

**ДВНЗ «ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА»**

На правах рукопису

МИЦКАН ТЕТЯНА СТЕПАНІВНА

УДК 159.922.7-053.4:616.89-008.444.9:616-084

**Агресивна поведінка дітей дошкільного
віку: причини виникнення та профілактика**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник
Белей Михайло Дмитрович,
кандидат психологічних наук,
доцент

Івано-Франківськ – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ ФЕНОМЕНУ	
АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	11
1.1. Аналіз основних понять, що характеризують агресивну поведінку у зарубіжній і вітчизняній психології.....	11
1.2. Тракткування природи та детермінації агресивної поведінки науковцями різних психологічних шкіл.....	22
1.3. Психологічні особливості проявів дитячої агресії в поведінці.....	38
1.3.1. Фізичні умови оточуючого середовища.....	45
1.3.2. Особливості дитячо-батьківських взаємин, що впливають на формування агресивної поведінки у дитячому віці.....	46
1.3.3. Вплив покарань на формування дитячої агресивної поведінки.....	50
1.3.4. Вплив однолітків і сиблінгів на виникнення агресивної поведінки у дитячому віці.....	53
Висновки до першого розділу.....	55
РОЗДІЛ 2	
КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ	
АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	57
2.1. Організаційно-методичне забезпечення вивчення агресивної поведінки дітей дошкільного віку.....	57
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	69

Висновки до другого розділу.....	123
РОЗДІЛ 3	
СПОСОБИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	126
3.1. Проблема профілактики, контролю та корекції агресії у психологічній літературі.....	126
3.2. Організація роботи з психопрофілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку.....	137
3.3. Оцінка ефективності профілактичної програми агресивності у дошкільників.....	154
Висновки до третього розділу.....	160
ВИСНОВКИ.....	162
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	164
ДОДАТКИ	184

ВСТУП

Актуальність дослідження. На кожному етапі розвитку суспільства визначається коло першочергових проблем, що мають бути вирішені фундаментальною наукою у зв'язку з новими, чи такими, що стали особливо важливими потребами практики. У всьому світі відзначається зростання насильницьких дій різного масштабу. Вкрай гострою є проблема зростання дитячої злочинності, насилля до дітей, агресії у сімейних взаєминах (Р. Фелсон, Н. Руссо, Дж. Паттерсон, К. Бютнер, О. П. Лящ). Частими стали прояви демонстративно-зухвалої поведінки, цинізму, негативізму у міжособистісних відносинах. Діти ростуть у час стрімких змін і руйнування стереотипів, коли усталені моральні норми ще не сформовані.

В зарубіжній науковій методології та практиці агресивна поведінка людини розглядається в рамках інстинктивістського (З. Фрейд, К. Лоренц та ін.), біологічного (В. Гесс, Р. Джекобс, С. Меднік, Д. Олдс та ін.), фрустраційного (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер та ін.), когнітивного (Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, Л. Х'юсманн та ін.), соціального (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Д. Річардсон, Б. Крейхі та ін.) підходів, кожний з яких подає своє трактування агресії та агресивної поведінки.

У сучасній психології проблема агресії висвітлена в працях С. М. Єніколопова, Л. Ю. Іванової, А. А. Налчаджяна, Н. О. Ратінової, А. О. Реана, Т. Г. Рум'янцевої, І. О. Фурманова, О. В. Хреннікова, В. П. Павелківа, О. Б. Бовть. Деструктивно-ворожий характер цього явища підкреслювався Н. В. Алікіною, С. М. Єніколовим, Л. П. Конишевою, В. Г. Степановим, В. В. Устіновою. При цьому вітчизняні дослідники (О. Б. Бовть, О. О. Мізерна, О. Я. Фотуйма) розглядали агресивного суб'єкта як такого, що інтегрує в собі внутрішні та зовнішні впливи, тоді як зарубіжні науковці (А. Бандура, Р. Уолтерс, Г. Паренс, Дж. Паттерсон, М. Раттер) зосереджували увагу на пошуку окремих детермінант прояву агресії.

В останнє десятиріччя вчені приділяють увагу вивченню агресивної поведінки у неделінквентних осіб різного віку: О. Б. Бовть, В. І. Шебанова – молодшого шкільного; А. О. Реан, Л. Н. Семенюк – підліткового; В. М. Крайнюк, О. В. Хренніков, С. Г. Шебанова, В. Р. Павелків – юнацького. Зокрема, в дослідженні підліткового віку науковцями отримані дані стосовно особливостей вікової динаміки агресивної поведінки (А. О. Реан, Л. Н. Семенюк), статевих відмінностей (І. О. Фурманов, Л. Н. Семенюк); визначена дія макросоціальних чинників сім'ї на агресивну поведінку (Н. В. Алікіна, О. Б. Бовть, А. О. Реан). Механізми виникнення агресивної поведінки у зв'язку з конфліктами вивчали М. Д. Белей, Г. С. Васильєва, В. В. Ковальов, М. Д. Левітов, Г. В. Ложкін, Є. Р. Романін. Дослідженням емоційної сфери агресивних осіб займалися В. К. Вілюнас, Б. І. Додонов, К. Ізард, Д. Зільман. Згідно з результатами лонгітюдних досліджень, агресивна поведінка є відносно стабільною у часі, тому очікувати, що вона поступово перейде в площину суспільно сприйнятної, є помилковим (О. О. Мізерна).

На думку психологів (Л. І. Божович, С. Д. Максименко, А. О. Реан, Є. О. Смірнова, В. М. Холмогорова, В. У. Кузьменко), дошкільний вік є важливим для формування і закріплення різних поведінкових актів. Деструктивні реагування характерні для більшості дошкільників, але із засвоєнням правил і норм організації діяльності вони поступаються соціально схвальним формам поведінки. Однак, у певної категорії дітей прояви агресії не тільки зберігаються, а й розвиваються і трансформуються у стійкі риси особистості. Внаслідок цього знижується продуктивний потенціал дитини, деформується її особистісний розвиток. Слід констатувати, що питання агресивної поведінки дітей дошкільного віку у сучасній науці залишаються недостатньо вивченими.

Представлені аспекти проблеми, а також її недостатня наукова психолого-педагогічна розробка зумовили вибір теми дисертаційного

дослідження «Агресивна поведінка дітей дошкільного віку: причини виникнення та профілактика».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (в межах науково-дослідної теми «Інноваційні психотехнології сприяння особистісному благополуччю» (держреєстраційний номер 0112U001020)).

Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол №10 від 30 червня 2006 року) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол №6 від 28 вересня 2010 року).

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити причини виникнення та способи закріплення агресивної поведінки дітей дошкільного віку і визначити дієві засоби її попередження.

Відповідно до поставленої мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) проаналізувати і систематизувати теоретичні підходи до психологічної проблематики феномена агресивної поведінки;
- 2) виявити чинники, які сприяють виникненню і закріпленню агресивних проявів у дітей дошкільного віку;
- 3) емпірично дослідити психологічні особливості особистості дошкільників із агресивною поведінкою;
- 4) розробити та експериментально перевірити ефективність програми психопрофілактики агресивної поведінки у дошкільників.

Об'єкт дослідження – агресивна поведінка дошкільників.

Предмет дослідження – особистісні та соціально-психологічні причини виникнення агресивної поведінки у дітей дошкільного віку та її профілактика.

Методи дослідження. Для досягнення окресленої мети і вирішення завдань дослідження було використано комплекс методів: *теоретичних* – аналіз, порівняння, синтез, систематизація та узагальнення матеріалів наукових джерел з досліджуваної проблематики; *емпіричних*: бесіда, експертна оцінка педагогів, «Шкала агресивності» (П. Орпінас, Р. Франковскі) (для визначення рівня агресії дошкільників); проективна методика «Малюнок неіснуючої тварини» (для визначення наявності агресії у дітей), тест фрустраційних реакцій С.Розенцвейга (для визначення типу фрустрації, рівня соціальної адаптації та агресії у дошкільників), «Тест-фільм Рене Жіля» (для дослідження особистості дошкільника); «Тест руки» (Б. Брайклін, З. Піотровський, Е. Вагнер) (для діагностики агресії); опитувальники для батьків: «Тест батьківського ставлення» (А. Варга і В. Столін) на визначення типу батьківського ставлення до своєї дитини, методика PARI Е. Шеффер і І. Белла (адаптація Т. Неццет) для вивчення ставлення батьків (насамперед, матерів) до різних сторін сімейного життя; природний експеримент (для дослідження причин виникнення агресивної поведінки у дошкільників та перевірки ефективності розробленої програми її попередження); *статистичних* – побудова таблиць і графіків абсолютного розподілу частот, кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції r-Спірмена), факторний аналіз, кластерний аналіз. Обробка отриманих даних та графічна презентація здійснювалась за допомогою комп'ютерної програми SPSS-17.

Організація дослідження. Дослідження проводилось у період з 2007 по 2010 рік у підготовчих групах при загальноосвітніх школах м. Тисмениці, с. Угринів Тисменицького району, Чернелицької ЗОШ I-III ступеня Городенківського району, Івано-Франківської області, а також у дошкільних навчальних закладах №11 «Пізнайко», №18 «Зернятко», №20 «Росинка», №28 «Квітка Карпат» м.Івано-Франківськ. У ньому взяло участь 503 дитини старшого дошкільного віку 5–6 років, а також 30 педагогів та 350 батьків (матері).

На першому етапі (листопад 2007 – жовтень 2008) здійснювалось теоретичне осмислення та вивчення стану розробки проблеми агресивної поведінки дошкільників та її профілактики у психолого-педагогічній літературі, визначення вихідних положень і наукового апарату обраної проблеми.

На другому етапі (листопад 2008 – серпень 2009) було проведено констатувальний експеримент, спрямований на вивчення психологічних особливостей проявів агресивної поведінки дітей дошкільного віку.

На третьому етапі (вересень 2009 – листопад 2010) здійснювався формувальний експеримент із застосуванням психопрофілактичних методів, спрямованих на попередження агресивної поведінки особистості дошкільника, узагальнювались матеріали експериментального дослідження та проводилось оформлення дисертаційної роботи.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає у тому, що:

- *вперше*: з'ясовано зв'язки агресивної поведінки дошкільника з рівнем соціальної адаптації, низьким рівнем сформованості навичок соціальної взаємодії, з неадекватними взаєминами з батьками; описано факторну структуру агресивної поведінки дошкільників; розроблено та експериментально верифіковано програму психопрофілактики агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку з позиції соціального наuczіння;

- *дістало подальшого розвитку* уявлення про детермінацію агресивної поведінки дітей дошкільного віку;

- *удосконалено*: ідеї про психологічні особливості дошкільників, що схильні до агресивної поведінки; способи і методи психопрофілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження можуть бути використані у подальших наукових дослідженнях та під час організації психодіагностичної, психопрофілактичної та психокорекційної роботи практичних психологів у дошкільних навчальних закладах освіти; розробки тренінгових програм для дітей дошкільного віку, а

також в системі післядипломної освіти. Теоретичні аспекти роботи можуть бути застосовані під час викладання навчальних курсів: «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія особистості», «Психологія девіантної поведінки».

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес дитячих дошкільних закладів м. Івано-Франківська № 18 «Зернятко» (довідка №325 від 14.04.2011 р.), НВК м. Тисмениці (довідка №112 від 17.05.2011 р.), НВК с. Угринів Тисменицького району (довідка №108 від 17.05.2011 р.), Чернелицької ЗОШ I-III ступеня Городенківського району Івано-Франківської області (довідка №341 від 13.05.2010 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника при розробці навчальних програм дисциплін «Психологічна готовність дітей до школи», «Методи діагностики психічного розвитку дітей дошкільного віку» (довідка №01-08/06-13/556 від 19.05.2011р.).

Надійність та вірогідність отриманих результатів дослідження забезпечувалися методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних концептуальних положень, використанням комплексу дослідницьких методів, адекватних меті та завданням дослідження, застосуванням сучасних методів комп'ютерної статистичної обробки одержаних даних і якісною інтерпретацією результатів дослідження.

Особистий внесок здобувача. Розроблені наукові положення і отримані емпіричні дані є самостійним внеском автора у дослідження проблеми агресивної поведінки дошкільників. У науковій статті, написаній у співавторстві, власний доробок полягає у теоретичному аналізі основних ідей виникнення агресивної поведінки з позиції інстиктивістської теорії, фрустраційної концепції та з позиції соціального наuczіння. Розробки та ідеї, що належать співавтору, у дисертації не використовувалися.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення дисертації відображено у публікаціях автора, обговорено на засіданнях кафедри загальної та експериментальної психології

Прикарпатського національного університету ім. В.Стефаника. Результати проведеного дослідження представлено автором на таких науково-практичних конференціях: Міжнародній науково-практичній конференції «Соціально-психологічні проблеми реформування вищої освіти в контексті європейського досвіду» (м. Луцьк, 2010), III Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми переживання життєвої кризи» (м. Ніжин, Чернігівської обл., 2011), V Міжнародній науковій конференції «Психологія и педагогіка в системі гуманітарного знання» (м. Москва, 2012), щорічних звітних конференціях аспірантів та викладачів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (2006–2013 рр.).

Публікації. Зміст дисертаційного дослідження відображено у 9 публікаціях, з яких 6 – у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному збірнику матеріалів конференції, 1 – в інших виданнях України, а також 1 методичні рекомендації для студентів.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (221 найменування, з них 37 – іноземними мовами) і додатків. Загальний обсяг дисертації складає 241 сторінку. Основний зміст роботи викладено на 164 сторінках. Робота містить 7 рисунків, 37 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ ФЕНОМЕНУ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

1.1. Аналіз основних понять, що характеризують агресію у зарубіжній і вітчизняній психології

Складність і багатозначність проявів агресивності призводять до того, що в науці на сьогодні відсутнє чітке трактування і визначення цього поняття. Для осмислення природи людської агресивності необхідно перш за все, уточнити зміст і значення поняття «агресія», оскільки цей термін сьогодні досить часто використовується в широкому контексті і тому потребує однозначного визначення. Вивченням агресії займаються представники різних наук: біології, соціології, психології, психіатрії та ін., кожна з яких виявляє в цьому феномені фактори, які є специфічними саме для цієї науки. Людська агресивність відноситься до класу явищ, які можуть бути вивчені тільки за допомогою об'єднаних зусиль природничих і соціальних дисциплін, оскільки людина є біопсихосоціальною істотою. Так, в рамках ряду природничих наук (біології, біохімії, нейрофізіології, психогенетики і т.д.) були зроблені відкриття, що дозволили почати систематичне вивчення глибинних причин агресивної поведінки: її біологічних факторів та їх впливу на поведінку індивіда. Значні успіхи були отримані в результаті знаходження локалізації центрів, які впливають на виникнення і зниження агресивних реакцій [39, 52, 105]; виявлений зв'язок агресивної поведінки з функціонуванням ендокринної системи. Біологи [4, 47, 86, 103] при описуванні агресії акцентують увагу на її цілях і функціях – адаптивних і не адаптивних; нейрофізіологи і психофізіологи вивчають нервові механізми, порушення їх функціонування, що лежать в основі агресивної поведінки [1, 16, 19, 51, 62, 118]; психіатри збирають дані про

агресію у людей із серйозними порушеннями психіки [1, 16, 61, 64, 65]; соціологи, соціальні та політичні психологи, криміналісти досліджують суспільні умови, що породжують і підтримують такий вид поведінки [39, 111, 176, 179, 184].

Протягом багатьох століть різні вчені намагались зрозуміти чому люди діють агресивно і що слід застосовувати для того, щоби запобігти чи взяти під контроль таку деструктивну поведінку. Зокрема, такі спроби робилися ще задовго до того, як психологія виокремилась у самостійну галузь науки – філософами, релігійними мислителями [114, 115].

Так, у стародавній філософії ми знаходимо різні точки зору на проблему агресивності. Китайський філософ Мен-Цзи вважав, що людина народжується доброю, і примушувати її скоювати зло означає змушувати людину робити щось неприродне для неї. Він говорив: «Людяність – це серце людини, бо вона добра за своєю природою» [100; с. 55–63]. Проте, інший китайський мислитель Сюнь-Цзи [156] висловлює протилежну точку зору: «Людина має злу природу». В той же час у Талмуді, священній книзі іудеїв, описується, що публічна образа людини рівносильна вбивству, а у Біблії вбивство, самогубство, наклеп можна вважати першою спробою класифікувати агресивну поведінку. Звісно, будь-яка релігія не сприймає агресивність як властивість особистості, й засуджує готовність особистості до агресивної поведінки.

Зенон, Клеанф, Сенека, Епиктет, Марк Аврелій говорили, що людина народжується розумною, вільна духом зі зникненням із душі прагнень до докору подібних собі, з чого випливає будь-яке зло, бо людина народжується, прагнучи нести добро у цей світ. Людина народжується доброю і розумною, і якщо в ній розвиваються «дурні» схильності, то причиною є погані обставини, погане виховання і погані приклади [92, 159].

У новий час філософія та наука пропонували широкий спектр підходів до вивчення проблеми людської агресивності – від природної схильності до насильства [30] (Т. Гоббс) до поглядів про вирішальну роль

соціокультурного оточення (концепція «*tabula rasa*» Дж. Локка) або географічно-кліматичних умов [104] (Ш.-Л. Монтеск'є). Зокрема Джон Локк [84] доводив, що людина при народженні – це «чиста дошка» («*tabula rasa*»). Його точка зору витікала із емпіризму, згідно якого все, що ми знаємо, як поведимось – є результатом нашого досвіду, котрий отримуємо через органи чуття. Тому ніщо не є «вбудованим», крім основних біологічних процесів, що дозволяють нам розвиватись та функціонувати. У ХХ столітті його думку уточнив Дж. Уотсон – представник біхевіористичного напрямку психології. Він вважав, що будь-яку дитину може перетворити, за своїм бажанням, у хорошу чи погану людину за умови певного контролю над зовнішнім довкіллям. З точки зору класичного біхевіоризму, ми є пасивними суб'єктами і нас формує оточуюче довкілля. Поміж тим, емпірик Т. Гоббс [30] припустив, що людям від народження властивий егоїзм і вони потребують формувального впливу оточення і контролю аби стати членами суспільства. У концепції Т. Гоббса обстювалась ідея, що люди володіють егоїстичними мотивами до виживання, сексу та агресії і що у поведінці людини немає нічого позитивного та альтруїстичного. Таким чином, людська діяльність вимагає постійного утримання під контролем її егоїстичних внутрішніх мотивів і бажань. Тут переважав підхід, згідно з яким агресія оцінювалась як поведінка, що суперечить позитивній сутності людини. А.Рєан визначив його як етико-гуманістичний підхід [191; с. 3].

Ч. Дарвін [33] розглядав винищення представників свого або чужого виду (що власне і є агресією) як один із механізмів природного відбору і самозбереження живих істот.

У творчості Ф. Ніцше [109; с. 9] тема агресії та агресивності є однією із головних і має суперечливий характер. Зокрема, з одного боку, агресію у вигляді війн філософ вважав як засіб саморозвитку та самореалізації сильної особистості. На його думку, у війні важливий не результат, а сам процес. З іншого боку, «жорстокі люди повинні розглядатись як ступені колишніх культур, що збереглися... Вони показують чим ми всі були...».

В японській етико-філософській думці спостерігається схожість поглядів та оцінок агресії із поглядами Ф.Ніцше Зокрема, у трактаті Ямамото Цунетомо «Хагакуре» [177] міститься пропаганда як агресивної поведінки самурая («Призначення чоловіка – мати справу з кров'ю»), так і аутоагресивної.

У кінці XIX століття розвиток природничих і гуманітарних наук дав поштовх виокремленню психології у окрему науку. Це обумовило новий погляд на агресію, згідно якому вона здатна виконувати і позитивну, і негативну функції. Зокрема, Ч. Ломброзо звернув увагу на взаємозв'язок певних антропологічних та психологічних характеристик особистості, які, в певному поєднанні, формують у людини схильність до злочинної, в тому числі й агресивної, поведінки [85].

Г. Тард [152], Е. Дюркгейм [43] в якості детермінант злочинної поведінки, вказували на соціальні чинники. Перший – на механізм «наслідування», інший звертав увагу на явище «аномії», тобто нормативну «розрегульованість» суспільства, коли певні соціальні норми перестають виконувати свою роль. В цей час агресію пояснювали тільки як інстинкт.

Проте перші наукові пояснення феномену агресії виявились «надуманими» і спрощеними. У. Джемс [35] стверджував, що агресивну поведінку спричиняє інстинкт ворожості, а В. Мак-Даугалл вважав, що інстинкт агресивності є одним із 20, виділених ним, основних інстинктів людини.

Перш ніж вивчати причини виникнення агресивності слід розрізнити такі поняття як «агресивні дії», «агресія», «агресивна поведінка», «агресивність».

Агресивна дія – це прояв агресивності як ситуативної реакції. Якщо агресивні дії повторюються періодично, то в такому випадку ми говоримо про агресивну поведінку. Про агресивну поведінку, тобто про відкриті зовнішньо виражені дії, зазвичай говорять психологи-біхевіористи [21].

Агресивність – це ситуативний, соціальний психологічний стан безпосередньо перед чи під час агресивної дії [33].

Однією з головних проблем у визначенні агресії є те, що цей термін може пояснювати велику кількість дій. Термін «агресія» походить від лат. «agredidi» – напад, проте він не має загально прийнятої дефініції, хоча широко його використовують у різних контекстах. Спочатку розглянемо та проаналізуємо визначення агресії у ряду енциклопедичних та довідкових видань.

Так, у «Критичному словнику психоаналізу», автором якого є Ч. Райкрофт, агресія розуміється як гіпотетична сила, інстинкт або першопричина, яка є збудником ряду дій і почуттів. Вона часто розглядається як антитеза сексу та лібідо, і в цьому випадку позначає руйнівні потяги.

В. Зінченко, Б. Мещеряков [14; с. 11] пояснюють агресію як мотивовану деструктивну поведінку, що суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, наносить шкоду об'єктам нападів, приносить фізичну шкоду людям або викликає в них психологічний дискомфорт. Схожих позицій дотримуються М. Кордуелл [72] та Н. Губін [29]. Перший – розуміє агресію як певну дію чи ряд дій, безпосередньою метою яких являється нанесення фізичної шкоди. Другий – розглядає агресію як поведінку, що орієнтована на заподіяння шкоди об'єктам, в якості яких можуть виступати живі істоти або предмети.

І. Кондаков [70] вважає агресію поведінкою, яка слугує формою відреагування фізичного чи психологічного дискомфорту, стресів, фрустрацій. Проте, на думку вченого, вона може також бути засобом досягнення мети: підвищення власного статусу за рахунок самоствердження. Таким чином, слід зауважити, що у довідковій літературі існує досить широкий діапазон визначень агресії. Узагальнюючи наведені трактування можна простежити спільну позицію, згідно з якою агресія одностайно визнається негативною або ж асоціальною поведінкою.

В Оксфордському тлумачному словнику з психології за редакцією А. Ребера термін «агресія» використовують для позначення різноманітних дій, що включають напад, ворожість і т.д. Зазвичай його використовують для позначення таких дій, які можуть бути мотивовані: а) страхом або фрустрацією; б) бажанням викликати страх у інших; в) прагненням досягнути визнання власних ідей чи здійснення власних інтересів.

Л. Г. Гусякова, С. Г. Чудова [147], агресію пояснюють як мотивовану деструктивну поведінку, що суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, й наносить шкоду об'єктам нападу.

Отже, як бачимо, визначення терміну агресії у різноманітних довідниках має широкий діапазон та різні напрямки пояснення. Проте можна помітити ключовий психологічний момент агресії – це негативна чи асоціальна поведінка, яка, практично, не має відношення до благополуччя психічного здоров'я.

Різні дослідники агресії звертають увагу на різні її аспекти. Так, А. Басс [194], стверджує, що агресія – це будь-яка поведінка, що містить загрозу або завдає збитку іншим. Н. Тінберген [219] вказує на те, що агресія гальмує розвиток індивіда, оскільки спрямована на руйнування пригнічення та придушення власного «Я». На відміну від них, М.Д. Левітов [82; с. 170] звертає увагу на те, що агресія – не лише поведінка, а, насамперед, психічний стан. Г. Левін та Б. Флейшман [80], вказуючи на різноманітність феномену агресивної поведінки, визначали його, як «заучені реакції на збудження, які викликані фрустрацією, або інструментальні акти, спрямовані на досягнення різних цілей». Х. Хекхаузен [167], терміном «агресія» поєднує багато дій, які порушують фізичну або психологічну цілісність іншої людини або групи людей, завдають їй матеріальних збитків, перешкоджають здійсненню її намірів, протидіють її інтересам чи, взагалі, призводять до її знищення. Д. Зільман обмежує використання терміну «агресія» до спроби нанесення тілесних або фізичних пошкоджень іншим людям [220]. На думку А. Реана [135; с. 5], агресія – це фізична або вербальна поведінка, спрямована завдати

комусь шкоди. Е. Фромм [163] вживав поняття «агресія» виключно стосовно поведінки, яка пов'язана із самозахистом з відповідною реакцією на загрозу, а отже виокремив «доброякісну агресію» та «жорстокість». Ф. Кендалл [61] проаналізувавши визначення Е.Фромма, запропонував використовувати термін «агресія» у контексті пояснення системи міжособистісних вербальних та фізичних форм поведінки, яким властива деструктивність. Д. Майєрс [89] стверджує, що агресія – це зло, несумісне з позитивною сутністю людини. Р. Берон та Д. Річардсон [21], вважають, що агресія – це поведінка, спрямована на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає, щоб з нею таким чином поводитись. С. Л. Кравчук [74], розглядає агресію як прояв поведінки, що характеризується спрямованістю по-перше, на заподіяння шкоди неживим об'єктам; по-друге, завдання фізичної, моральної чи матеріальної шкоди живим істотам, котрі уникають такого ставлення.

А. Маслоу [94] відносив агресію і агресивність до потреб руйнувати. Агресивність, згідно А. Маслоу, не інстинкт, а інстинктоїдна потреба – подібна інстинкту. В якості інстинктоїдних він розумів властивості особистості, які не зводяться до інстинктів, але мають визначену природну основу.

Серед трактувань агресії з позиції соціального феномена слід відмітити наступне. Деякі дослідники під агресією розуміють активність адаптивного характеру. Наприклад, Ф. Аллан [2; с. 6] описує її як внутрішню силу (не пояснюючи її походження), що дає людині можливість протистояти зовнішнім силам. На думку Д. Креч, Р. Кратчфілда і Н. Лівсона [76], «у своїй простій формі агресія може розглядатись як пряма атака на перешкоду чи бар'єр, і в цьому розумінні вона є проявом адаптивної поведінки». Під агресією також розуміють поведінкову реакцію, що характеризується проявом сили у спробі нашкодити людям чи об'єктам через акти ворожості, атаки, руйнування.

Д. Креч, Р. Кратчфілд і Н. Лівсон [76] стверджують, що «ситуація, в якій опиняється людина, повинна володіти певними властивостями, щоби агресія різного рівня могла проявитись». З цього прикладу вони наводять аналогію з алергією, яка проявляється тільки у присутності алергена.

На думку С. М. Єніколопова [45], агресивність визначається перш за все, мотивацією, навіть, якщо остання не лежить на поверхні. Акцентуючи увагу на функціональному боці агресивності, вчений виділяє три функції: захист свого «Я», вибух психологічного напруження, досягнення своїх цілей.

А. А. Налчаджян [106] розглядає агресію як поведінкову реакцію в системі фрустрації, вказує, що при кваліфікації дій людини як агресивних, необхідна наявність внутрішнього мотиву нанесення шкоди кому-небудь або чомусь: «...дії людини, що є випадковими для інших не мають відповідної внутрішньої мотивації, не можна вважати агресивними».

О. К. Осницький [112] представляє агресію з точки зору тієї деструктивної ролі, яку вона відіграє у становленні особистості, бо перетворює її «...або у потенційного агресора, або в потенційну жертву усіх теперішніх та майбутніх конфліктів». Він зосереджує увагу на згубних наслідках впливу агресії, що призводять до деформації загального розвитку усіх вищих психічних функцій, а також до можливих специфічних захворювань, дефектів мовлення, порушення працездатності, алергій, бронхіальної астми, енурезів.

Л. Ерон [197] з колегами припускають, що агресивна поведінка контролюється загальними поведінковими ритуалами, набутими у процесі ранньої соціалізації. Таким чином, активізація агресії залежатиме від свідомої обробки соціальної інформації, основаної на нормативних переконаннях. Саме вони будуть визначати вибір агресивної чи неагресивної поведінки особистості.

Даючи визначення «агресії», Л. М. Семенюк [145] зазначає, що у прямому розумінні слова – це напад за власною ініціативою з метою захоплення «разом з тим, це такий стан, що може включати в себе не тільки

прямий напад, але й загрозу, бажання напасти, ворожість». Однак, це визначення не досить точне. О. Б. Бовть [13] не погоджується, що агресія – це визначений стан. Агресія – це перш за все, конкретна дія. До особистісної риси можна віднести агресивність. Зокрема, у словнику А. Ребера зазначено, що агресивність – це схильність діяти ворожо, агресивно, тоді як агресію автор трактує як дії, що включає напад, ворожість.

Про наявність агресії у людини не свідчить тільки зовнішня поведінка. Так, Г. Кауфман [209] стверджує, що для того аби говорити про агресивну дію, слід знати її мотиви і те, як вона переживається, а С. Фешбах [201] наполягає на включенні мотиваційних факторів у визначення агресії. Інші дослідники під агресією розуміють сильну активність, прагнення до самоствердження. Так, К. Додж [195; с. 5] говорить про агресію як тенденцію наближення до об'єкта чи віддалення від нього, а Ф. Аллан [2] описує її як внутрішню силу, що дає людині можливість протистояти зовнішнім умовам.

Складність і багатоманітність проявів феномена агресивності призводять до того, що на сьогодні відсутня однозначна і завершена його дифеніція.

Л. Берковіц [10] вказує, що в англійській мові слово «агресія» має багато проявів. Сам він визначає суб'єктивний аспект агресії – агресивність, як відносно стабільну готовність суб'єкта до агресивних дій у різних ситуаціях.

А. Реан [135; с. 4] вважає, що агресивність є властивістю особистості, яка завжди готова до агресивних дій. Така властивість ґрунтується на потенційно агресивному сприйманні та інтерпретації ситуації як на стійкій особистісній особливості сприймання і розуміння світу.

В. Франкл [160] стверджує, що у феномені агресивності слід розрізняти імпульсивні агресивні прояви і довільну, свідомо контрольовану агресивну поведінку. Відсутність такого розмежування та ігнорування відносної свободи вибору особистості щодо власних агресивних вчинків призводять до

визнання фатальної неминучості агресії, як феномену, зумовленого неконтрольованими свідомістю і волею, інстинктивними імпульсами.

Р. Вельдер [23] зауважив, що агресія, за умови її спрямування на зовнішній об'єкт, може залишитись нереалізованою у двох випадках: по-перше, в результаті втручання зовнішнього чинника; по-друге, зважаючи на подвійний стан психіки суб'єкта цього імпульсу, коли агресивність та любов до самого об'єкта переживаються одночасно.

Проте, Є. І. Рогов [167], навпаки, стверджує, що під агресивністю слід розуміти якість особистості, яка дійсно є деструктивною відносно суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних взаємин. Але цей деструктивний компонент людської активності є необхідним в діяльності, зокрема у творчій – на його основі формується здатність до усунення та руйнування перешкод.

Ф. С. Сафуанов [144] вважає, що агресивність слід розглядати у трьох аспектах: по-перше, як мотиваційну тенденцію, внутрішню спонуку до здійснення агресивних дій; по-друге, як рису особистості, коли тенденція закріплена у певних життєвих ситуаціях; по-третє, як реактивна агресивність, якщо вона у повсякденному житті проявляється не у звичних ситуаціях, а тільки за фруструючих обставин.

Для оцінки характеру агресії важливим, на нашу думку, є виділення її структури та видів.

Опираючись на уявлення Б. Г. Ананьєва, Т. Н. Курбатова розглядає структуру агресії відповідно до рівнів психологічної організації людини: індивідний, суб'єктно-діяльнісний та особистісний рівні агресії. Індивідний рівень полягає у захисті себе, нащадків, особистого майна та пов'язується з природною основою людини. Суб'єктно-діяльнісний рівень проявляється у звичному стилі поведінки особистості та пов'язаний із прагненням до досягнення успіху, мети та відповідної реакції людини на загрозу. Особистісний рівень агресії пов'язується автором з мотиваційною сферою та проявляється у перевазі вибору агресивних форм поведінки та засобів для

досягнення своєї мети. Проте, доволі складно диференціювати суб'єктно-діяльнісний та особистісний рівні агресії.

S. Feshbach [201] запропонував розрізнати три види агресії: випадкову, інструментальну та ворожу. Проте, виділення випадкової агресії в окрему категорію заперечував Kaufmann H [209]. Якщо приймати такий поділ агресії, то в якості випадкової слід розглядати будь-яку випадкову, ненавмисну дію, що заподіяла шкоду. При цьому H. Kaufmann вважав, що інструментальна та ворожа агресії теж є наміреними.

D. Zilmann [220; с. 31] запропонував замінити ворожу агресію на «обумовлену подразником», а інструментальну – на «обумовлену спонудою». Обумовлена подразником агресія передбачає дії, спрямовані на усунення неприємної ситуації чи послаблення її шкідливого впливу. Агресія, обумовлена спонудою, використовується з метою досягнення певної користі.

K. Хорні [208] виділяє три лінії поведінки: рух до людей, рух проти людей та рух від людей; відповідно вона виділяє поступальний, агресивний та відсторонений тип особистості.

Слід зазначити, що більшість дослідників трактують агресію як негативне та деструктивне явище. Однак, варто визнати, що агресія може виконувати і позитивну функцію. Зокрема, деструктивний компонент активності людини є необхідним у спортивній, творчій та інших видах діяльності.

Отже, більшість дослідників вважають, що агресивна поведінка повинна включати агресивний намір. Однак, при більш уважному розгляді встановити наявність агресивного наміру не завжди проста задача. Намір – це особисті приховані, недоступні задуми. Про це свідчать умови, які передували або слідували за актами агресії. Тим не менше, включення критерію наявності чи відсутності агресивного наміру у визначенні агресії – виправдане, доцільне. Це дозволяє оцінювати агресію як спробу завдати шкоди іншим, а також диференціювати її від агресивних дій, внаслідок яких

стається випадкове завдання шкоди і дій, що мають благі наміри, для здійснення яких завдання болу необхідне (наприклад, хірурги).

1.2. Тракткування природи та детермінант агресії науковцями різних психологічних шкіл

А. Реан [135; с. 3] виділяє два основні підходи до феномена агресії: етико-гуманістичний і еволюційно-генетичний. Перший представлений у гуманістичній психології, екзистенціальній і гуманістичній філософії, а також у педагогічних теоріях, що базуються на їх основі, і на основі християнської концепції людини. Еволюційно – генетичний підхід об'єднує різні концепції, починаючи від теорій виживання виду і психобіологічної адаптації індивіда й закінчуючи концепціями соціальної адаптації особистості.

Л. М. Семенюк [145; с. 6] виділяє 4 основні підходи до вивчення причин агресії у людини: етологічний, психоаналітичний, фрустраційний, біхевіористичний. Однак, це не повна класифікація: відсутня група фізіологічних і соціальних теорій.

Спершу розглянемо *фізіологічні теорії* природи агресії. Згідно цим теоріям, агресивність пов'язана з підвищеною збудливістю нервової системи при слабкій дії активного гальмування, тобто з порушенням балансу між процесами збудження і гальмування.

Як показали дослідження І. П. Павлова [118], фізіологічний механізм неадекватних нейропсихічних реакцій полягає у «зриві» коркової діяльності, що викликається в результаті ускладненої життєвої ситуації «помилкою» збудливого і гальмівного процесів, причому генеза такого стану в значній мірі визначається особливостями особистості. В силу існування межі витривалості, навіть, у людини сильного типу при надмірній кількості психотравмуючих факторів може відбутись такий «зрив», що проявляється в якісній зміні поведінки, зокрема, виникнення агресивних реакцій.

К. Мойер [103] говорить, що «людський мозок містить вроджені нейросистеми, які в стані активності при наявності особливих збудників викликають агресивну поведінку стосовно цих збудників...». В якості доказу автор наводить дані експериментів, в ході яких дослідники викликали спалахи агресії у кішок і щурів, застосовуючи електрошок для збудження особливих ділянок мозку тварин, а також через хімічне подразнення окремих частин гіпоталамуса.

Прояв агресивної поведінки у людини, згідно трактувань К. Мойєра, може залежати від спадкових та ендокринних впливів, наявності пухлини в мозку, хімічного складу крові; від настрою та початкового стану нейросистеми. «Тільки, коли ці системи знаходяться в стані активності й одночасно є в наявності певні зовнішні стимули, тільки тоді людина буде діяти агресивно» [103].

Згідно поглядів V. Mark & F. Ervin [212] – прихильників так званої теорії фізіологічних маніпуляцій, у людини, як у тварин, є вроджені нейроендокринні системи – специфічні фізіологічні субстрати, активація яких викликає ворожі, насильницькі форми поведінки. Наприклад, є певна частка мозкової тканини, що відповідає за агресивну поведінку. При її видаленні чи пошкодженні агресивна активність різко падає. Вважається також, що одні гормональні структури підвищують чутливість нервової системи до агресії, а інші знижують.

У різних національностей, культурах вчені спостерігають гормональний вплив на формування агресивної поведінки людини.

Monti, Brown & Carriveau [21] дійшли висновку, що агресивна поведінка не пов'язана із рівнем тестостерону, Christiansen & Knussman вважають, що рівень андрогенів має пряме відношення до домінування. Розходження проявляється навіть всередині самих досліджень: зокрема Perski, Smith & Basu виявили, що виражений зв'язок між рівнем тестостерону та ступеню агресивності проявляється у молодих чоловіків у віці 17–28 років, але не старших 31–66 років.

D. Olweus [214] відмітив існування значної кореляції між рівнем тестостерону та ступеню вираженості фізичної та вербальної агресії (із врахуванням власної оцінки людини своєї поведінки). Вчений зазначив те, що найбільша кореляція існує у тих випадках, коли визначається ступінь відповіді на провокацію чи терпіння у ситуації фрустрації (схема 1.1):

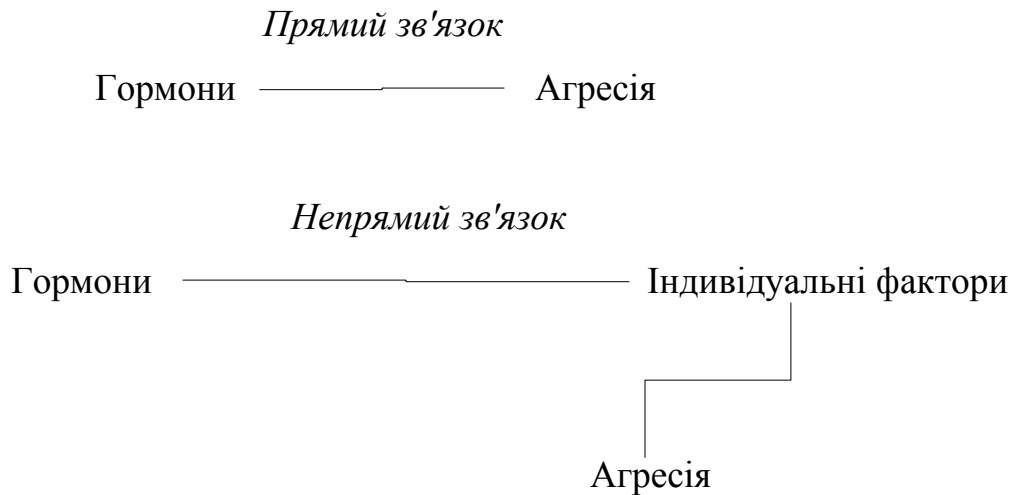


Схема 1.1. Різниця у впливі тестостерону у випадку спровокованої та неспровокованої агресії [33; с. 237].

D. Olweus [214] вважає, що спровокована агресія пов'язана із рівнем тестостерону. Окрім прямої дослідник виділяє непрямий зв'язок між рівнем тестостерону і неспровокованої агресії, а саме, вважає, що високий вміст гормону у крові зазвичай поєднується із заниженою здатністю переносити фрустрацію (схема 1.2.).

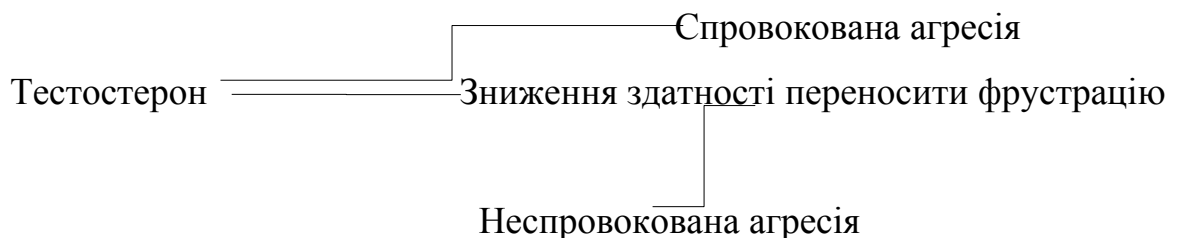


Схема 1.2. Взаємозв'язок впливу тестостерону на спровоковану та неспровоковану агресію із заниженою здатністю переносити фрустрацію [33; с. 236].

Як бачимо, вплив тестостерону проявляється по-різному у випадку спровокованої та неспровокованої агресії. Хоча гормон непрямо сприяє розвитку спровокованої агресії, водночас він знижує здатність індивіда переносити фрустрацію, тим самим сприяючи посиленню неспровокованої агресії.

Як стверджують Р. Берон та Д. Річардсон [21; с. 237] існує чіткий зв'язок між рівнем тестостерону та агресивністю. Хоча фактів, що це підтверджують достатньо, але прямих даних, які підтверджують гіпотезу про вплив гормонів на формування агресивної поведінки, майже немає.

По-перше, зв'язок між рівнем гормонів та агресивністю може бути як прямим, тобто тестостерон може впливати на інші індивідуальні фактори, що сприяють формуванню агресивної поведінки; так і непрямым, тобто зв'язок може здійснюватись через якісь особистісні чи поведінкові характеристики.

По-друге, зв'язок між наявністю гормонів та схильністю до агресії може бути двостороннім. Тобто, участь в агресивних діях може призвести до посилення секреції тестостерону, що у свою чергу може зробити більш вираженим прояв агресії.

По-третє, як стверджують Даббс і Морріс [21; с. 242], вплив гормонів на формування агресивної поведінки є незначним. Вони вважають, що вплив статевих гормонів проявляється тільки в тому випадку, якщо на асоціальну поведінку індивіда впливають також і соціальні фактори.

Таким чином, характер взаємозв'язку між рівнем гормонів та агресивністю досі залишається незрозумілим. Хоча рівень тестостерону може відігравати певну роль, проте вагоміший вплив тут ймовірно матимуть інші фактори. Слід зазначити, що гормони не діють незалежно від соціального контексту, який впливає на прояв особистості, так, що швидше за все, гормони, щоб вплинути на ступінь агресії, повинні вступити у взаємодію із соціальними факторами.

Існує теорія, яку Дж. Годфруа [31] називає *нейробиологічною*, що заперечує ідею єдиної агресивної мотивації. Її основний представник

П. Карлі [31] проводив експерименти зі щурами, що вбивають мишей і дійшов висновку, що будь-яка агресивна поведінка залежить від двох факторів: від стану тварини в даний момент і від її попереднього досвіду. Цей висновок свідчить про недоцільність пояснення природи агресивності тільки діями фізіологічних, психологічних або соціальних детермінант. В кожному окремому випадку прояву агресивності ми маємо справу із складною взаємодією цих детермінант, а також обумовленістю агресії факторами конкретної ситуації.

До біогенетичної теорії В. Холлічер [166] відносить соціальний дарвінізм, в основу якого покладене біологічне трактування суспільних явищ, включаючи феномен соціального насилля.

Є три погляди з позиції еволюційного підходу на походження агресивної поведінки людини. Загальним можна вважати визнання того, що схильність людини до агресії є наслідком впливу природного відбору.

Представники *соціобіологічного підходу* вважають, що на виникнення агресивних імпульсів впливають специфічні гени. Індивіди будуть проявляти альтруїзм і самопожертву стосовно тих, у кого є схожі гени (родичі) й поводити себе агресивно стосовно тих, хто не родичі. В. Єфроїмсон [47] стверджує, що безперервний еволюційний відбір особливо агресивних індивідів відбувається через поширення генів переможців. Він розглядає будь-які форми поведінки людини як результат взаємодії біогенетичних та соціогенетичних факторів, не відкидаючи можливостей онтогенетичної агресивної поведінки.

Отже, згідно цих теорій, агресія є наслідком переважно інстинктивістських, вроджених чинників і служить для захисту вітальних інтересів індивіда.

Таким чином, у формуванні механізму агресивної поведінки бере участь велика кількість різних умов і факторів, які по-різному поєднуються мають взаємозв'язок, специфічний для кожної окремої людини. Врахування цих факторів та умов, що беруть участь в актуалізації агресивних реакцій

людини, можливий тільки при використанні багатоаспектного підходу (соціального, психологічного, медичного, педагогічного, юридичного) в подальшому вивченні причин прояву агресії у людини.

Представники різних *психологічних теорій* агресії теж прагнули зрозуміти її природу, дослідити значення і смисл даного поняття на основі тільки одного якогось фундаментального механізму. В ролі таких пояснюючих медіаторів виступали інстинкти, танатос, фрустрація і т.д.; пізніше – інструментальне научіння, гнів, генетичні аберації, когнітивне научіння. До кінця 70-х - початку 80-х років ХХ ст. у психологічних, соціально-психологічних дослідженнях чітко визначилась тенденція до аналізу даного феномена на більш високому інтегративному рівні. Пояснюючи агресивність як явище з різних теоретичних позицій, дослідники пропонували і взаємовиключні теоретичні моделі, що передбачають або природну (інстинкти), або соціальну (суперечність і протидія засвоєних норм), або теологічну (спокуса, гріховність), або еkleктичну детермінацію. Різномірний підхід до аналізу агресивних проявів допускає і фізіологічні джерела, і психофізіологічні, і діяльнісні – перетворюючі та власне особистісні.

У психологічній теорії, що пояснює природу агресивності, існують три відмінних один від одного підходів: інстинктивістська, теорія фрустрації та соціального научіння. Всі вони відображають погляди та емпіричний досвід конкретних дослідників і психологічних шкіл різних часів.

Одним із основоположників цієї теорії, є З. Фрейд [162]. Він пояснював агресію як результат постійного конфлікту між саморуйнуванням і самозбереженням. Також вважав, що в людині існує два найбільш потужних потяги: сексуальний (лібідо) та інстинкт смерті (танатос). Перший розглядав як прагнення пов'язані з творчими тенденціями у поведінці людини: любов'ю, піклуванням, близькістю. Другий, як такий, що несе в собі енергію руйнування, його завданням є «призводити все органічно живе до стану неживого». Це злоба, ненависть, деструктивність.

Виникнення і подальше становлення агресивності у З. Фрейда пов'язане зі стадіями дитячого розвитку. Зокрема, відмічається, що фіксація на оральній стадії (0-1 рік) розвитку може призвести до формування таких агресивних рис характеру як схильність до сарказму і пліток. Фіксація на анальній стадії (від 1 до 3 років) може призвести до формування впертості, до якої легко може приєднатись схильність до гніву і мстивості.

Фіксація на фалічній стадії (від 3 до 6 років) характеризується певними гендерними відмінностями у формах прояву агресивності: чоловікам притаманні хамство і грубість у стосунках з оточуючими, а жінки схильні до надмірної наполегливості й самовпевненості.

Погляди З. Фрейда багато в чому поділяли інші психологи, що розглядали агресивний компонент мотивації як один із основних в поведінці людини. Нове звучання ця тема отримала завдяки працям одного із основоположників етології К. Лоренца [86], який стверджував, що агресивний інстинкт багато означав у процесі еволюції, виживання та адаптації людини. Проте, стрімкий розвиток науково-технічної думки і прогрес обігнали природне протікання біологічного і психологічного дозрівання людини та призвели до сповільнення розвитку гальмівних механізмів агресії, наслідком чого є періодичне зовнішнє вираження агресії. Інакше внутрішнє напруження буде накопичуватись і створювати «тиск» всередині організму, поки не призведе до спалаху неконтрольованої поведінки (принцип випускання пари з паровозного котла) [86]. Хоча, слід відмітити, що «психогідравлічна модель» К. Лоренца в основному ґрунтується на часто не виправданому переносі результатів досліджень, отриманих на тваринах, на людську поведінку. Другим слабким місцем теорії інстинктів є визначеність способів керування агресією: вважається, що людина ніколи не зможе справитись зі своєю агресивністю. І, оскільки на накопичувану агресію неодмінно повинна бути відповідна реакція, то єдиною надією залишається спрямованість її у правильному руслі [86]. Наприклад, прихильники теорії інстинктів вважають, що найбільш цивілізованою

формою розрядки агресії для людини є конкуренція, різного роду змагання, заняття фізичними вправами, участь у спортивних змаганнях. Однак більшість психологів не розділяють такого фатального погляду на людську поведінку. По-перше, хоча і не заперечується, що людська агресивність має свої еволюційні та фізіологічні коріння, проте осуджується обмеженість уявлень про природу людини як щось незмінне. По-друге, розходяться думки і стосовно того, є агресія інстинктом чи вона лиш постачає енергію, що дозволяє «Я» ефективно здійснювати «принцип реальності», долаючи перешкоди на шляху до задоволення інших потягів. Тому вважається, що агресивність – це сила, з якою людина виражає свою любов і ненависть до оточуючих або до самої себе та з якою вона намагається задовольнити свої інстинкти. Агресія є механізмом, завдяки якому ці інстинктивні тенденції спрямовуються на інші об'єкти, і в першу чергу на людей, в основному, з метою їх підкорення і завоювання [86].

Аналізуючи концепції агресії З. Фрейда і К. Лоренца, можна сказати, що відношення між ними є досить складними, певною мірою суперечливими. Однак, є у них і ряд спільних положень. До таких ми можемо віднести твердження про накопичення енергії руйнування, як певної, детермінуючої агресивну поведінку, субстанції (за аналогією з гідравлічною концепцією У. Джемса). В інших відношеннях їхні погляди здаються зовсім протилежними. Так, К. Лоренц на біологічному рівні повністю відкинув гіпотезу З. Фрейда про інстинкт руйнування, стверджуючи, що агресивні інстинкти забезпечують можливість виживання, а не руйнування. Однак ця протилежність поверхова. З позиції про акумулювання агресивної енергії К. Лоренца випливає, що у суспільстві, навіть за умов відсутності стимулу, готового спричинити прояв агресії, деструктивні дії все ж проявляються і мають спонтанний характер. На основі цього положення вчений дійшов висновку, що людину від народження і до смерті супроводжує прагнення до руйнування. Цей висновок практично співпадає з поглядами З. Фрейда.

Обидва дослідники, хоча і різними шляхами, приходять до одного висновку: людина – це істота, в якій постійно виникає агресивно-деструктивна енергія, котру вона не може довго контролювати.

Досить близькі погляди на агресію як інстинкт знаходимо в американського археолога та сценариста Р. Ардрі [186; с. 85]. Зокрема він стверджував, що у процесі природного відбору з'явився новий тип людини – мисливці. Вони полювали задля їжі, їх ризик виправдовувався прагненням вижити. Таким чином людина адаптувалась до мисливства, як анатомічно, так і фізіологічно. Саме ця мисливська суть людини, на думку Р. Ардрі [186], і складала основу її агресивності. З цих положень вчений зробив висновок, що усі досягнення людської цивілізації є нічим іншим, як намаганням людини, потураючи своїм агресивним потягам, вдосконалити ефективність нищення. Як доказ цього, науковець наводить, зокрема факт створення зброї, здатної вразити ціль на відстані, а також мову, яка слугувала засобом для групового полювання. Усе це зробило з людини найбільш вправного мисливця з усіх відомих видів хижаків. Відтак, саме мисливський інстинкт, як результат природного відбору, в поєднанні з розвитком інтелекту і появою зброї сформували у людини здатність активно нападати на представників свого виду.

Тлумачення агресії як феномену, в основі якого – інстинкт, приводить до висновку, що неможливо звести нанівець чи суттєво знизити її рівень, адже інстинкти закладені генетично. Найбільше, що можна зробити, — тимчасово не допустити проявів агресивності, стримати їх або послабити їх руйнівну інтенсивність.

Пізніше багато психоаналітиків відійшли від «жорстких схем» концепції З. Фрейда і стали розглядати не тільки біологічну, а й соціальну сторону агресії. Наприклад, згідно А. Адлеру [185], агресивність є невід'ємною якістю свідомості, що організовує її діяльність. Агресію він розуміє у більш широкому контексті напруження протидіючих начал життя і смерті, суб'єкта й об'єкта, любові та війни [185; с. 546]. Універсальною

властивістю живої матерії є змагання, боротьба за першість, прагнення до переваги. У свідомості закладена інтенція тріумфу. Однак, ці базові потяги стають автентичним тільки в контексті правильно зрозумілого соціального інтересу, тобто входження людини у різні соціальні структури й інституції. Або, висловлюючись словами А. Адлера, «агонізуюча» свідомість породжує різні форми агресивної поведінки від відкритої до символічної, якою, наприклад, є хвалькуватість, мета якого полягає у символічній реалізації власної могутності і переваги. Це пов'язано з тим, що агресивний інстинкт включає в себе нарцисичний компонент, що вимагає визнання і поклоніння. Агресивність, вплітаючись в компонент культури, набуває і інші символічні форми (ритуал, обряди), а також інші види соціальної активності. Більше того, згідно А. Адлеру, агресія у відповідь є природною свідомою і несвідомою реакцією людини на примус, що впливає із прагнення кожного індивіда відчувати себе суб'єктом, а не об'єктом. Антитезою насилля, що розуміється як зловживання владою, в індивідуальній психології є «категоричне не насилля».

Інший представник психоаналізу Е. Фромм [163] розглядав два абсолютно різних види агресії. Це захисна, «доброякісна» агресія, котра сприяє виживанню людини, вона має біологічне коріння і затухає як тільки зникає небезпека чи загроза життю. Інший вид – «злроякісна» агресія – це деструктивність і жорстокість, які властиві тільки людині й визначаються різними психологічними і соціальними факторами.

Таким чином, центральною ідеєю інстинктивістських теорій є те, що агресивна енергія зароджується спонтанно, і ця ідея постійно піддавалась критиці. Більш поширеною є думка, згідно з якою агресія бере початок від «спонуки». Д. Зільман [220; с. 60] визначив спонуку агресії як «не інстинктивну мотиваційну силу, що є результатом позбавлення організму певних суттєвих речей чи умов, що має тенденцію до росту в міру посилення такого роду депривацій».

Фрустраційна теорія (гомеостатична модель) виникла як протиставлення концепціям потягів: тут агресивна поведінка розглядається як ситуативний, а не еволюційний процес [21; с. 187]. Основоположником цього напрямку дослідження людської агресивності вважається Дж. Доллард [21]. На його думку агресія – це не потяг, що автоматично виникає, а реакція на фрустрацію: спроба подолати перешкоду на шляху до задоволення потреб, досягнення задоволення та емоційної рівноваги. Згідно даної теорії, агресія завжди є наслідком фрустрації, а фрустрація завжди тягне за собою агресію. Схема «фрустрація – агресія» базується на чотирьох головних поняттях: агресія, фрустрація, сповільнення, заміщення. Агресія трактується як намір нашкодити іншому своїми діями. Фрустрація виникає тоді, коли з'являється перешкода здійсненню реакції. Потужність фрустрації залежить від сили мотивації щодо виконання бажаної діяльності, від значущості перешкоди на шляху до мети і від кількості спроб, після яких виникає фрустрація. Явище сповільнення демонстрації агресії, в контексті фрустраційної теорії, прийнято трактувати як тенденцію обмежити або згорнути діяльність через очікування негативних наслідків. Зокрема доведено, що сповільнення агресивного акту прямо пропорційне силі покарання. Однак, сповільнення прямих актів агресії завжди є додатковою фрустрацією, що викликає агресивні дії проти індивіда, який сприймається як винуватець такого сповільнення. Тут може відбутись процес трансформації агресії з однієї її форми в іншу. Сповільнення тісно пов'язане з явищем заміщення, що характеризується як прагнення брати участь в агресивних діях, спрямованих проти іншого суб'єкта, а не справжнього джерела фрустраційного впливу.

Як і попередня теорія, концепція фрустрації не уникла зауважень і критики на свою адресу. Найбільш піддавалося критиці твердження про жорстку взаємну визначеність схеми «фрустрація – агресія». Критики стверджують, що люди доволі часто переживають фрустраційні ситуації, проте, не завжди вони викликають агресію, і навпаки. Враховуючи це, прихильники даної концепції модифікували власну точку зору.

Зокрема, одним із представників даної позиції є Л. Берковіц [10]. Він ввів нову додаткову змінну, що характеризує можливі переживання, які виникають в результаті фрустрації – гнів як емоційну реакцію на фруструючий подразник. Вчений визнає, що агресія не завжди є домінуючою реакцією на фрустраційний подразник і за певних умов може редукуватись аж до зникнення.

Змінилась також і схема «фрустрація – агресія». Л. Берковіц [10] звернув увагу на те, що, по-перше, фрустрація не завжди реалізується в агресивних діях, але вона визначає готовність саме до такого роду реакцій; по-друге, навіть у стані готовності агресія не виникає без особливих умов; по-третє, вихід із фруструючої ситуації шляхом агресивних дій стає основою для вироблення у суб'єкта звички до такої діяльності.

У процесі розвитку психології, фрустраційна концепція змінювалась і, зрештою, розділилась на дві відносно самостійні течії. Прихильники першої залишились на позиціях фрустраційно-агресивної гіпотези і продовжують досліджувати умови, за яких ситуація фрустрації веде до виникнення агресивних дій. До таких вадливих умов вони відносять зокрема : схожість чи не схожість агресора та жертви [21; с. 67], чим більша схожість між ними, тим більша імовірність виникнення агресії.

Прихильники другого напрямку фрустраційної концепції в основу поклали аналіз фрустраційних ситуацій, класифікації і типології реакцій на фрустрацію. Так, С. Розенцвейг [217; с. 158] визначив три типи причин, що викликають фрустрацію: перший – це позбавлення, тобто відсутність необхідних засобів для досягнення поставленої мети чи задоволення актуальних потреб. Вчений виділяє два варіанти позбавлення: зовнішнє, коли фруструючий агент перебуває за межами самої людини, і внутрішнє – фрустратор присутній у самому індивіді. Другий тип причин – втрати, тут мається на увазі зникнення предметів або об'єктів, які раніше задовольняли актуальні проблеми. Третій – конфлікти – одночасне існування двох несумісних спонук, амбівалентних почуттів чи ставлень. Конфлікти також

поділяють на зовнішні та внутрішні. Агресія в цьому контексті розглядається як один з можливих варіантів виходу з фруструючої ситуації.

Таким чином, згідно даної концепції, агресія є результатом впливу особливих умов оточуючого середовища, а не вродженою схильністю до деструктивних дій. У випадку ізоляції людини від впливу такого роду стимулів можна зменшити рівень її агресивності. Однак у соціальному середовищі фруструючі ситуації є неминучими, тому агресія виступає постійним явищем людської природи.

Концепція *соціального навчіння*, автором якої є А. Бандура [7], стверджує, що агресія – це засвоєна поведінка в процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій і соціальне підкріплення.

А. Бандура [7; с. 171] вважає, що провідним чинником людської поведінки є орієнтація на певний зразок, який розглядається як засіб міжособистісного впливу, завдяки якому може змінюватись поведінка людини. Тому суттєва увага тут приділяється вивченню впливу первинних посередників соціалізації – батьків – на навчання дітей агресивній поведінці. У своїх дослідженнях вчений довів, що поведінка батьків може виступати в якості моделі агресії, і, що у агресивних батьків зазвичай бувають агресивні діти.

Важливим елементом даної теорії є соціальне підкріплення. Під поняттям підкріплення розуміють діяльність, що підсилює ефективну реакцію. Підкріпленням можуть бути дружні чи ворожі жести, похвала або критика. А. Бандура [7] розрізняє дві форми підкріплення: 1) позитивне – це будь-який стимул, що слідує за реакцією, підсилює її чи залишає на тому самому рівні; 2) негативне – це стимул, усунення якого підсилює реакцію.

Імовірність того, що дитина стане агресивною, значно зростає у випадку, коли більшість її агресивних дій позитивно підкріплюються. Довготривале позитивне підкріплення агресії зрештою формує звичку агресивно реагувати на різні подразники. Отже, спостереження за позитивними результатами агресії інших і позитивне підкріплення власної

агресії з часом формує у людини високий рівень агресивності. Стимулюючи поведінку, що пов'язана із толерантним ставленням до оточуючих, як вважають представники цього напрямку, можна формувати неагресивну особистість з низьким рівнем ворожості [7, 17, 132, 176].

Таким чином, згідно теорії соціального наuczіння варто зробити наступні висновки: 1) агресія є наслідком процесу соціалізації людини і носить набутий характер; 2) характер прояву агресивних дій значною мірою залежить від співпадіння умов оточуючого середовища із засвоєними моделями поведінки в подібній ситуації.

Теорія *соціальної взаємодії*, представниками якої є J. Tedeshi & R. Felson [221], представляє один із сучасних поглядів на проблему агресії. Автори прагнули розвинути аналіз агресивної поведінки так, щоби вписати його в рамки соціально-інтеракціоністської теорії насильницьких дій.

У цій теорії акцент робиться на інструментальній функції примусових дій. Ці дії використовуються суб'єктом для досягнення трьох цілей: контролю над поведінкою інших, відновлення справедливості та відстоювання власної репутації. Формами примусових дій є загроза, покарання та застосування фізичної сили. Важливим моментом у процесі прийняття рішень є порівняння витрат і користі, пов'язаних з кожним із можливих варіантів. В оцінці ймовірності результатів суттєву роль відіграє досвід подібної ситуації в минулому. Крім того вибір стратегії примусу визначається установками та ціннісними орієнтаціями індивіда.

В рамках даної концепції підкреслюється, що агресія як форма примусових дій, представляє собою лише одну з потенційно можливих стратегій впливу. Отже, індивід розглядається не як залежний від природних інстинктів або сильних негативних емоцій, викликаних зовнішніми стимулами, а як суб'єкт, який здатний контролювати особистісний репертуар агресивних реакцій, здатний обирати альтернативи неагресивного характеру. Головне досягнення даної моделі полягає у свідомому праві вибору особистістю стратегії поведінки.

Крім відомих теорій агресії можна виділити ряд авторських підходів до вивчення феномену цього явища: мотиваційний погляд (Х. Хекхаузен; Є. П. Ільїн), придушення власної свободи (Е. Фромм), реалізація сенсу життя (В. Франкл), прагнення до самоактуалізації (А. Маслоу, 1999; К. Роджерс).

На думку Є. П. Ільїна [54], в ролі зовнішнього стимулу виступають конфліктні або фрустраційні тривоги до стану переживання конфлікту чи фрустрації, потреби, щоб зіткнення думок, бажань, цілей між тими, хто спілкується, по-перше, були усвідомлені суб'єктами як такі; по-друге, необхідно, щоб вони не хотіли йти на компроміс; по-третє, щоб між ними виникла ворожість (або хоча б в одного з них). З появою досади, злості, гніву і починається формування мотиву агресії. Переживання цих станів призводять до актуалізації потреби у суб'єкта знизити психологічну напругу шляхом задоволення бажання нанести шкоду тому, хто скривдив або вважається таким. Виникнення наміру покарання веде до пошуку конкретних шляхів і засобів досягнення поставленої мети. Результатом формування мотиву агресії є утворення складного психологічного комплексу, в який входять потреба особистості відреагувати на конфліктну ситуацію та засоби цього реагування. Таким чином, у суб'єкта з'являються підстави для агресивної поведінки.

На пошуку природи агресії в людській сутності екзистенції зосередив свою увагу В. Франкл [160]. Згідно з його постулатом, рушійною силою людської поведінки є бажання знайти та реалізувати сенс життя. Причому людина не задається цим питанням, а кожної миті відповідає на нього своїми реальними вчинками. Совість – це та інстанція, що допомагає людині визначити, який із потенційних сенсів, закладених у ситуації, є для неї значущим. Тобто у прийнятті рішення завжди присутня свобода волі, що пов'язана з відповідальністю за зроблений вибір.

Точка зору, у відповідності до якої агресивні імпульси сприяють виживанню людства, на думку вченого є шкідливою, бо таким чином агресія перетворюється в алібі, що виправдовує ненависть: «Насправді у межах моєї

душі немає такої речі як агресія, яка шукає вихід і яка змушує мене, її «жертву» шукати об'єкти, які б служили для її відреагування» [160; с. 216]. В. Франкл закликає відноситись до агресивних імпульсів як до такого явища, по відношенню до якого людина має можливість знайти чітку позицію: чи ототожнення з ними, чи то відокремлення себе від них. Тобто, свідомо регулювати, керувати своїми агресивними імпульсами. Усвідомлюючи свою особисту незалежність від них, людина буде прикриватись інстинктивною природою своїх руйнівних потягів, і тим самим намагатиметься послаблювати, зменшувати в собі зло, що є шляхом до гармонійного розвитку психіки.

Про те, що агресія блокує розвиток вільної особистості, наголошують представники гуманістичної психології А. Маслоу [94], К. Роджерс [138], які переконані, що в основі кожної людини лежить прагнення до самоактуалізації, до позитивних змін. Ідея самотрансценденції людського існування, яка займає важливе місце в гуманістичній психології, заперечує агресію як необхідну рису особистості, тому що спричинення шкоди іншому неминуче веде до руйнування самого себе. Самоактуалізація полягає в позитивній спрямованості до оточення. Відсутність такої спрямованості й заміна її на агресивні установки повинна бути ліквідована, оскільки блокує процес самоздійснення [138].

На думку А. Маслоу [94], людська жорстокість, агресивність представляють вторинні, реактивні феномени, їх породжують незадоволеність базових потреб. За будь-яким проявом людської ворожості лежить певна причина. Але мотиви, навіть у сукупності, не можуть стати єдиною причиною агресивної поведінки. Велику роль в її виникненні відіграють культурні особливості та обставини конкретної ситуації. Тим самим теоретик-гуманіст стверджує полімотивовану обумовленість агресивної поведінки людини: «Очевидно, що в причинах людської агресії не можна звинувачувати тільки суспільство або природу людини, і, так само

очевидно, що зло як таке не може бути лише соціальним або психологічним продуктом».

У гуманістичній теорії агресії відсутній наголос на доброякісну функцію агресивності. Навпаки, А. Маслоу [94], наголошуючи на деструктивній функції феномену агресивності, пояснює основні її причини безкультур'ям, особистісною незрілістю, необізнаністю людини і детермінує її, крім психологічних причин, недосконалістю соціальних умов та суспільних інстинктів.

К. Роджерс [138], узагальнюючи свій психотерапевтичний досвід, дійшов висновку, що відхилення в розвитку особистості є результатом порушення конгруентності відмови від самоактуалізації та індивідуалізації. Якщо людина не навчиться контролювати свої імпульси, вона дійде до руйнування себе та інших. Участь особистості в діяльності по саморегуляції психологічного і фізичного контролю – веде до гармонії з собою та іншими. Найбільш важливими нам здаються положення концепції К. Роджерса про те, що людина, будучи вільною, прагне до позитивних змін, особистісного зростання, а не навпаки.

1.3. Психологічні особливості дитячої агресії

У попередньому параграфі було описано основні теорії, що пояснюють природу агресії людини з різних точок зору. Дані теорії лиш надають спроби висвітлити детермінанти агресії в цілому, і велика їх частина не звертають увагу на конкретні фактори та соціальні ситуації, котрі сприяють як виникненню, так і стримуванню агресії. Зокрема, думка про те, що агресія є вродженим інстинктом чи генетично обумовлена, мало корисна в частині розуміння причин прояву конкретної агресивної поведінки дошкільника, і також не пояснює те, як попередити та виправити їхню підвищену агресію. Тоді як володіння факторами, що сприяють виникненню агресивної поведінки у дітей дошкільного віку, дозволяє не тільки набагато точніше

виявити джерело агресії дитини, мати уявлення про механізми виникнення та закріплення агресивної поведінки, а й будувати більш ефективні психопрофілактичні програми.

Проблема агресії у дитячому віці є актуальною за сучасних умов. Дитяча агресивність зачіпає не тільки навколишніх людей – батьків, вихователів, учителів, однолітків, вона, насамперед, створює труднощі і для самої дитини у її взаєминах з оточуючими. Агресивність не є чимось незначним, адже «прояв дитиною агресії є наслідком у неї якогось серйозного неблагополуччя у ході її розвитку» [18; с. 112] Агресивність визначає не тільки сьогоденне становище дитини у системі суспільних зв'язків та взаємин, її вплив на розвиток особистості носить більш довготривалий характер. Лонгітюдні дослідження свідчать, що агресивність достатньо стабільна у часі, й велика імовірність того, що агресія у дитинстві може перейти у стійку асоціальну чи антисоціальну поведінку у підлітків та юнаків [187, 211]. Так, встановлено, що діти, які у 8-літньому віці відрізняються високим рівнем агресивної поведінки і тенденцією уникати соціальних контактів, в подальшому відчувають труднощі в навчальній діяльності, мають слабкі успіхи у школі та низький рівень інтелектуального розвитку, погано адаптовуються. Труднощі, які відчувають такі особи, пояснюються характерним для них негативним самосприйняттям, перебільшенням можливих невдач, гальмуванням активності [173].

Агресивність у дитячому віці впливає не тільки на взаємини з оточуючою дійсністю, але й визначає загальний розвиток особистості, її різних сторін.

Перші спроби пояснення розвитку агресивності у дітей були здійснені у психоаналізі. Анна Фрейд, яка поділяла погляди свого батька стосовно боротьби сексуальних та агресивних потягів, виділяє кілька фаз у розвитку агресивності, що відповідають лібідозним фазам: оральна агресивність, анальний садизм.

З іншого боку, А. Фрейд [161], яка займалась дитячим психоаналізом розглядає агресію як один із механізмів захисту свого «Я». Відповідно, вона вважає, що агресія є проявом тривоги і страху, які відчуває Я стосовно як минулих, так і майбутніх подій.

Агресія виникає у тих випадках, коли виникає загроза, реальна чи уявна, для «Я» дитини. Застосовуючи агресію, вона намагається оволодіти тривогою, яку відчуває, з приводу очікуваного покарання від тих осіб, на яких спрямована агресія. Основним механізмом прояву агресивності, на думку А.Фрейда, виступає «ідентифікація з агресором», коли «дитина інтроектує деякі характеристики об'єкта і тим самим асимілює вже перенесене нею переживання тривоги. Втілюючи агресора, приймаючи його атрибути чи імітуючи його агресію, дитина перетворюється з того, кому погрожують, у того, хто погрожує» [161; с. 89]. Агресивні прагнення дитини, таким чином, носять попереджувальний характер стосовно об'єкта тривоги.

Ідея про те, що в основі дитячої агресії лежить страх, поділяється багатьма психоаналітиками. Зокрема К. Бютнер [20; с. 88] називає дві причини агресії, які найчастіше зустрічаються у дитячому віці: «По-перше, це страх бути травмованим, бути ображеним, піддатись нападу, отримати пошкодження. І чим сильніша агресія, тим, імовірно, сильніший страх за нею стоїть. Цей страх може корінитись у переживаннях, пов'язаних з минулими травмами, які при цьому можуть і не згадуватись. По-друге, це пережита образа, або душевна травма, чи самий напад».

В дитячому віці несвідомі агресивні імпульси проявляються не прямо, знаходячи свій прояв у фантазіях та іграх дітей, зміст яких може аналізуватись з метою виявлення захисних механізмів, які застосовує «Я» дитини [64, 161]. Саме дитячими психоаналітиками А. Фрейд і М. Клайн було запропоновано використовувати ігрову техніку в якості засобу аналізу та терапії.

Г. Паренс [120; с. 111], також дотримуючись психоаналітичних поглядів на природу дитячої агресії, виходить з того, що «реакція у вигляді

агресивної поведінки, імовірно, запускається у дію вродженими механізмами, певною внутрішньою мотивуючою силою». З перших днів життя у дитини проявляється агресія, котра носить конструктивний характер і представляє собою активність, спрямовану на дослідження оточуючого світу, самоствердження та вдосконалення свого досвіду. Другий тип агресії – деструктивна агресія – виникає тільки в результаті сильних неприємних переживань. На відміну від конструктивної агресії, деструктивна не проявляється одразу ж після народження, а виникає тільки при переживанні дитиною надмірного незадоволення (надмірного болю чи дистресу).

Виникнення незадоволення, злості та ворожості Г. Паренс пов'язує із фрустрацією потреб і прагнень дитини. На певному етапі психічного розвитку існують основні потреби, які повинні бути задоволені. Придушення чи фрустрація актуальних, згідно психоаналітичної теорії дитячого розвитку, для даного вікового періоду, потреб може призвести до агресивності. Для немовлят такими потребами є потреба в увазі, турботі, любові. У дітей 1,5–3 років вибухи агресії викликає фрустрація потреби у свободі та прагнення до автономії.

Таким чином, Г. Паренс [120] підкреслює соціальну обумовленість деструктивної агресії, що виникає тільки за певних умов розвитку дитини, серед яких вирішальне значення відводиться виховному впливу батьків. Разом з тим, визнаючи соціальну детермінованість деструктивної агресії, Г. Паренс підкреслює, що пусковий механізм, який продукує її формування в дитячому віці, закладений від природи.

В епігенетичній концепції Е. Еріксона [184] ворожість людини пов'язується з несформованістю на першому році життя базової довіри до світу, а формування агресивних ідеалів відноситься до стадії ініціативи, що припадає на дошкільне дитинство.

Засновник індивідуальної психології А. Адлер причину дитячої агресії бачив у тому, що «на протязі всього свого розвитку дитині властиве почуття неповноцінності стосовно батьків, братів, сестер та оточуючих» [185].

Незрілість дитини, її невпевненість у собі та несамотійність призводять до хворобливого переживання свого підкореного становища стосовно більш сильних, що розвиває у неї почуття неповноцінності, меншовартості. І це почуття меншовартості викликає тривогу, прагнення утвердитись, компенсувати свою фізичну і психічну неповноцінність. В результаті виникає фіктивна ідея та цільова установка на перевагу. Дитина намагається досягнути своєї переваги з допомогою прямої агресії. Отже, на думку А. Адлера, агресія є способом досягнення мети переваги, інструментом подолання почуття неповноцінності.

Теорія прив'язаності Дж. Боулбі [192] підкреслює роль депривації таких базових потреб, як потреба у любові та увазі з боку близьких, у виникненні затримок емоційного та соціального розвитку, що призводять до формування агресивної, ворожої особистості, яка не здатна встановлювати довірливі взаємини з іншими людьми. Почуття покинутості, непотрібності (реальної чи такої, що не відповідає дійсності), яке дитина переживає, призводить до виникнення негативного ставлення як до себе, так і до інших людей. Ворожість починає проявлятися в установках, словах, поведінці дитини, тим самим підсилюючи напруженість у взаєминах з оточуючим світом.

В теорії соціального наuczіння (Б. Скіннер, А. Бандура) підкреслюється, що агресія у дитячому віці є набутою, соціально обумовленою поведінкою. Основними механізмами формування агресії виступають: 1) підкріплення агресивної поведінки з боку інших людей; 2) наuczіння через спостереження; 3) самопідкріплення. Наuczіння через спостереження є, на думку, А. Бандури, головним шляхом формування різних форм поведінки, не тільки соціально бажаних, але й асоціальних до яких відноситься і агресія. Моделями агресивної поведінки можуть виступати як живі приклади (інші люди – батьки, однолітки, оточуючі), так і символічні зразки, що надаються ЗМІ (телебаченням, рекламою).

Найперші зразки поведінки дитині надають батьки, які можуть давати приклади як позитивної соціальної спрямованості, так і демонструвати неприйнятні з точки зору соціальних норм способи взаємодії з іншими людьми [187]. Діти, які стали свідками прояву агресії батьками, відтворюють побачене не тільки у своїх іграх, але і у стосунках з іншими людьми. При цьому зразки поведінки батьків мають більш тривалий вплив, призводячи до того, що діти, які постійно бачать насилля між батьками, будучи дорослими, схильні використовувати у своїй сім'ї ті ж способи взаємодії, що практикували їх батьки. Спостереження за агресією таких близьких дитині людей, як батьків, формує толерантне ставлення до агресивної поведінки, яка починає розглядатись як цілком нормальний спосіб взаємодії з іншими людьми [186, 187]. Крім того, це знімає внутрішні заборони на дану поведінку, так як приклад батьків показує, що агресія прийнятна у взаєминах з оточуючими.

Згідно когнітивної теорії, агресивна поведінка у дитячому віці визначається особливостями сприймання оточуючого світу. Агресивні та неагресивні діти по-різному оцінюють та інтерпретують ситуацію [21, 187]. Так, агресивні хлопчики, на відміну від неагресивних, упереджено ставляться до дій інших, мотивуючи їх недоброзичливістю. При оцінці неоднозначної ситуації, у якій одна людина заподіяла шкоду іншій, агресивні діти були схильні приписувати своїм одноліткам ворожі наміри.

У працях, що досліджують розвиток неврозів у дитячому віці, агресія розглядається як неадекватний спосіб реагування у важких ситуаціях. При невротичному розвитку особистості агресивність виконує захисну функцію, оберігаючи дитину від травмуючих переживань, що загрожують емоційному благополуччю [51].

А. І. Захаров [51] пов'язує агресію із заниженою самооцінкою, що формується під впливом почуття незадоволеності, втрати любові. За агресивно-недружелюбним ставленням до інших людей приховується прагнення заслужити повагу до себе хоча б таким неконструктивним

способом. Другою формою прояву агресивності є самоприниження, почуття провини. Зниження цінності «Я», почуття незахищеності призводить до того, що агресія спрямована на самого себе (аутоагресія), аж до нанесення собі тілесної шкоди.

Проблема дитячої агресивності зачіпається і спеціалістами в галузі дитячої психіатрії [24] і патопсихології [174]. У психопатології агресія розглядається як збочений інстинкт самозбереження [24, 174], що відмічається при різних психічних захворюваннях (шизофренії, психопатіях та ін), порушеннях психічного розвитку (ранньому дитячому аутизмі гіперкінетичному синдромі [24]). Відмічається, що при психічних порушеннях розвиток агресивності визначається не тільки конституціональними особливостями індивіда, спадковістю [30, 62, 123], але і впливом соціально-психологічних факторів

Формування агресивності у дитячому віці обумовлене багатьма факторами. На її виникнення впливають особливості взаємин у сім'ї, стилі сімейного виховання, а також приклади агресивної поведінки, що демонструють дорослі, однолітки та телебачення.

Розглядаючи фактори, що регулюють ступінь агресії, різні дослідники пропонували різну класифікацію. Так, В.Ф. Пірожков [123] у комплексі причин відхилень у поведінці дітей називає загальносуспільні, економічні, ідеологічні, соціально-демографічні, соціокультурні, соціально-побутові, соціально-виховні, соціально-правові, соціально-медичні, організаційно-управлінські фактори.

Для нас найбільш прийнятна класифікація чинників агресивної поведінки, яку пропонує Н. В. Алікїна [13]. Автор виділяє наступні фактори, що пов'язані із проявами людської агресії: 1) соціально-економічна та політична організація суспільства, де переважає атмосфера конкурентної боротьби за права та привілеї; 2) моральні норми поведінки, що задані соціальними умовами; 3) умови мікросередовища (сім'я, родичі, коло знайомих та однолітків); 4) характер та система виховання, що сприяють

тому, що агресивні дії стають звичним засобом досягнення своїх цілей, задовольняючи потреби; 5) вікові та індивідуально-психологічні особливості; б) наявність соматичного неблагополуччя, послабленого здоров'я, психічних захворювань; 7) фізичні умови оточуючого середовища; 8) вплив алкоголю та наркотиків.

Детально аналізуючи формування, розвиток і закріплення агресивної поведінки дітей дошкільного віку, вважаємо за доцільне розглянути наступні групи факторів: зовнішні – фактори мікросередовища, характер та систему сімейного виховання, фізичні умови оточуючого середовища. Внутрішні детермінанти агресії – це вікові та індивідуально-психологічні особливості особистості. Ми вважаємо, що саме ці фактори домінують у процесі формування та закріплення агресивних форм поведінки у дітей дошкільників.

1.3.1. Фізичні умови оточуючого середовища

У численних дослідженнях були здійснені спроби визначити наслідки окремих несприятливих впливів оточуючого середовища на поведінку людини. Зокрема було показано, що фактор високої густоти населення та тісноти у великих містах породжують у людей відчуття самотності, викликають апатію, схильність до ворожих дій та агресію [33, 50]. Згідно гіпотези інтенсифікації Фрідмана [21] вважається, що у тісноті типові реакції особистості на будь-яку ситуацію загострюються та підсилюються. Слід зауважити, що дискомфорт, який викликаний тіснотою, породжує негативні почуття, що можуть трансформуватись у агресивну поведінку. Також було виявлено, що люди під впливом шуму, менш схильні допомагати іншим та швидше гніваються.

Деякі дослідники вважають (Д. Зілман, Р. Берон, К. Тамборіні), що забруднення середовища, яке викликане автомобілями, промисловістю чи тютюнопалінням, не тільки негативно впливає на сприйняття та здатність

людини до навчання, а також і на дітей, і підсилює їхнє психічне напруження та роздратованість [21; с. 74].

Вплив фізичних чинників (перепади тиску, різкі коливання температури – від спеки до холоду і навпаки), накопичення впливів, які ідуть від шкідливих речовин (хімічні), неможливість усамітнитись також можуть викликати прояви нервозності, вибухи гніву, які у даному випадку є захисною реакцією організму. Ці реакції закономірно підсилюються весною у зв'язку із зимовою втомою організму та авітамінозом, і до них більшою мірою схильний, насамперед, організм дитини.

1.3.2. Особливості дитячо-батьківських взаємин, що впливають на формування агресивної поведінки у дитячому віці

Серед факторів, які впливають на розвиток агресивності у дитячому віці, важливе значення відводиться сім'ї як першій соціальній групі, з якою взаємодіє індивід.

Деякі автори вказують на певну залежність агресивності дітей від структури сім'ї. Є дані, які свідчать про те, що агресивні діти походять з багатодітних сімей [191] або неповних [204]. Зокрема дворічні діти, чий батьки померли до їхнього народження і виховувались одними матерями, більш агресивні, ніж їхні однолітки, які мають обох батьків [87]. Разом з тим, показано, що хлопчики, у яких є дома батько, проявляли більше агресивності, ніж хлопчики, які виростили без батька, причому в більшій мірі, ніж дівчатка в обох ситуаціях [195].

Агресія дитини може бути і реакцією на розлучення батьків. При цьому способи реагування на таку ситуацію у сім'ї будуть, за даними дослідників, різними в залежності від статі та віку дитини. В дошкільному віці реакції хлопчиків відрізняються підвищеною агресивністю та опором, вони частіше, ніж дівчатка, використовують вербальну і фізичну агресію стосовно однолітків. Проте у дошкільників обох статей агресія незріла і носить, в

основному, безпричинний характер. У хлопчиків семилітнього віку розпад сім'ї призводить до росту ворожості та руйнування [21]. Хлопчики, що виховуються без батьків, відрізняються асоціальною поведінкою, непокорюю дорослим. Дівчатка, які залишилися без батька через розлучення батьків, у підлітковому віці схильні до відкритої агресії [219; с. 58]. Відмічається, що несприятливі для дитини наслідки розлучення батьків викликані не тільки самим фактом окремого проживання подружжя. Конфлікти батьків до і після розлучення, повторний шлюб, погані взаємини дитини з одним із батьків, погіршують її поведінку [21].

Агресивні прояви дитини можуть виступати як ревності до інших членів сім'ї, найчастіше до братів та сестер. В основі такої агресії лежить прагнення отримати увагу батьків, суперництво за любов дорослих [87, 195, 246].

На розвиток агресивності в дитячому віці можуть впливати особистісні особливості батьків. Показано, що агресивна поведінка у дітей пов'язана з відсутністю особистісного контролю матері [216; с. 242].

Серед особливостей сімейного виховання, що впливають на агресивність дитини, відмічаються наступні: нестача тепла та ласки з боку батьків, поблажливе ставлення до агресії [216], незацікавленість дітьми, байдужість до них.

Неприйняття дитини, що проявляється у неувважності, жорстокості, униканні батьками контактів з дитиною, веде до розвитку агресивності, злочинності та емоційного недорозвитку, в той час як «прийняття та любов» породжують у дитині почуття безпеки і сприяють нормальному розвитку особистості [217, 219].

А. Болдуїн [21] виділяє три стилі виховної практики батьків – демократичний, авторитарний і змішаний. У сім'ях з демократичним стилем виховання діти відрізняються помірно вираженою здатністю до лідерства, агресивністю, прагненням контролювати інших дітей, соціальною активністю і легкістю вступати у контакт з однолітками; однак у них слабо розвинені

альтруїзм та емпатія і самі вони важко піддаються зовнішньому контролю. При контролюючому та змішаному стилі виховання діти ростуть неагресивними та слухняними.

В цілому поблажливий стиль виховання при якому батьки не контролюють своїх дітей, дозволяють їм робити все, що вони хочуть, аж до прояву агресії, непослідовні у питаннях покарання, використовують суперечливі методи виховного впливу на дітей, призводить до виникнення і розвитку агресивності у дитячому віці [200].

Л. А. Холева [71] зазначає, що при авторитарному стилі виховання, якому властиве холодне ставлення батьків до дітей, у дошкільників формується агресивність. Діти, батькам яких властивий авторитаризм, при взаємодії з іншими дітьми часто вступають у конфлікти, б'ються, нерідко погрожують, кричать, нав'язують свою думку у спільному виконанні завдань, прагнуть до домінування, мають низький статус у системі міжособистісних взаємин у середовищі однолітків.

Особливості сімейного виховання досліджувались перш за все з боку ставлення батьків до агресії дитини і застосування ними покарань. Дослідники, що займаються проблемою дитячої агресивності, намагаються виділити окремі параметри виховних впливів батьків, що веде до формування агресивності у дитячому віці. Одним з перших досліджень, проведених у даному напрямку, стала праця Р. Сірса, І. Маккобі, Г. Левін, які називають два фактори сімейного виховання, що визначають рівень агресії дітей: 1) поблажливість, під якою розуміється готовність батьків пробачати вчинки і 2) строгість покарання батьками агресивної поведінки дитини. Виявилось, що найбільш агресивні діти росли в сім'ях, де батьки завчасно не демонстрували своє негативне ставлення до прояву агресії, але, коли дитина провинилась, її суворо карали. Батьки ж найменш агресивних дітей завчасно попереджали своїх дітей про неприйнятність будь-якої агресії, однак не були схильні застосовувати суворі покарання за вже виконані дії .

В дослідженні, проведеному А. Бандурою та Р. Уолтерсом [7], було встановлено, що відмінною особливістю виховної практики батьків, які мають агресивних синів, є непослідовність у пред'явленні вимог: заохочення агресії поза домом та використання суворих покарань за прояв агресії проти себе. Батьки певною мірою самі підкріплюють агресивну поведінку своїх дітей. Так, батьки, надагресивних підлітків не допускають жодної агресії дома, але схвалюють її поза домом, самі підбурюють своїх дітей проявляти агресію стосовно інших. Матері агресивних хлопчиків менш вимогливі до слухняності, поблажливо ставляться до провини синів. В цьому дослідженні показано, що фрустрація потреби у залежних взаєминах з батьками викликає у дітей ворожість та недовіру, яка поширюється на інших дорослих й однолітків, що ще в більшій мірі погіршує процес соціалізації Дж. Паттерсон та М. Стоутамер-Лобер [216] розглядали такі параметри сімейного виховання, як контроль, під яким розуміють ступінь опіки і обізнаності про своїх дітей, і послідовність, тобто постійність у вимогах і методах дисциплінарного впливу. Було встановлено, що відсутність чи недостатність контролю у застосуванні покарань батьками тісно пов'язані з асоціальністю дітей.

Д. Олвеус [214] виявив, як впливає, з одного боку, дитина на поведінку батьків, і, з іншого боку, батьки на поведінку дитини. Він дослідив взаємозв'язок між агресивністю дітей і такими параметрами, як: 1) негативізм матері відносно дитини; 2) терпляче ставлення матері до проявів дитиною агресії стосовно однолітків та членів сім'ї; 3) використання силових дисциплінарних методів впливу на дитину; 4) рівень активності та вибуховості дитини. Вдалось встановити, що існує кореляційний зв'язок між негативним ставленням матері до своєї дитини, застосуванням строгих покарань, а також між темпераментом дитини та поблажливістю до її агресії з боку матері. Найбільший вплив на дитячу агресивність має негативне, відчужене, байдуже ставлення матері до дитини, що поєднується з поблажливістю до її агресивних проявів.

Дж. Паттерсон [216] запропонував своє пояснення впливу негативних сімейних взаємин на агресивну поведінку дітей, що отримало назву «моделі примусу». Непослідовність батьків у застосуванні методів впливу на дитину – вони то поблажливо відносяться до агресивних проявів дитини, то, несподівано для неї, строго карають за те, що минулого разу ними не засуджувалось, – а це, у свою чергу, призводить до засвоєння дитиною тактики відстоювання своїх інтересів з допомогою непокори батькам. Батьки ж зустрічаючи опір з боку дитини, відмовляються від своєї початкової вимоги, тим самим неприйнятна поведінка дитини підкріплюється, та зростає імовірність того, що наступного разу ця дитина застосує аналогічну тактику поведінки. Якщо і надалі спроби батьків вплинути на дитину будуть невдалими, це призведе до закріплення у неї таких форм поведінки, як непоступливість та непокора, які будуть поширюватись не тільки стосовно батьків, але й переноситись на взаємини з іншими людьми. Відмова батьків від своїх початкових вимог розцінюється дитиною як дозвіл з їхнього боку, вона засвоює, що таким чином може досягнути свого не тільки від близьких, але й від інших людей, нав'язуючи свою думку чи рішення. Дитина і з іншими людьми буде поводити себе так, щоб змусити їх робити те, що вона хоче, буде прагнути нав'язати свою думку. Це стане перешкодою у налагоджуванні стосунків з іншими людьми, що, у свою чергу, призведе до зростання агресивності дитини.

Таким чином, як поблажливий стиль виховання, вседозволеність та відсутність контролю за дітьми з боку батьків, так і надто суворі покарання сприяють підвищенню рівня агресивності дитини.

1.3.3. Вплив покарань на формування дитячої агресивності

Отже, проблема агресивності дітей піднімає питання про методи впливу, в тому числі про наслідки застосування суворих покарань. До суворих покарань відносять не тільки використання фізичної сили стосовно

дитини, але і психічні покарання – образа, критика, словесні погрози і т.д. Л. Ерон [198] виділяє 4 форми жорстокого поводження з дітьми: фізичне, сексуальне, психічне (емоційне) насилля і зневажання основних потреб дитини (моральна жорстокість).

Негативним за своїм наслідком є не тільки використання фізичних покарань, але і психологічне насильство, що проявляється у відкритому неприйнятті та постійній критиці дитини, образі та приниженні її гідності, словесних погрозах на її адресу, пред'явленні до неї надмірних вимог. Таке ставлення до дітей, у тому числі і моральна жорстокість (відсутність з боку дорослих елементарної турботи, нехтування її потреб), призводить до розвитку агресивності у дитячому віці.

У дослідженнях Л. Ерона та Л. Х'юсмена [198] неодноразово підтверджувався зв'язок між рівнем агресії дітей та застосуванням батьками фізичних покарань: діти, яких строго карали із застосуванням фізичної сили, відрізнялись підвищеною агресивністю. При цьому в роботах М. Лефковіца, Л. Ерона, Л. Валдера, Л. Х'юсмена зазначено, що використання батьками суворих методів впливу для покарання дітей визначає агресивність і в старшому віці, тобто, вони мають більш тривалу дію [198].

Дослідники, що займались проблемою дитячої агресивності зокрема Л. І. Божович [12; с. 276.], підкреслюють, що суворі, в тому числі і фізичні, покарання мають ряд негативних наслідків для особистості. По-перше, батьки, караючи дитину, дають приклад агресивної поведінки, яка може засвоюватись дітьми як спосіб впливу на інших, як прояв сили і влади, особливо стосовно тих, хто слабший. По-друге, покарання призводить до відчуження, відсторонення дитини від батьків, формує негативне до них ставлення, тим самим позбавляючи батьків можливості впливати на своїх дітей – «дитина закривається в собі, стає несприйнятливою, як би глухою до впливу оточуючих, займає позицію внутрішнього, мовчазного опору» [12; с. 276]. Діти, яких часто карали прагнуть уникати чи опиратись батькам. По-третє, надто суворі покарання можуть призвести до того, що дитина забуде,

за що її покарали – неприємні переживання перекривають причину покарання, але залишають важкий осад з приводу самого покарання. Крім того, покарання може не усунути агресію, а буде сприяти тому, що дитина навчиться приховувати свої зовнішні прояви, залишаючись внутрішньо агресивно налаштованим. Вона стане пристосовуватись до ситуації, проявляючи агресію тоді, коли у неї є впевненість, що вона не буде покарана. Прагнучи уникнути покарання, дитина починає проявляти агресію відносно більш слабших, використовує непрямі, опосередковані способи агресії, таким чином, щоб про це не дізнались дорослі. Як зазначає Л. І. Божович: «... при фізичних покараннях створюється видимість успіху, за якою в дійсності приховується поразка батьків: діти, котрих б'ють, «виправляються» лиш у присутності дорослих, проте у них виробляється звичка робити все недобре нишком» [12; с. 274].

Застосування суворих покарань – досить сумнівний спосіб подолання агресивності дитини. Таке покарання швидше призводить до негативних наслідків, ніж дає позитивний ефект. Використання покарань батьками може викликати зменшення агресивності у дитини, але тільки за певних умов. Так М. Лефковіц, Л. Ерон, Л. Валдер, Л. Х'юсмен встановили, що покарання викликає зниження агресії тільки у тих хлопчиків, у яких сильно розвинута ідентифікація зі своїм батьком, в іншому випадку покарання, навпаки, призводить до посилення агресії [197, 198].

Покарання може бути ефективним способом усунення агресії дитини тоді, коли будуть зрозумілі причини її негативних вчинків. Ефективність покарань також визначається рядом умов: 1) послідовністю застосування покарань; 2) мінімальним розривом у часі між здійсненням проступку та покаранням; 3) роз'ясненням смислу покарання і збереженням позитивних взаємин між карателем і тим, кого карають; 4) пропозицією альтернатив агресивній поведінці з боку тих, хто карає. При цьому покарання жодною мірою не повинно представляти собою насилля над особистістю дитини.

1.3.4. Вплив однолітків та сиблінгів на виникнення агресивної поведінки у дитячому віці

Окрім батьків, прикладом агресивної поведінки можуть виступати брати та сестри. Діти засвоюють агресивні способи поведінки, орієнтуючись на приклад братів та сестер, які використовують агресію у взаєминах з дітьми у одній сім'ї. Р. Берон та Д. Річардсон [21; с. 94] відзначають, що діти більш агресивно налаштовані проти єдиного брата чи сестри, ніж проти інших дітей, з якими вони спілкуються. Велике значення має вік дитини, що є провокатором бійок та сварок. Так, Т. Берндт та Т. Баллет [191] встановили, що діти дошкільники, у яких є старші брати і сестри, поведуть себе більш агресивно порівняно з однолітками, які є першою дитиною у сім'ї. Найчастіше конфлікт починають молодші діти, котрі впевнені у тому, що батьки пристануть на їх бік. Караючи старшу дитину батьки тим самим підкріплюють агресію молодшої дитини, котра чинитиме таким чином і наступного разу, відчуваючи та усвідомлюючи свою безкарність. Цього можна уникнути, коли батьки по можливості намагатимуться не втручатись у сварки своїх дітей [191; с. 185].

Дитина засвоює агресивні дії, спілкуючись та спостерігаючи за однолітками, особливо тоді, коли бачить, що агресія виявляється ефективним способом у досягненні мети, впливаючи на інших. Проте агресивна дитина може виявитись ізольованою у групі однолітків, тобто вона не матиме друзів. Є висока імовірність того, що цю дитину прийме інша група дітей, таких самих як вона агресивних, і де агресивна поведінка є прийнятним стилем поведінки.

Поведінка дитини багато в чому визначається іншими дітьми. Початок відвідування дитячого садка чи навчання у школі можуть вплинути на розвиток дитячої агресивності. Встановлено, що надагресивні діти, потрапляючи у групу однолітків і отримують опір від інших дітей, стають менш агресивними. Тим часом менш агресивні діти, у середовищі однолітків

можуть ставати більш агресивними, оскільки вони отримують можливість на практиці переконатись у ефективності агресії. Адже, окрім того, що досвід інших дітей показує, що таким чином можна досягнути бажаного, агресія у відповідь свідчить про вміння дитини постояти за себе, тим самим зменшуючи наступні спроби агресії з боку однолітків. Пасивні діти залишаються такими ж, і агресивність у них не виробляється [191]. Вчені зазначають, що індивідуальні відмінності у засвоєнні агресії, яку демонструють однолітки, і тому не завжди й не усі діти, що відчули на собі агресію з боку інших стають агресивними.

Взаємодія з однолітками відіграє велику роль у формуванні в дитини уявлення про можливі способи прояву агресії, норми та межі її застосування агресії. «Прийнятність-неприйнятність» тих чи інших форм агресії, її «відповідність» діям того, хто ображає, засвоюється дитиною не тільки на прикладі інших, але й на власному досвіді, в колі однолітків, коли дитина стикається з проявом агресії стосовно себе [191].

Однак, вивчення впливу моделей поведінки на агресивність дитини показує, що приклади дорослих мають більш тривалий та глибокий вплив, ніж агресивні приклади дій однолітків.

Слід зазначити, що діти, які в дошкільному віці проявляють аспекти соціально бажаної поведінки (допомагають, чимось діляться, співчують, схильні до щедрості), нерідко виявляються одними з агресивних у школі. Однак є припущення, що більш соціальну поведінку демонструють помірно агресивні діти, якщо дитина надзвичайно агресивна, то її поведінка рідко буває соціально прийнятною. Дана особливість характерна для дітей дошкільного віку, котрі використовують поряд з мирними способами утвердження своїх прав фізичну та вербальну агресію, яка не перешкоджає їм завойовувати авторитет у однолітків.

Висновки до I розділу

1. Те, що за останні десятиліття, інтерес до проблеми людської агресивності не спадає, навпаки, зростає, свідчить про її актуальність. Тим не

менш, все ще залишаються не достатньо вивченими такі важливі для педагогічної практики аспекти, як виявлення сукупності факторів, що обумовлюють агресивну поведінку дошкільників, та пошук способів її профілактики.

2. Окремий прояв агресивної поведінки обумовлений складною взаємодією біологічних (гормони, соматичний стан здоров'я), фізичних (атмосферний тиск, температура повітря, забрудненість навколишнього довкілля), хімічних (тютюнопаління, викиди в атмосферу оксиду вуглецю двигунами внутрішнього згорання та промисловими підприємствами), психологічних та соціальних детермінант, а також не останню роль у формуванні агресивної поведінки відіграють ситуативні фактори (виникнення надмірних звукових коливань, тіснява у приміщеннях тощо).

3. Провідними факторами виникнення агресивної поведінки дошкільників є соціально-психологічні – несприятливий емоційний мікроклімат у сім'ї, низький рівень соціальної адаптації, статус дитини у середовищі однолітків; індивідуально-психологічні – емоційна нестабільність, не сформованість навиків самоконтролю поведінки. Дані фактори виступають передумовою функціонування особистості дошкільників, що проявляють агресивну поведінку.

4. Узагальнення результатів дослідження, що викладені у даному розділі дозволяють зробити припущення про сукупність специфічних індивідуально-особистісних і соціально-психологічних особливостей та передумов функціонування особистості агресивних дошкільників, що утворює певний симптомокомплекс, який має специфічні особливості для дитини. Визначення структури та змісту особливостей особистості агресивної поведінки дошкільника повинні дати підстави для визначення напряму психопрофілактичного впливу на дітей. Наше емпіричне дослідження було спрямоване на розкриття його змісту та перевірки висунутих гіпотез.

Праці, що висвітлюють зміст розділу: Карпінська Т. С. Аналіз психологічних теорій дитячої агресивності / Т. С. Карпінська // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2010. – Вип.35. – С. 87–96; Карпінська Т. С. Генеза дослідження проблеми агресії в психологічних теоріях / Т. С. Карпінська, Б. М. Мицкан // Психологічні перспективи. – Луцьк, 2010. – Вип. 16. – С. 84–94.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Організаційно-методичне забезпечення вивчення агресивної поведінки дітей дошкільного віку

У проаналізованих нами в попередньому розділі концептуальних підходах та результатах емпіричних досліджень причин виникнення агресивної поведінки недостатньо висвітлюються аспекти, які пов'язані із виявленням детермінант агресивної поведінки дошкільників. Тому, вивчення причин, критеріїв агресії у дошкільному віці, а також зумовленості виникнення агресії психологічними взаєминами між членами сім'ї, відмінностями гендерних проявів агресивної поведінки дітей, місцем проживання, на нашу думку, сприятиме не лише поглибленню розуміння агресивної поведінки у дошкільному віці, а й попередження її у майбутньому.

Слід зазначити, що процес емпіричного дослідження вимагає від нас послідовного виконання наступних завдань: визначення концептуальних основ щодо процесуальності та послідовності збору емпіричних даних; підбору адекватного психодіагностичного інструментарію; планування та проведення експериментального вивчення зумовленості змістово-структурних характеристик агресивної поведінки, виокремлення закономірностей в узгодженості між показниками параметрів агресивної поведінки дітей і взаєминами між членами родини,

При здійсненні дослідження рівня агресивності дітей, дослідники та практичні психологи у системі освіти зіштовхуються з цілим рядом проблем, котрі пов'язані як з об'єктивними, так і з суб'єктивними передумовами.

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що сьогодні існує багато труднощів, пов'язаних із виявленням рівня агресивності у дошкільників. Серед таких труднощів найбільш чітко виділяються декілька основних проблем, які суттєво впливають на достовірність результатів дослідження. Це проблеми, пов'язані з вибором контингенту досліджуваних; з вибором та досконалістю психодіагностичного інструментарію; з умовами організації та проведення психолого-педагогічного обстеження; проблеми правильної інтерпретації результатів психодіагностики та деякі інші моменти.

У кожній групі труднощів виділяються як загальні, так і специфічні проблеми, що стосуються безпосередньо психодіагностики агресивної поведінки дошкільників.

Одним із перших завдань, які повинен поставити перед собою дослідник при вивченні певних властивостей особистості – це визначення контингенту вибірки. Нерідко окремі дослідники вважають, що агресивні тенденції у поведінці чітко виражені. Проте, насправді, не кожен тип агресивної поведінки дитини може трактуватись як власне агресія. Адже у дошкільників, нерідко, готовність до відкритих агресивних вчинків маскується, пригнічується самою дитиною.

Тому при дослідженні особливостей агресивності дошкільників дослідник отримує таку картину: діти, у повсякденній поведінці котрих спостерігаються агресивні дії, при діагностуванні не виявляють високих показників за деякими параметрами агресивної поведінки; в той же час виявляється певна група осіб, котрих вихователі характеризують як цілком слухняних, а згідно результатів у них відмічаються підвищені показники за критерієм агресії; також є група досліджуваних, підвищена агресія яких простежується як у реальному житті, так і під час обстеження.

Все це свідчить про необхідність охоплення дослідженням не тільки дітей, у котрих підвищену агресивність відмічали педагоги та батьки. Якщо дослідник ставить перед собою завдання детально вивчити особливості та

причини підвищеної агресивності, йому слід охоплювати у всю вибірку дошкільників. Таким чином, для досягнення мети нашого дослідження ми здійснювали діагностичну роботу із цілими групами дітей.

Важливою умовою ефективного дослідження агресивності дошкільників є створення довірливої ситуації під час обстеження. Це складно досягнути при груповому діагностуванні, оскільки формалізований характер самої процедури не створює у дитини відчуття зацікавлення дослідником її особистістю, і тому досліджуваний може бути не щирим у своїх відповідях на питання. Діалогічні методи (бесіда, гра тощо) безумовно краще працюють при діагностуванні дошкільників.

При оцінці агресивності дітей слід враховувати характер оточення, у якому спостерігалась агресивна поведінка, оскільки у життєвих ситуаціях агресивні дії можуть мати різну мотивацію та набувати різний сенс: їхнє застосування може бути викликане як необхідністю захисту, так і метою нападу. Окрім того, необхідно також враховувати, який зміст та чи інша ситуація має для дошкільника.

Також слід враховувати ще один момент при вивченні агресивної поведінки дошкільників – це та обставина, що під час дослідження особливостей агресивності дитини з допомогою різного діагностичного інструментарію, досліджуваний виявляється ізольованим від реципієнта. Можна вважати, що при цьому порушується принцип контекстуальності. Справді, найбільш точну та достовірну інформацію про характер та особливості агресивної поведінки людини можна отримати лиш спостерігаючи за поведінкою досліджуваного у конкретній життєвій ситуації – конфліктній чи фруструючій, при взаємодії «агресора» та його «жертви».

На думку Н. В. Алікіної [13], достатній обсяг інформації, що необхідний для змістовної інтерпретації результатів та науково обґрунтованих висновків, може надати систематизація даних, що отримані через аналіз реальної поведінки. Проте, на нашу думку, дану процедуру не тільки складно виконати, але вона ще й не захищенна від певної долі впливу

суб'єктивного фактору при інтрепретації отриманих даних. При їхньому оцінюванні слід враховувати характер ситуації, у котрій проводилось спостереження за агресивною поведінкою, оскільки у різних життєвих ситуаціях агресивні дії можуть мати різну мотивацію та набувати різний зміст: їхнє застосування може бути викликане як необхідністю захисту, так і метою нападу. Окрім того, необхідно також враховувати, який зміст та чи інша ситуація має для особистості. В силу цього, неправильне, суб'єктивне розуміння дослідником обставин агресивного вчинку, його мети та значення для самої дитини може призвести до необ'єктивної інтерпретації.

Частково дану проблему може вирішити психологічне моделювання життєвих ситуацій конфліктної чи фруструючої взаємодії з метою контекстуального дослідження феномену агресії.

Використання моделей як універсального методу психологічного дослідження дозволяє вивчити різні фактори, що сприяють провокуванню агресивної поведінки. Моделюючи різні ситуації та аналізуючи поведінку дітей, можна прогнозувати імовірність прояву різних типів агресивної поведінки (вербальна, фізична, непряма тощо), а також намітити способи їх профілактики. Змодельовані ситуації повинні бути максимально наближеними до реальних життєвих, провокувати агресивну поведінку досліджуваних та надавати можливість простежити «агресивний контакт». Разом з тим слід пам'ятати про етичні норми, що не дозволяють моделювати ситуації, котрі сприяють актуалізації окремих агресивних дій.

Однією з найбільших проблем адекватного вибору діагностичного інструментарію є відсутність достатньої кількості надійних психодіагностичних методик, котрі дозволяють вивчати характер та міру вираженості проявів агресивної поведінки дітей дошкільного віку. На жаль, сучасні методики, що призначені для вивчення феномену агресії, часто недостатньо досконалі та не задовольняють дослідника, що вивчає певні параметри агресії. Недостатнім виявляється і їх арсенал.

Під час психодіагностичного дослідження рівнів агресивності дітей дошкільників нами використовувався комплекс методик, що дозволило порівнювати між собою результати, отримані за окремими методиками, з даними, зібраними у процесі бесід з педагогами, батьками та спостережень за дітьми. Тільки проаналізувавши такий комплекс даних, на нашу думку, можна робити обґрунтовані висновки про рівень прояву агресії.

Таким чином, вивчення специфічних особливостей агресивності дітей повинно відповідати певним вимогам. Якщо дослідник зацікавлений в отриманні максимально достовірної інформації, йому слід враховувати вищеперелічені особливості дослідження та характер поведінки дітей під час його проведення.

Враховуючи окреслені труднощі дослідження особливостей агресії, нами був сформований комплекс психодіагностичних методик вивчення рівня агресивності, а також соціально-психологічних та індивідуально-особистісних якостей дошкільників, що корелюють з нею.

Дослідження проводилось в період з вересня 2008 по листопад 2010 року в підготовчих групах при загальноосвітніх школах м.Івано-Франківська та Івано-Франківської області. У ньому взяло участь 503 дитини у віці 5–6 років, а також 30 педагогів та 350 батьків (матері). При цьому педагоги виступали в якості експертів. Середній вік і стаж педагогічної роботи складав відповідно 38,5 та 12,8 років.

Враховуючи ефект соціальної бажаності, та в силу специфіки особистісної характеристики, що вивчається, дослідження проводилось анонімно.

У зв'язку із недостатнім арсеналом та недосконалістю окремих наявних психодіагностичних методик вивчення агресивної поведінки дошкільників, а також для отримання більш достовірних результатів, нами аналізувались дані, отримані у трьох напрямках: 1) при використанні проєктивних методик для дошкільників; 2) під час анкетування, опитування і бесід з вихователями; 3) при використанні стандартних адаптованих опитувальників для батьків

піддослідних. Окрім того, досліджувались становище дитини в сім'ї, місце проживання. Таким чином, нами був застосований всесторонній аналіз інформації про досліджуваного, котру можна було отримати.

Експериментальне дослідження проводилось у три етапи. На першому етапі дослідження були охоплені всі досліджувані. Основними завданнями цього етапу були відбір діагностичних цінних методик для дослідження агресивної поведінки дітей. З цією метою використовувались описані в літературі методики та опитувальники.

При проведенні психодіагностичного дослідження ми прагнули використовувати комплекс різнотипних методик. Співпадіння результатів за психодіагностичним інструментарієм, що використовують різні методичні прийоми, на нашу думку, забезпечує їх достовірність та можливість побудови відповідного психодіагностичного висновку. Про доцільність даного підходу свідчить досвід деяких психологів-дослідників, котрі вважають, що «взаємно перехресна перевірка результатів за різними методиками – це необхідний компонент сучасного професійного підходу до психодіагностики» [199].

Отже, для дослідження структури прояву агресивності нами був розроблений діагностичний комплекс, у котрий увійшли чотири методики: «Тест руки», «Малюнок неіснуючої тварини», «Методика фрустраційних реакцій С. Розенцвейга», «Методика Рене Жіля», Шкала агресивності П. Орпінас, Р. Франковскі.

В силу того, що стандартизованих загальновизнаних методик, призначених для вивчення міри вираженості агресивної поведінки у дітей дошкільного віку в науковій літературі практично не описано та й віковий розвиток дошкільника ще не дозволяє йому здійснювати самозвіти, тобто працювати з опитувальниками, ми вважаємо за доцільне використовувати у психодіагностичній діяльності проєктивні методики, а також експертні оцінки педагогів.

Для передбачення відкритої агресивної поведінки у нашому дослідженні ми використовували проєктивну методику *«Тест Руки»* [18; с. 396], опублікована Б. Брайкліном, З. Піотровским і Е. Вагнером в 1961 р. (ідея тесту належить Е. Вагнеру). В теоретичному обґрунтуванні тесту його автори виходять із положення про те, що розвиток функцій руки пов'язаний із розвитком головного мозку. Велике значення має рука у сприйнятті простору, орієнтації в ньому, що необхідне для організації будь-якої дії. Вона безпосередньо включена у зовнішню активність. Відповідно, пропонуючи досліджуваним у якості візуальних стимулів зображення руки, що виконує різні дії, можна зробити висновки про тенденцію їх активності.

Стимульний матеріал «Тесту Руки» [18; с. 396] – це стандартні 9 зображень кисті рук і один чистий аркуш паперу, при показі якого просять уявити кисть руки й описати її уявні дії. При представленні, у певній послідовності, зображень, досліджуваний повинен дати відповідь на питання про те, яку, на його думку, дію виконує дана рука.

Оцінка отриманих даних здійснюється за 11 категоріями: 1) агресія; 2) вказівка; 3) страх; 4) прив'язаність; 5) комунікація; 6) залежність; 7) ексгібіціонізм; 8) каліцтво; 9) активна безособовість; 10) пасивна безособовість; 11) опис.

Відповіді за категоріями 1 та 2 (агресія; вказівка) розглядаються авторами як пов'язані із готовністю досліджуваного до зовнішнього прояву агресивності, небажанням пристосовуватись до оточення. Наступні 4 категорії відповідей (страх, прив'язаність, комунікація; залежність) відображають тенденцію до дій, спрямованих на пристосування до соціального середовища, імовірність агресивної поведінки незначна. Кількісний показник відкритої агресивної поведінки шукається за наступними формулами:

$$\text{КП (АВ)} = 20 + 1,5x(\text{АВ});$$

$$\text{КП (АЗ)} = 20 + 1,5x(\text{АЗ})$$

Коефіцієнт комунікації – агресивності:

$$K = \frac{KP(K3)}{KP(AB)}$$

де КП (AB) – кінцевий показник суми балів за шкалою агресивності+вказівки;

КП(КЗ) – кінцевий показник суми балів за шкалами комунікативності, прив'язаності, залежності та страху.

Відповіді, що попадають під категорії «ексгібіціонізм» та «каліцтво», при оцінюванні імовірності агресивних проявів не враховуються, оскільки їхня роль в даній сфері поведінки не постійна.

Згідно методики інтерпретація даних відбувається наступним чином: якщо коефіцієнт комунікації-агресії (К) більший за одиницю ($K > 1$), досліджуваний не є агресивно спрямованим; якщо $K < 1$, то агресивність проявляється як тенденція чи реальність поведінки.

Тест *«Малюнок неіснуючої тварини»* (МНТ) – одна з найбільш поширених проєктивних методик діагностики агресивності дітей. В основному проводиться з метою з'ясування чи поточення рис особистості, установок та психологічних проблем дитини. Оскільки методика МНТ є проєктивною, то тут головну роль відіграє вміння досліджуваного фантазувати та відображати створений образ у вигляді графічного зображення чи малюнка. Друга особливість МНТ полягає в тому, що зображений дитиною графічний матеріал має не тільки тісний зв'язок з емоціями, що відіграють певну роль у формуванні образів фантазії, але й реальними особистісними та соціальними проблемами. По-третє – це метафоричність зображення, котра у процесі інтерпретації малюнку переноситься на особистість дитини й описується вже у психологічних категоріях, виходячи з того, що хоча процес проєкції і протікає без достатнього контролю свідомості, він все ж відображає свідомі установки піддослідного.

Разом з тим окремими дослідниками були розроблені та описані «симптомокомплекси» методики [165]. При інтерпретації малюнків ми використовували таблицю, описану І.А. Фурмановим, яка включає в себе 15 «симптомокомплексів».[165].

З метою виявлення проявів агресивності нами була використана *Методика малюнкової фрустрації С. Розенцвейга*, яка запропонована автором у 1945 році на основі розробленої ним теорії фрустрації дозволяє вивчити особливості відповідного реагування дітей (дитячий варіант) [18; с. 389–391]. Для обстеження осіб розроблений варіант, що дозволяє діагностувати дітей віком від 4 до 14 років.

Відповідно до теорії С. Розенцвейга, фрустрація виникає в тих випадках, коли організм зустрічає більш чи менш істотні перешкоди на шляху до задоволення певної життєвої потреби. Захист організму у фруструючих ситуаціях здійснюється на 3 рівнях: *клітинному* – дія фагоцитів, антитіл тощо; *автономному* – захист організму в цілому від фізичних «агресій» (відповідає у психологічному плані станом страху, страждання, а у *фізіологічному* – змінами, що відбуваються в організмі при стресі), *кортикальному, психологічному* рівні, на якому здійснюється відділення відповідних типів і спрямованості реакцій особистості [18; с. 390].

Дана методика відноситься до категорії проєктивних і дозволяє прогнозувати типи емоційних реакцій досліджуваного на різні труднощі та перешкоди, котрі можуть виникати на шляху до досягнення мети чи задоволення потреби. З'ясування характеру та спрямованості цих реакцій (екстрапунітивні, інтропунітивні, імпунітивні) дає уявлення про частоту прояву агресивних реакцій, в тому числі про частоту виникнення ситуацій обвинувачення та агресивних реакцій, спрямованих на живе чи неживе оточення. Окрім того, методика дозволяє визначити ступінь індивідуальної адаптації до свого соціального оточення через вирахування коефіцієнта соціальної адаптації (GCR). Дані змінні є досить показовими

індивідуальними характеристиками та їх врахування дуже важливе для нашого дослідження.

З метою оцінки батьківсько-дитячих взаємин очима дитини застосували *Тест-фільм Рене Жіля* – проєктивна методика дослідження особистості, запропонована автором у 1959 р. і призначена для обстеження дітей. Стимульний матеріал даного тесту складається із 69 стандартних картинок, на котрих зображені діти, діти і дорослі, а також містить тестові завдання, спрямовані на виявлення особливостей поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях, актуальних для дитини та таких, що зачіпають її взаємини з іншими людьми. Результати за методикою дозволяють досліднику описати систему особистісних взаємин досліджуваного, що складаються із двох груп змінних: I. Показники, що характеризують конкретно-особистісні взаємини дитини з іншими людьми: 1) матір'ю; 2) батьком; 3) обома батьками; 4) братами та сестрами; 5) бабусею та дідусем; 6) другом (подругою); 7) вчителем (вихователем або іншим авторитетним для людини дорослим). II. Показники, що характеризують особливості самої дитини: 1) цікавість; 2) прагнення до домінування у групі; 3) прагнення до спілкування з іншими дітьми у великих групах; 4) прагнення до усамітнення; 5) соціальна адекватність поведінки. Окрім якісної оцінки результатів усі показники отримують своє кількісне вираження [18; с. 145].

Шкала агресивності Р. Орпінас, Р. Франковскі вимірює поведінку дітей, котра може призвести до психологічної та фізичної травматизації інших дітей. Шкала передбачає отримання інформації про частоту прояву прямих форм фізичної (удари, штовхання тощо) і вербальної (сарказм, образа, погроза) агресії та гніву (легкість виникнення гніву тощо), котру надають експерти, в ролі яких виступають педагоги. З метою уникнення часових викривлень у відповідях, експерти надають інформацію про поведінку дітей на протязі останніх 7 днів. Вони рангують відповіді за шкалою від «0» до «6 і більше разів». Отримані відповіді сумуються,

загальний індекс агресії розташовується в межах від 0 до 66 балів (додатки А; Б).

Окрім індивідуально-психологічних, нами також вивчались окремі соціально-психологічні показники, котрі, на нашу думку та на думку ряду окремих дослідників, можуть впливати на потенційний прояв чи не прояв агресивних реакцій у дітей дошкільного віку. Зокрема, як вже зазначалось Л. М. Семенюк вивчала особливості прояву різних форм агресивної поведінки у підлітків із різних верств населення [145]. Р. Берон та Д. Річардсон [21] наводять дані емпіричних досліджень про залежність частоти агресивних проявів дитини від складу сім'ї; у інших дослідників можна зустріти інформацію про вивчення співвідношення проявів агресії та порядку народжуваності дітей у сім'ї, про типи батьківського ставлення до дитини [185].

В якості соціальних показників ми досліджували склад сім'ї; освіту та професійну спеціалізацію батьків; типи ставлення батьків до своїх дітей; характер реакцій батьків на агресивну поведінку дітей.

Дані показники ми досліджували, використовуючи методики PARI, запропоновану Є. С. Шеффером та Р. К. Беллом, і Тест батьківського ставлення А. Я. Варга та В. В. Століна. Так, «Опитувальник батьківського ставлення» А. Я. Варга та В. В. Століна складається із 61 запитання. Даний тест дає змогу виявити батьківське ставлення, яке розуміється як система різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, які практикуються у спілкуванні з ними, особливостей сприймання і розуміння характеру та особистості дитини, її вчинків. Дані результати допомагають змогу охарактеризувати переважаючий тип ставлення батьків до дитини:

- 1) прийняття-знехтування;
- 2) кооперація;
- 3) симбіоз;
- 4) авторитарна гіперсоціалізації;
- 5) «маленький невдаха»

Зокрема шкала «прийняття-знехтування» відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини. На одному полюсі шкали одному з батьків подобається дитина такою якою вона є, на іншому полюсі – один із досліджуваних батьків сприймає свою дитину поганою, непристосованою, неуспішною. Шкала «кооперація» показує соціально бажаний образ батьківського ставлення, тобто демонструє чи зацікавлений батько у справах і планах дитини, чи довіряє дитині. Третя шкала опитувальника - «симбіоз» відображає міжособистісну дистанцію у спілкуванні з дитиною, чи відчуває себе батько (матір) з дитиною єдиним цілим, прагне вберегти її від труднощів та неприємностей, постійно тривожиться за неї. Наступна шкала – «авторитарна гіперсоціалізації» – відображає форму та напрям контролю за поведінкою дитини. Тут чітко проглядається авторитаризм батьків, які вимагають від дитини безумовної слухняності та дисципліни. Остання шкала «маленький невдаха» – відображає особливості сприймання та розуміння дитини батьками. При високих показниках батьки прагнуть інфантилізувати свою дитину, приписати їй особисту та соціальну нездатність.

Створена американськими психологами Є. С. Шеффером та Р. К. Беллом й адаптована Т. В. Неццет методика PARI (PARENTAL ATTITUDE RESEARCH INSTRUMENT), що призначена для визначення ставлення батьків (насамперед матерів) до різних сторін сімейного життя (сімейної ролі) [26, 33]. У ній виділяють 23 аспекти-ознаки, що стосуються різних сторін такого ставлення, серед них 8 ознак описують ставлення до сімейної ролі і 15 стосуються батьківсько-дитячих взаємин. Останні 15 ознак поділяються на 3 групи: 1) оптимальний емоційний контакт, 2) надмірна емоційна дистанція з дитиною, 3) надмірна концентрація на дитині. Кожен досліджуваний повинен дати відповідь на 115 запитань, вибравши один із запропонованих варіантів відповідей: **A** – якщо з даним твердженням погоджується повністю; **a** – якщо з даним твердженням швидше погоджується, ніж не погоджується; **b** – якщо з даним твердженням швидше

не згоден, ніж згоден; **Б** – якщо з даним твердженням повністю не погоджується.

Аналіз результатів дослідження та експертних оцінок поведінки дітей педагогами показав, що усіх обстежених дошкільників можна розділити на чотири підгрупи. Це досліджувані: виявляється високий рівень агресивності за результатами тестування, проте за оцінками вихователів такі діти практично не проявляють агресії в реальній поведінці (I); проявляють агресивні реакції (за спостереженнями вихователів) у щоденній поведінці, але мають низькі чи в межах норми показники рівня агресії за даними тестування (II); виявлена агресивна поведінка як за спостереженням педагогів, так і за результатами тестування (III); що не проявляють агресію у поведінці та не виявляють високі показники за результатами тестування (IV).

Таким чином, під час першого етапу констатувального експерименту одночасно було вирішено два завдання: 1) відбір та адаптація психодіагностичних тестів та проєктивних методик, котрі дозволяють досліджувати агресивну поведінку дошкільників; 2) виділення експериментальних (I та III) та контрольної (IV) груп досліджуваних.

На другому етапі вирішувались наступні завдання: 1) виявлення соціально-психологічних та індивідуально-особистісних особливостей досліджуваних за допомогою спеціально відібраного психодіагностичного інструментарію; 2) здійснювався порівняльний аналіз індивідуально-психологічних характеристик досліджуваних. На даному етапі ми прагнули виявити показники індивідуально-особистісного розвитку дошкільників з допомогою експертних оцінок вихователів.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Дані, котрі ми отримали під час психодіагностичного дослідження, ми піддали кількісному та якісному аналізу. Для того, щоби виявити статистичну значущість достовірності відмінностей при порівнянні

показників, знаходження коефіцієнтів кореляції, використовувались параметричні та непараметричні методи – t-критерій Стюдента, U-критерій Манна-Уїтні. Здійснювались кореляційний, факторний та кластерний аналізи. Обробку даних ми здійснювали за допомогою комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

На першому етапі дослідження за результатами проєктивних методик «Малюнок неіснуючої тварини» та «Тест Руки» нами було виділено агресивний та неагресивний характер виконання малюнку неіснуючої тварини досліджуваними, наявність «симптомокомплексів» агресії на малюнку та додаткова інформація до нього; високий відсоток відповідей агресивної спрямованості та високий кількісний показник відкритої агресивної поведінки за «Тестом Руки» (табл. 2.1, 2.2).

Основним критерієм, згідно якого ми визначали, до якої групи відноситься дошкільник була анкета для експертів-вихователів «Шкала агресивності». Вона вимірює поведінку дітей, що може призвести до психологічної чи фізичної травматизації інших [326]. Шкала дозволяє отримати інформацію про частоту прояву прямих форм фізичної та вербальної агресії і гніву, а також загальний індекс агресивності

З метою уникнення часових викривлень у відповідях, експертів просили дати інформацію про поведінку дітей протягом останніх семи днів.

Таблиця 2.1

Розподіл показників агресії дошкільників 5–6 років

(n = 503 особи; за шкалою агресивності, P. Orpinas, R. Frankovski)

Тип показника	Кількість досліджуваних із значеннями показника					
	Дані вище норми		Дані у межах норми		Дані нижче норми	
	к-сть дітей	у %	к-сть дітей	у %	к-сть дітей	у %
Фізична агресія	150	29,82	260	51,69	93	18,49
Вербальна агресія	143	28,43	316	62,82	44	8,75

Продовж.табл. 2.1

Непряма агресія	127	25,24	326	64,81	50	9,95
Індекс агресії	140	27,83	259	51,5	104	20,67

Таблиця 2.2

**Розподіл показників агресії дошкільників 5–7 років
(n = 503 особи; за методиками «Малюнок сім'ї» та «Тест Руки»)**

Тип показника	Кількість дошкільників зі значенням показника			
	Вище норми		В межах та нижче норми	
	число	у %	число	у %
	Рівень агресії за симптомокомплексами методики «Малюнок сім'ї»	160	31,80	343
Показник відкритих агресивних дій за «Тестом Руки»	146	29,03	357	70,97

На основі результатів першого етапу дослідження нами був здійснений кількісний та якісний аналіз виокремлених підгруп дітей. Результати аналізу представлені у табл. 2.3.

Як показує дана таблиця, між ними немає відмінності за жодними показниками, третина усіх досліджуваних дітей (35,3 %) не проявляють агресивність, а решта дві третини певною мірою лиш мають тенденції до агресивної поведінки. Також бачимо, що з числа дошкільників, котрих відносимо до I, II та III груп, більша їх частина (практично третина від усієї вибірки – 27,2 %) не виявляють агресії за результатами анкетування, тоді, коли експерти відмічають у них прояви такої поведінки. 19,0 % усіх респондентів мають високі показники за результатами тестування, але не проявляють відкритої агресивної поведінки, а це, у свою чергу, говорить про наявність у них тенденції до такої форми поведінки. 18,5 % усіх досліджуваних, а 1/5

вибірки має високі показники як за результатами тестування, так і за результатами експертних оцінок.

Таблиця 2.3

**Характеристика досліджуваної вибірки дошкільників
(за результатами першого етапу експерименту)**

№ п/п	Група	Критерії поділу		К-сть досліджуваних	
		Перевищення сер. значення індексу за шкалою агресивності	Наявність відкритих агресивних дій	Абсолютні показники	%
1	I	+*	-*	96	19,0
2	II	-	+	136	27,2
3	III	+	+	94	18,5
4	IV	-	-	177	35,3

Примітки.

- 1) *+ - наявність підвищеної агресії за певним критерієм;
- 2) *- - відсутність підвищеної агресії за певним критерієм.

Саме ці дошкільники входять у групу найагресивніших дітей. Також до агресивних зараховуємо тих осіб, хто увійшов до I та III (110 чол.) груп. Неагресивними ми вважаємо дітей, котрі увійшли до IV (177 чол.) групи. На нашу думку така незначна різниця у кількості досліджуваних дозволяє нам здійснювати їх порівняльний аналіз.

Отримані розбіжності у результатах тестування та експертних оцінок свідчать про наявність необхідності комплексного вивчення з використанням як стандартних тестів, так і проєктивних методик, анкет, експертних оцінок а також діагностування дорослих, що контактують із агресивними дітьми.

Емпіричні дані, котрі ми отримали під час другого етапу психодіагностичного дослідження, та їх кількісний і якісний аналіз, дав нам

змогу виділити наступні індивідуально-особистісні особливості дітей дошкільного віку, що схильні до агресивної поведінки.

У результаті застосування методики вивчення фрустрації С. Розенцвейга, ми здійснили аналіз напрямів та типів реакцій досліджуваних у фрустраційних ситуаціях, показника індексу прояву агресії, спрямованості агресії та вирішення проблем. Ми дійшли висновку (табл. 2.4), що переважаючим типом фрустраційних реакцій агресивних дошкільників (I та III групи) виявився тип «з фіксацією на задоволенні потреби» (NP – 43,9 %), а за спрямованістю реакції виявились переважно екстрапунітивні (E – 65,9 %), це ті реакції, які спрямовані на зовнішнє довкілля, але не на себе.

Таблиця 2.4

Розподіл показників фрустраційних реакцій у агресивних дошкільників 5–6 років у % (за методикою С.Розенцвейга)

Спрямованість реакції	Тип реакції			
	OD «з фіксацією на перешкоді»	ED «з фіксацією на самозахисті»	NP «з фіксацією на задоволенні потреби»	Загальна кількість
E	8,0	34,3	23,6	65,9
I	5,2	2,5	18,4	26,1
M	2,7	3,4	1,9	8,0
Загальна к-сть	15,9	40,2	43,9	100

У той же час велика кількість екстрапунітивних реакцій (34,3 %) поєднується з типом «самозахисту» (тип ED), а це говорить про те, що такі діти досить часто використовують поведінку ворожості, дорікання на адресу оточення, і зовсім не визнають своєї провини. У респондентів з низьким та середнім рівнем агресії (IV група) переважають реакції за типами OD (35,0 %) та NP (33,4 %) із спрямованістю на себе (I реакції – 40,2 %).

Досліджуваним груп I та III більшою мірою властиві інтропунітивні реакції (I – 34,2 %), тобто спрямованість на самого себе. Проте, більшою

мірою це пов'язано із задоволенням потреб (18,9 %). Результати дослідження показують відсутність у дошкільників прагнення до самостійного пошуку вирішення ситуації чи задоволення своїх потреб. Про це свідчить показник *e* що переважає у 70,0 % досліджуваних.

Отримані результати та їх аналіз за показниками індексів спрямованості та вираження агресії, а також індексу вирішення проблем дає нам підстави стверджувати, що існує відмінність між дошкільниками з різним рівнем агресії (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Частота розподілу показників індексу агресії у дошкільників
5–6 років у % (за методикою С. Розенцвейга)**

№ п/п	Індекс	Відсоток досліджуваних, у котрих даний індекс перевищує нормативні значення		
		I група	III група	IV група
1	Спрямованість агресії	34,2	30,8	12,1
2	Прояв агресії	24,3	18,9	9,6
3	Вирішення проблем	12,1	12,7	15,3

Свідчення, що представлені у таблиці, про частоту перевищення норм показників, котрі аналізуються, дозволяють зробити наступні висновки: 1) перевищення значення індексу спрямованості агресії у порівнянні з нормою, частіше проявляється у агресивних дітей, 2) у дошкільників I та III груп присутні вищі середні індекси прояву агресії, ніж у дітей групи IV, 3) стосовно вирішення проблем найбільш успішними виявились дошкільники IV групи, при цьому, варто зазначити, що чим вищі показники за індексом спрямованості та прояву агресії, тим нижчі дані з приводу здатності вирішення проблем.

Кількісний аналіз даних, які ми отримали в результаті проведення методики фрустраційних реакцій С. Розенцвейга, дав нам можливість

констатувати наявність низької соціальної адаптації дітей дошкільного віку, що схильні до прояву агресивної поведінки, у порівнянні з неагресивними дошкільниками: середній показник індексу соціальної адаптації GCR I = 44,2 %; GCR III = 39,6 %; GCR IV = 60,1 %.

Застосовуючи методику дослідження особистості Рене Жіля ми діагностували два набори показників: 1) показники міжособистісних взаємин дитини з іншими, що охоплює сферу сім'ї та однолітків; 2) показники, що характеризують особливості особистості дитини.

У результаті ми отримали дані (табл. 2.6; 2.7), які свідчать про те, що агресивним дошкільникам (I і III групи) притаманні високі показники за наступними шкалами методики: агресія (54,2 % та 56,8 % відповідно), фрустрація (44,7 % та 49,9 % відповідно), відсторонення від інших дітей (35,3 % та 29,6 % відповідно), прагнення до домінування (43,2 % та 45,8 % відповідно).

Таблиця 2.6

**Розподіл показників міжособистісних взаємин у %
за методикою Рене Жіля**

Групи	Типи міжособистісних взаємин						
	Ставлення до матері	Ставлення до батька	обох батьків	братів та сестер	вихователів педагогів	дідуся та бабусь	друзів
I група	24,8	13,2	23,3	20,3	30,2	10,3	15,9
II група	20,3	14,0	28,5	15,6	13,9	15,1	25,4
IV група	36,5	18,3	35,8	25,6	34,8	20,8	38,6

Таблиця 2.7

Розподіл показників, що характеризують особливості особистості дошкільників у % за методикою Рене Жіля

Групи	Типи показників					
	Допитливість	Прагнення домінування над іншими	Прагнення до спілкування	Прагнення до усамітнення	Агресивність	Фрустрація
I група	24,4	43,2	40,2	35,3	54,2	44,7
II група	32,3	45,8	38,9	29,6	56,8	49,9
IV група	56,3	30,8	54,1	13,4	23,8	15,3

Спостерігається зв'язок підвищеної агресії дошкільників із високими показниками за шкалою домінування. Таким чином, можна зробити висновок, що агресивна поведінка є засобом їх переважання над іншими. Дані результати співпадають із думкою А. Адлера про бажання панувати над людьми [270]. І навпаки, у агресивних дітей спостерігаються доволі слабкі стосунки із значущими дорослими (мама, тато, бабуся та дідусь, вихователі).

Поряд із дослідженням індивідуальних особливостей агресивних дошкільників, важливим фактором пояснення такої поведінки є соціально-психологічні показники: умови сімейного виховання дітей, особливості соціальної взаємодії з оточуючими. Даний аспект дослідження ми здійснювали за допомогою використання «Тесту батьківського ставлення» А. Варга і В. Століна, а також Методики PARI Е. Шеффер і І. Белла (адаптація Т. Нещерет) для вивчення ставлення батьків до різних сторін сімейного життя; також вивчались особисті справи дітей, здійснювалось експертне анкетування (табл. 2.8).

Серед усіх обстежуваних агресивних дошкільників 89 дітей (17,7 %) – діти із неповних сімей, яких виховує лиш одна мати. Усі ці діти входять до групи агресивних дітей.

Таблиця 2.8

Розподіл показників, що свідчать про типи батьківського ставлення до дітей у % за «Тестом батьківського ставлення» А. Варга і В. Століна

Групи	Типи батьківського ставленн				
	Прийняття-відторгненн	Кооперація	Симбіоз	Авторитарна гіперсоціалізація	Інфантилізм
I група	60,2	19,2	24,7	69,7	84,4
III група	77,2	31,2	32,1	69,3	84,8
IV група	31,0	80,9	86,6	13,8	45,5

Таким чином, результати проведеної з батьками агресивних та неагресивних дітей методики, свідчать про те, що батьки агресивних дошкільників застосовують у спілкуванні зі своїми дітьми наступні його типи (табл. 2.8): «інфантилізм» (84,4 % – I гр.; 84,8 % – II гр.) «прийняття-відторгнення» (60,2 % – I гр.; 77,2 % – II гр.), «авторитарна гіперсоціалізація» (69,7 % – I гр.; 69,3 % – II гр.).

Високі показники за типом «інфантилізм» серед батьків агресивних дітей говорять про те, що це теж може бути детермінацією такої поведінки. Власне, батьки, які отримали високі показники за даною шкалою, прагнуть інфантилізувати дитину, приписати їй особисту та соціальну неспроможність. Її вони сприймають не пристосованою, не довіряють їй, намагаються відгородити від життєвих труднощів, прагнуть все виконувати за неї, тобто не дозволяють дитині ані найменших проявів самостійності.

Тип батьківського ставлення «авторитарна гіперсоціалізація», за яким дошкільники з агресивною поведінкою також мають високі показники, відображає форму і напрям контролю за поведінкою дитини. Тобто, при батьківському ставленні спостерігається авторитаризм: батько (матір) вимагає від дитини безумовної слухняності та дисципліни, намагається нав'язати свою волю, а за непослух та вільну поведінку – суворо карає є, причому покарання може носити фізичний характер. Фізична агресія породжує у

свою чергу такий тип поведінки у дітей, оскільки іншої моделі досягнення своєї мети вони ще не знають.

При застосуванні типу «прийняття-відторгнення» батьки сприймають свою дитину поганою, непристосованою, невдахою; вони вважають, що вона не досягне ніякого успіху у житті через низькі розумові здібності. Батьки відчують до дитини злість, образу, не довіряють та не поважають її як особистість. Очевидно, дитина, відчуючи таке ставлення до себе, використовує агресивну поведінку як засіб досягнення своєї мети, тобто, її агресія носить інструментальний характер.

При використанні методики PARI Е. Шеффер та І. Белла (адаптація Т. Нещерет) для вивчення ставлення батьків до різних сторін сімейного життя, у нас виявились високі показники серед батьків агресивних дітей за такими шкалами: «відчуття самопожертви» (63,8 %), «страх образити дитину» (59,4 %), а серед неагресивних дітей у матерів найвищий відсоток спостерігається за шкалою «партнерські взаємини» (53,0 %) (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Розподіл показників батьків агресивних та неагресивних дітей за методикою PARI у %

Групи досліджуваних	Типи ознак		
	Відчуття самопожертви	Страх образити	Партнерські взаємини
Група матерів агресивних дошкільників	63,8	59,4	44,3
Група матерів неагресивних дошкільників	42,9	41,4	53

Серед інших показників суттєвих відмінностей між батьками агресивних та неагресивних дітей немає.

Високі відсотки за методикою PARI у матерів агресивних дітей за ознаками «відчуття саможертви дитині» та «страх образити дитину і концентрація уваги на ній» свідчать про надмірну опіку й деяку інфантилізацію дитини, що, у свою чергу провокує агресивну поведінку дошкільника.

Наше дослідження свідчить, що більшість агресивних дітей (56,8 %) походить із сімей, де батьки мають середню або середньо-спеціальну освіту. Слід зазначити, що дошкільники з таких родин частіше застосовують фізичну агресію (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Середні показники рівня різних форм агресивної поведінки дошкільників із сімей з різними соціальними статусами

Соціальний статус сім'ї	Кількість дітей із середніми показниками		
	ФА	ВА	НА
Робочі сім'ї (будівельники, різноробочі)	135	93	110
Сім'ї торговців та приватних підприємців	124	80	98
Сім'ї, де один або двоє батьків безробітних	86	53	94
Сім'ї, де батьки мають вищу гуманітарну освіту	24	36	51

Примітка.

- 1) ФА – фізична агресія;
- 2) ВА – вербальна агресія;
- 3) НА – непрямая агресія.

У дітей торгових працівників (приватних підприємців), котрі мають середньо-спеціальну та нерідко вищу освіту, але працюють не за профілем, спостерігається високий рівень вербальної агресії. Сім'ї із низьким матеріальним достатком, та ті, де відсутній батько (у вибірці досліджуваних немає жодної сім'ї, де була б відсутня мати) виховують дітей, яким властиві високі показники і за вербальною, і за фізичною агресією. Дошкільники, що

виховуються у сім'ях, де батьки мають вищу, і як правило гуманітарну, освіту (вчителі, лікарі тощо) мають досить низькі показники у проявах агресивної поведінки.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що на прояв агресивної поведінки суттєво впливає тип ставлення батьків до дитини, котрий спричинений, зокрема, рівнем освіти батьків, соціальним та матеріальним статусом сім'ї, умовами виховання дитини.

Індивідуально-психологічні особливості дошкільників, умови їхнього сімейного виховання суттєво впливають на особистісні характеристики, котрі детермінують або не детермінують агресивну поведінку. Це такі показники як сформованість навиків соціальної взаємодії, самоконтроль, рівень сформованості моральних уявлень.

Результати, які ми отримали після анкетування, застосування експертних оцінок (в ролі експертів виступали вихователі) та їх аналіз дають нам можливість стверджувати, що найбільш агресивним дошкільникам властиві низькі показники за даними параметрами (табл. 2.11).

Зокрема, низький рівень сформованості моральних уявлень притаманний 36,5 % агресивних дошкільників, разом з тим, серед неагресивних дошкільників цей показник становить 20,1 %.

Схожа тенденція спостерігається стосовно сформованості функцій соціальної взаємодії: низькі показники спостерігаються у 15,4 % неагресивних дітей, коли в той же час у агресивних дітей даний показник становить 42,3 %. Високі значення за даним параметром мали 21,2 % агресивних дітей та 45,3 % дітей у контрольній групі.

Найгірша ситуація стосується сформованості навиків самоконтролю поведінки. Якщо у контрольній групі низькі показники зустрічаються у 28,3 % діагностованих осіб, то у групі агресивних дошкільників – 45,6 %. Високі показники самоконтролю спостерігаються у 41,2 % неагресивних дітей, і всього лише у 15,0 % агресивних дітей.

Таблиця 2.11

Розподіл сформованості соціально-психологічних показників у дошкільників (за результатами анкетування), у %

Тип показника	Рівень показника	Досліджувані	
		Агресивні дошкільники	Неагресивні дошкільники
Соціальна взаємодія	низький	42,3	15,4
	середній	41,8	36,8
	високий	21,2	45,3
Самоконтроль	низький	45,6	28,3
	середній	43,2	44,5
	високий	15,0	41,2
Моральні уявлення	низький	36,5	20,1
	середній	46,7	42,4
	високий	22,3	41,8

На нашу думку, причиною отримання даних є не тільки недостатній, ще несформований соціальний досвід дошкільника, але і відсутність у дошкільних навчальних закладів системи формування даних навиків. Тобто, у більшості навчальних закладах дітей не навчають способам конструктивної взаємодії з однолітками, навикам самоконтролю своєї поведінки. Також не присутня чітка система формування моральних уявлень.

Під час проведення нашого психодіагностичного дослідження ми виявили також деякі відмінності у проявах агресивної поведінки за гендерним аспектом (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Розподіл показників агресії дошкільників (дівчаток та хлопчиків) за шкалою агресивності P. Orpinas, R. Frankovski

Тип показника	Вище норми (%)		В межах норми (%)		Нижче норми (%)	
	дівчатка	хлопчики	дівчатка	хлопчики	дівчатка	хлопчики
Фізична агресія	30,3 (70)*	36,02 (98)	52,38 (121)	55,88 (152)	17,4 (40)	8,08 (22)
Вербальна	40,25	22,05	47,18	62,13	13,41	15,8

агресія	(93)	(60)	(109)	(169)	(31)	(43)
Непряма	37,66	29,04	39,39	49,63	22,94	21,32
агресія	(87)	(79)	(91)	(135)	(53)	(58)
Загальний	51,7	55,14	12,98	14,7	30,3	29,4
індекс	(131)	(150)	(30)	(40)	(70)	(80)
агресивності						

Примітка. * – кількість дітей

Як показують результати, що викладені в табл. 2.12, до проявів фізичної агресії частіше вдаються хлопчики. Це свідчить про те, що соціальний досвід хлопчиків та дівчаток суттєво різниться. Агресивна поведінка у перших часто очікується і навіть схвалюється. Стосовно прояву вербальної агресії, то вона більшою мірою властива дівчаткам дошкільного віку. Водночас, дівчаткам притаманний і вищий рівень використання непрямой агресії.

Як видно з табл. 2.13, загалом у дослідженні було виявлено 146 дітей з високим рівнем агресії та 357 дітей – з низьким та в межах норми. При цьому високий рівень агресії показали 60 дівчаток та 86 хлопчиків, а низький рівень – 171 дівчинка та 186 хлопчиків.

Таблиця 2.13

Рівні прояву агресії (Методика «Тест Руки Вагнера»)

Рівні прояву	Загальна кількість дітей	%	Прояви агресії за статевою ознакою			
			дівчатка	%	хлопчики	%
Високий	146	29,03	60	41,09	86	42
Низький та в межах норми	357	70,97	171	58,91	186	58
Σ	503	100	231	100	272	100

У результаті застосування методики вивчення фрустрації С. Розенцвейга, ми здійснили аналіз напрямів та типів реакцій досліджуваних у фрустраційних ситуаціях, та показника індексу прояву агресії, її спрямованості та вирішення проблем. Ми дійшли висновку (табл. 2.14 і 2.15), що переважаючим типом фрустраційних реакцій агресивних дошкільників (хлопчиків і дівчаток) виявився тип «з фіксацією на задоволенні потреби» (NP – 43,9 % і 41,2 % відповідно), а за спрямованістю реакції виявились переважно екстрапунітивні (Е – 65,9 % та 49,6 % відповідно), тобто ті реакції, які спрямовані на зовнішнє оточення, але не на себе.

Таблиця 2.14

Розподіл показників фрустраційних реакцій у агресивних хлопчиків у % (за методикою С.Розенцвейга)

Спрямованість реакції	Тип реакції			Загальна кількість
	OD («з фіксацією на перешкоді»)	ED («з фіксацією на самозахисті»)	NP («з фіксацією на задоволенні потреби»)	
Е	8,0	34,3	23,6	65,9
І	5,2	2,5	18,4	26,1
М	2,7	3,4	1,9	8,0
Загальна кількість	15,9	40,2	43,9	100,0

Таблиця 2.15

Розподіл показників фрустраційних реакцій у агресивних дівчаток у % *(за методикою С.Розенцвейга)

Спрямованість реакції	Спрямованість реакції			Загальна кількість
	OD («з фіксацією на перешкоді»)	ED («з фіксацією на самозахисті»)	NP («з фіксацією на задоволенні потреби»)	
Е	7,6	22,4	19,6	49,6
І	9,3	5,8	17,4	32,5
М	4,5	9,1	4,2	17,8
Загальна кількість	21,4	37,4	41,2	100,0

У той же час велика кількість екстрапунітивних реакцій (34,3 % у хлопчиків і 22,4 % у дівчаток відповідно) поєднується з типом самозахисту (тип ED). Це говорить про те, що такі діти досить часто використовують поведінку ворожості, дорікання на адресу оточення, і зовсім не визнають своєї провини.

Як бачимо, за допомогою методики фрустраційних реакцій С. Розенцвейга (див. табл. 2.14 і 2.15) суттєвих відмінностей у проявах агресивної поведінки між хлопчиками та дівчатками нами не виявлено. Незважаючи на тип агресивної поведінки (фізичної, вербальної, непрямой), агресивні діти найчастіше обирали тип реакції на фрустрацію «з фіксацією на задоволенні потреби».

Наші результати узгоджуються з даними інших дослідників. Так, Л. Берковіц [16], у своїх дослідженнях встановив, що хлопці частіше схильні до фізичної агресивної поведінки, ніж дівчатка. Р. Берон та Д. Річардсон [2] з'ясували, що дівчата надають перевагу застосуванню вербальної та непрямой агресії, в той час коли хлопці – прямим фізичним формам агресії.

Таким чином, аналіз отриманих показників говорить про те, що для дошкільників з високим рівнем прояву агресивної поведінки властивий цілий комплекс індивідуально-особистісних та соціально-психологічних якостей, що, у свою чергу, безпосередньо впливають на агресію дітей. Проте, для формулювання вірогідних психологічних висновків даного аналізу ще не достатньо. Тому, з метою формулювання остаточних положень про наявність психологічних особливостей дошкільників, яким властива агресивна поведінка, ми застосовували методи статистичного аналізу.

Коефіцієнт кореляції r -Спірмена використовується у тих випадках, коли обидві змінні, між якими досліджується взаємозв'язок, представлені у порядковій шкалі, або одна з них – у порядковій, а інша – у метричній шкалі.

Коефіцієнт кореляції r -Спірмена потребує попереднього рангування обох змінних. Обчислюється за формулою:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum (x_i - y_i)^2}{N(N^2 - 1)},$$

де x_i, y_i – показники піддослідних за відповідними шкалами (змінними);
 N – загальна кількість досліджуваних.

За даною формулою спочатку треба обчислити різницю між рангами для кожного досліджуваного ($x_i - y_i$), піднести кожен різницю до квадрату, знайти суму та здійснити подальші підрахунки [148].

Ступінь або сила кореляційного зв'язку визначається за величиною коефіцієнта кореляції (загальна класифікація): 1) сильний, або тісний – $r > 0,7$; 2) середній – $0,50 < r < 0,69$; 3) помірний – $0,30 < r < 0,49$; 4) слабкий – $0,20 < r < 0,29$; 5) дуже слабкий – $r < 0,19$.

Оскільки дослідженню підлягають складні багатофакторні ознаки – психічні якості особистості, стилі поведінки та ін., то потрібно взяти до уваги, що кореляційний взаємозв'язок між ними є нелінійним. І для констатації присутності такого взаємозв'язку достатньо буде отримати невеликий показник величини коефіцієнта кореляції при високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) – наприклад, середньої сили взаємозв'язок ($0,50 < r < 0,69$) чи помірний ($0,30 < r < 0,49$) [148].

Згідно часткової класифікації кореляційних зв'язків: 1) висока значуща кореляція – при r , яке відповідає рівню статистичної значущості $p \leq 0,01$; 2) значима кореляція – при r , що відповідає рівню статистичної значущості $p \leq 0,05$; 3) тенденція достовірного зв'язку – r відповідає рівню статистичної значущості $p \leq 0,10$; 4) слабка кореляція – при r , що не досягає рівня статистичної значущості [9, 148].

При обробці даних використовувався пакет статистичних програм для ПК SPSS 17.0 for Windows та пакет програм Microsoft Office for Windows XP Professional.

З метою виділення найбільш значущих показників, з точки зору їх впливу на рівень агресивності, всі дані ми піддавали статистичному аналізу – кореляційному, факторному та кластерному.

Під час здійснення кореляційного аналізу даних у двох вибірках, ми отримали дві кореляційні таблиці (додатки А, Б): 1) для агресивних дітей дошкільного віку (експериментальні групи I і III); 2) для неагресивних дошкільників контрольної групи IV. У таблиці представлені змінні з достовірним рівнем кореляції (при $p \leq 0,05$). В результаті, ми отримали структуру взаємозв'язків між корелюючими ми показниками (рис. 2.1).

Насамперед, слід зазначити, що є позитивна кореляція різного рівня сили між рядами даних різних методик, які вимірюють ступінь агресії. Це говорить про валідність та надійність методів, які ми застосовували.

Аналіз корелограми показує, що окрім кореляції між показниками агресивності, які ми отримали за допомогою різних методик, спостерігається значуща негативна кореляція між фізичною, вербальною, непрямую агресією, індексом агресивності, з одного боку, та коефіцієнтом соціальної адаптації – з іншого.

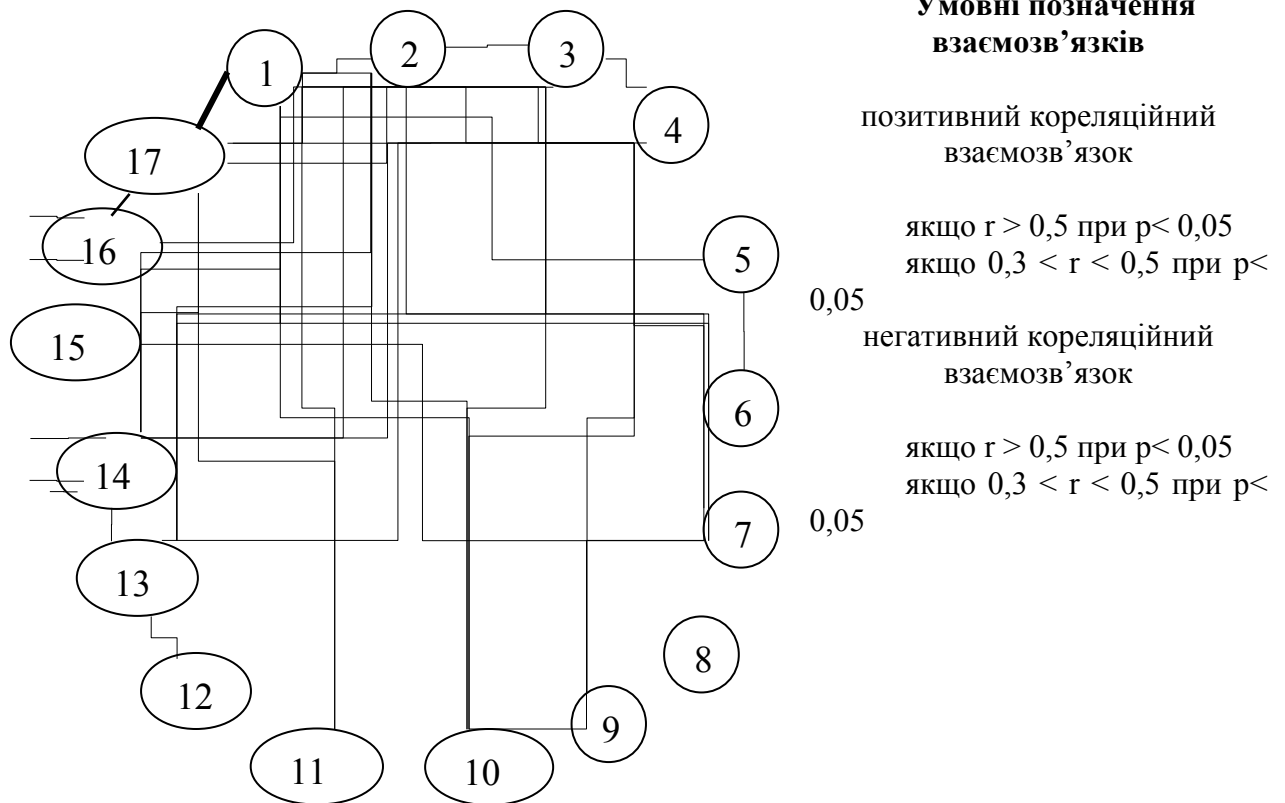


Рис. 2.1. Корелограма взаємозв'язків між показниками агресивної поведінки дошкільників та соціально-психологічними характеристиками (за критерієм Спірмена):

1 – фізична агресія; 2 – вербальна агресія, 3 – непрямая агресія; 4 – індекс агресії за шкалою агресивності П. Орнінас, З. Франковскі; 5 - показники агресії за тестом «Рука»; 6 – показники агресії за тестом «малюнок неіснуючої тварини»; 7 – коефіцієнт соціальної адаптації за тестом С. Розенцвейга; 8 – соціальний статус сім'ї; 9 – освіта батьків; 10 – шкала «прийняття-відторгнення» за тестом «Батьківського ставлення» А. Варга і В. Століна; 11 – шкала «кооперації» за тестом «Батьківського ставлення» А. Варга і В. Століна; 12 – шкала «симбіоз» за тестом «Батьківського ставлення» А. Варга і В. Століна; 13– шкала «авторитарна гіперопіка» за тестом «Батьківського ставлення» А. Варга і В. Століна; 14 – шкала «інфантилізація» за тестом «Батьківського ставлення» А. Варга і В. Століна; 15 – показники соціальної взаємодії; 16 – самоконтроль; 17. – рівень сформованості моральних уявлень – за експертними оцінками шляхом анкетування педагогів

Це свідчить про те, що дошкільникам із агресивною поведінкою властивий низький рівень соціальної адаптації. Тобто, зі зростанням агресії у дошкільників знижується здатність до пристосування до нових соціальних умов; і навпаки, низький рівень соціальної пристосовуваності за певних умов сприяє виникненню та розвитку агресивної поведінки.

Також із корелограми помітна позитивна кореляція між рівнем соціальної адаптації та освітою батьків. Це доводить, що імовірність успішності соціальної адаптації агресивних дошкільників зростає у тих сім'ях, для яких властивий високий рівень освіти. Тобто, чим вища освіта у батьків, тим вищий рівень соціальної пристосовуваності їх дітей, а відтак, вони рідше проявляють агресивну поведінку.

У контрольній групі також є кореляція між вказаними змінними. Таким чином, можна зробити припущення, що вказані параметри певною мірою, детермінують агресивну поведінку.

Як видно із таблиці-матриці додаток Б, наявні також наступні кореляційні залежності у агресивних дошкільників: 1) між рівнем фізичної, вербальної, непрямой агресії, індексом агресії і типом спілкування за шкалою «авторитарної гіперсоціалізації» та «інфантилізму» – чим більший тиск і контроль над дитиною, прагнення гіперопікуватись нею і не дозволяти прояви самостійності, тим вищий рівень прояву її агресії; 2) між показниками соціальної взаємодії та рівнем непрямой, вербальної і фізичної агресії, показником агресії за тестом «Рука» – чим вищі показники соціальної взаємодії, тим нижчий рівень прояву агресії; 3) між показниками фізичної, вербальної, непрямой агресії та рівнем сформованості моральних уявлень – тобто, чим нижча моральність, тим вища агресія.

Не спостерігається суттєвого кореляційного зв'язку між показниками агресії та рівнем самоконтролю. Це може свідчити про те, що діти з високим рівнем самоконтролю можуть формувати позитивні, дружні взаємини із однолітками.

Із обох матриць видно, що найбільший вплив на зниження коефіцієнту соціальної адаптації мають показники фізичної агресії та загальний індекс агресивності. Таким чином, можна зробити висновок, що прояви дошкільниками фізичної агресії найбільшою мірою перешкоджають їхній соціальній адаптації.

Існує також значуща кореляція між проявами фізичної, вербальної, непрямой та загального індексу агресії і типом батьківського ставлення «прийняття-знехтування». Це свідчить про те, що чим батьки частіше застосовуватимуть тактику ігнорування у ставленні до дитини, тим яскравіше, частіше вона буде проявляти різні форми агресивної поведінки.

У таблиці додатку А чітко бачимо зворотній зв'язок між фізичною агресією та типом ставлення «кооперація». Це говорить про те, що дитина, не співпрацюючи з батьками у повсякденному житті, коли в не рахуються з її думками, почуттями, не радяться із сімейних питань, то починає демонструвати активну форму фізичної агресії.

У нашому дослідженні ми також виявили значиму кореляцію між фізичною, вербальною, непрямую агресією, загальним індексом агресивності та типом ставлення, що характеризується «авторитарною гіперсоціалізацією». Він відображає тотальний контроль за поведінкою дитини, коли батьки вимагають від неї дисципліни та намагаються нав'язати дитині у всьому свою волю, а за прояви власної думки суворо карають. Такий тип ставлення батьків викликає різні прояви агресивної поведінки у дитини дошкільного віку. Наші результати підтверджуються чисельними експериментами, що вивчали вплив батьківського ставлення та покарання на виникнення агресивної поведінки дітей (Л. Берковіц, А. Бандура, Р. Берон та Д. Річардсон) [7, 21].

Чітко простежується прямий значущий кореляційний зв'язок із фізичною і вербальною агресією та типом ставлення батьків до дитини «інфантилізація» або «маленький невдаха», а також зворотна значуща кореляція між даним типом ставлення і непрямую агресією та загальним індексом агресивності. Дані кореляційні зв'язки свідчать, що надмірна інфантилізація дитини, приписування їй особистої та соціальної нездатності, недовіра до неї, у будь-якому випадку, провокує різні форми агресії.

Наявність достовірної кореляції показника соціальної взаємодії з коефіцієнтом GCR (рівень соціальної адаптації) свідчить про користь

валідності обраних нами методів вивчення даних соціально-психологічних параметрів.

Ми спостерігаємо значущу достовірну кореляцію між показниками фізичної, вербальної, непрямой, загальної агресії та рівнем сформованості моральних уявлень – чим нижча моральність, тим вища агресія. Це, на нашу думку, є закономірним, оскільки дошкільний вік характеризується переважно лише початковим етапом формування моральних уявлень.

У контрольній групі аналіз взаємозв'язку агресивності із соціальними показниками виявив наступне: 1) рівень агресії дошкільників перебуває у негативній кореляційній залежності з показниками сформованості навиків соціальної взаємодії, самоконтролю, моральних уявлень; 2) освіта батьків, очевидно, не має суттєвого впливу на ступінь агресивності обстежених нами дітей, про що свідчить відсутність достовірного зв'язку; 3) практично всі соціальні показники, згідно отриманих даних, тісно корелюють між собою.

Таким чином, використання кореляційного аналізу дозволило виявити більш вузький набір змінних, котрі більшою чи меншою мірою впливають на ступінь агресії дошкільника. Визначення найбільш суттєвих характеристик та факторів вимагає, на нашу думку, глибшого аналізу.

Власне, тому нами були ретельно проаналізовані показники агресії у кожній підгрупі дітей дошкільного віку. Основним об'єктом аналізу стали дані, отримані з допомогою шкали агресивності P. Orpinas & R. Frankovski.

У шкалі виділяють три рівні агресивності – низький, середній та високий, у зв'язку з чим всі досліджувані дошкільники були розділені на три групи: 1 група – низький рівень агресивності (87 дітей); 2 група – середній рівень агресивності (250 дітей); 3 група – високий рівень агресивності (166 дітей).

Більш глибокий аналіз дозволив нам встановити, що серед обстежених дітей дошкільного віку з високим рівнем агресивності доволі чітко виділяються діти, у котрих показник різних видів досягають 80-100% рівня, тобто вони чітко розподіляються на дві підгрупи: з високим та дуже високим

рівнем агресії. З метою більш детального дослідження ми виділили чотири рівні агресії і відповідно чотири групи досліджуваних за наступними критеріями. Інтервал показників агресії, що варіюється від 0 до 100 % був розділений на чотири шкали, що відповідали чотирьом рівням агресивності.

Таким чином, інтервал, що відповідав високому рівню агресії, був розбитий на два, з метою виділення структури підвищено агресії у дітей дошкільного віку. Окрім того, було встановлено, що між піддослідними з низьким та середнім рівнем агресії практично відсутні значущі відмінності (за t-критерієм Стьюдента, $p \leq 0,05$).

Для полегшення наступної процедури аналізу отриманих даних і для більш детального вивчення структури агресії, надалі ми порівнювали три групи дошкільників: група 2 – середній рівень агресії; група 3 – високий рівень; група 4 – дуже високий рівень прояву агресії.

Звірка даних за t-критерієм та U-критерієм Манна-Уїтні показало правомірність виділення цих груп, оскільки між ними достовірні відмінності є за більшістю показників.

Аналіз даних за U-критерієм Манна-Уїтні (табл. 2.16; 2.17; 2.18) підтвердив статистичну значущість цих відмінностей.

Таблиця 2.16

Відмінності між групами 2 і 3 за U-критерієм Манна-Уїтні

Показники	Сумарний ранг 2 групи	Сумарний ранг 3 групи	U-критерій	p – рівень
ФА	1357,000	5214,500	194,500	,00001*
ВА	1935,000	4741,000	751,000	,00001*
НА	1442,500	5231,500	274,000	,00002*
Індекс агресії	1312,000	5511,000	0,000	,00001*

Продовж.табл. 2.16

«Рука»	2441,000	4231,000	1278,000	,120523
МНТ	2413,000	4123,000	1245,000	,130847
GCR	3056,000	3426,000	1418,000	,441826
Освіта батьків	3178,000	3403,000	1123,000	,010254*
Соціальна	3214,000	3249,000	1162,000	,005420*

взаємодія				
Самоконтроль	3790,000	3396,000	1185,000	,000123*
Моральні уявлення	3454,000	3235,000	1024,000	,000510*

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Таблиця 2.17

Відмінності за U-критерієм між 2 та 4 групами

Показники	Сумарний ранг 2 групи	Сумарний ранг 4 групи	U-критерій	p-рівень
ФА	1221,000	5155,000	54,00	,00000*
ВА	1354,000	5203,000	106,000	,00000*
НА	1203,000	5136,000	28,500	,00000*
Індекс агресії	1156,000	5512,000	0,000	,00000*
«Рука»	2108,500	4378,000	1023,000	,004154*
МНТ	2354,000	4294,000	1112,000	,001274*
GCR	3456,000	3302,000	1047,000	,001451*
Освіта батьків	3202,000	364,000	1412,000	,0180214
Соціал. взаєм.	3412,000	3214,000	1006,000	,000213*
Самоконтроль	3451,000	3214,000	1006,000	000213*
Моральні уявлення	3687,000	3001,000	756,500	,00002*

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Таблиця 2.18

Відмінності між 3 і 4 групами за U-критерієм Манна-Уїтні

Показники	3 група	4 група	U-критерій	P-рівень
ФА	3225,000	5231,500	1213,000	,000012*
ВА	3001,000	5664,000	791,000	,000000*
НА	3112,000	5421,000	1001,000	,000000*
ІА	2211,000	5665,000	0,000	,000000*
«Рука»	3925,000	4236,000	1797,000	,121452
МНТ	4154,000	4564,000	1854,000	,312468
GCR	4921,000	3757,000	1568,000	,015457*
Освіта батьків	4143,000	4621,000	1865,000	,265413
Соціальна взаємодія	4213,000	4213,000	2045,000	,661245
Самоконтроль	4512,000	4174,000	1897,000	349547
Моральні уявлення	4574,000	4035,000	1887,000	,186214

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Як видно із таблиць, значущі відмінності відмічаються між всіма групами за показниками агресивності, що підтверджує їх розподіл, а також за показником коефіцієнта соціальної адаптації (він значно нижчий у 4 групі в порівнянні з групами 2 і 3); соціальної взаємодії, самоконтролю, моральних уявлень (всі ці показники істотно нижчі, ніж у 2 групі, а між 3 і 4 групами відмінності незначні). Також відмічаються достовірні відмінності між 2 і 3 групами у показниках освіти батьків.

Порівняння даних за t-критерієм Стьюдента (табл. 2.19; 2.20; 2.21) виявило достовірність відмінностей у показниках освіти батьків між 2 і 3 групами, а також у показниках сформованої навички соціальної взаємодії та моральних уявлень, здатності до самоконтролю.

Таблиця 2.19

Відмінності між групами 2 і 3 за t-критерієм Стьюдента

Показники	Середнє значення		Величина t-критерію	Р-рівень достовірності	Станд. відх. (2)	Станд. відх. (3)
	2 група	3 група				
ФА	36,2600	73,9845	-12,604	,000000*	17,11235 5	15,32468
ВА	38,5600	56,1234	-5,5512	,000000*	14,2011	16,71047
НА	41,2356	67,5421	-10,1520	,000000*	11,08456	15,36204
ІА	37,9800	66,2358	-7,3112	,000000*	14,13542	15,86479
«Тест Рука»	1,230	1,8456	-1,7745	,078456	1,70456	1,54892
МНТ	1,5687	19,7254	-14,4218	,000004*	13,0065	41,5423
GCR	36,200	34,0369	,9112	,326489	12,41360	13,2698
Освіта батьків	1,2300	,7545	2,7266	,0005473*	,75457	,9547
Соціальна взаємодія	4,2100	3,5678	3,0101	,000312*	,62149	,83325
Самоконтроль	4,2000	3,8124	2,8436	,0051487*	,60219	,78258
Моральні	4,210	3,6452	3,9124	,000125*	,72549	,76598

уявлення						
----------	--	--	--	--	--	--

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Між групами 2 і 4 значущі відмінності спостерігаються як за показниками агресивності, так і за соціальною адаптацією, сформованістю навиків соціальної взаємодії, самоконтролю, моральних навиків.

Таким чином, правомірність виділення груп з високою та дуже високою агресивністю є обгрунтованою. При цьому індивідуально-особистісні та соціально-психологічні особливості дітей групи 4, що відрізняють їх від тих, котрі належать до групи 3, можна вважати характерними для агресивних дошкільників, тобто такими, що впливають на їх агресію.

Таблиця 2.20

Відмінності між групами 2 і 4 за t-критерієм Стьюдента

Показники	Середнє значення		Величин а t- критерію	Р-рівень до- стовірності	Станд. відх. (2)	Станд. відх. (4)
	Група 2	Група 4				
ФА	36,2600	87,3230	-17,2103	,000000*	17,114 5	13,5400 2
ВА	37,3500	74,8145	-15,2654	,000000*	14,201 3	10,7452 1
НА	40,3658	81,5012	-18,659	,000000*	11,358 4	12,5648
ІА	37,6889	80,541	-17,847	,000000*	14,658 9	12,7456
«Рука»	1,3021	2,3421	-3,0569	,002531*	1,7045 1	1,8214
МНТ	1,9458	40,5684	-14,6287	,000000*	13,004 5	53,3524
GCR	36,321	26,5489	3,2189	,000475	8,9548 7	37,8542

Освіта батьків	1,201	,9544	1,5463	,000000*	,46587	,43186
Соціальна взаємодія	4,206	3,6221	4,001	,000111*	,60605	,74512
Самоконтроль	4,199	3,1554	4,2884	,000062*	,62215	,68521
Моральні уявлення	4,185	3,4598	5,6588	,000000*	,73651	,58479

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Для виявлення факторів, що достовірно впливають формування агресивної поведінки ми застосовували методи багатомірного статистичного аналізу, зокрема факторний та кластерний аналізи. Дані методи дозволяють виділити найбільш суттєві змінні.

Таблиця 2.21

Відмінності між групами 3 і 4 за t-критерієм Стьюдента

Показники	Середнє значення		Величин а t- критерію	Р-рівень достовірнос ті	Станд. відх. (3)	Станд. відх. (4)
	Група 3	Група 4				
ФА	72,8554	87,6589	-4,5647	,000000*	15,6584	13,5400
ВА	54,1212	74,6894	-7,62541	,000000*	16,5987	10,74452
НА	62,3461	79,6895	-6,01556	,000000*	15,6558	12,3654
ІА	55,2351	81,3654	-6,5598	,000000*	15,6689	12,6654
«Рука»	1,8745	2,3456	-1,5564	,123654	1,3654	1,82236
МНТ	19,4521	41,9584	-6,6684	,000000*	41,5757	53,2684
GCR	34,0468	27,9982	2,3698	,010256*	13,6654	10,6654
Освіта батьків	,7426	,95648	-1,6894	,223541	,98665	,9335
Соціальні взаємини	3,839	3,4598	,68991	,498523	,83322	,6858
Самоконтроль	3,657	3,6841	1,0335	,305687	,75441	,74112
Моральні	3,984	3,4855	1,3658	,895473	723365	,5883

уявлення						
----------	--	--	--	--	--	--

Примітка. * – $p \leq 0,05$

З метою виявлення статистично достовірних взаємозв'язків між корелюючими показниками ми застосовували кластерний аналіз. Даний метод дозволяє наочно представити структуру зв'язків між показниками та виявити глибинні конструкти, котрі не тільки взаємопов'язані між показниками, але й взаємно впливають одне на одне.

За абсолютним значенням, отриманих та проаналізованих вище кореляцій був здійснений кластерний аналіз показників, котрі отримані від дітей, під їх психодіагностичного обстеження, а також показників, що отримані від батьків.

Ми застосували метод факторного аналізу – як такий метод математичного аналізу, котрий дає змогу проаналізувати кореляційні взаємозв'язки множини змінних та виявити приховані причини цих взаємозв'язків, тобто виокремити факторну структуру даних. Причому фактор інтерпретується як причина спільної мінливості декількох вихідних змінних [9, 107]. Послідовність факторного аналізу включає виконання шести етапів [9, 107]:

1. Вибір вихідних даних. Передбачає представлення всіх ознак в метричній шкалі, причому бажано перейти до єдиної (для всіх ознак) шкали – в нашому випадку всі результати експериментального дослідження були переведені у шкалу стевів. Потім складається матриця інтеркореляцій між досліджуваними ознаками (у більшості випадків використовується кореляційний аналіз за Пірсоном).

2. Попереднє вирішення кількості значущих факторів. На цьому етапі матриця інтеркореляцій вихідних ознак обробляється з використанням аналізу головних компонент – в результаті отримуємо графік власних значень, за допомогою якого визначається кількість факторів. Тут

застосовується критерій відсіювання Р. Кеттела та критерій Кайзера – враховується кількість величин власного значення фактора, більшого за 1.

3. Факторизація матриці інтеркореляцій. Це технічний етап, результатом якого є побудова матриці факторних навантажень (факторна структура) ще до їх повороту, вона не підлягає інтерпретації.

4. Поворот факторів та їхня попередня інтерпретація. На цьому етапі вибирається один з аналітичних методів повороту факторів, зазвичай – варимакс-поворот (Varimax normalized). В результаті повороту досягається факторна структура, найбільш доступна для інтерпретації. Інтерпретація факторів здійснюється так. За кожним фактором (у стовпці) виділяється найбільше за абсолютною величиною навантаження змінної – як домінуюче. Якщо друге за величиною навантаження змінної у стовпці відрізняється від вже виділеного менш, ніж на 0,2, то і вона виділяється, але вже як другорядна. Якщо знак від’ємний – дана змінна визначається як протилежний полюс фактора. Чим більша абсолютна величина факторного навантаження, тим сильніший зв’язок змінної з фактором і тим більше дана змінна обумовлена дією відповідного фактора. Після перегляду всіх факторів, кожному з них присвоюється назва, яка узагальнює по смислу включені в нього змінні, також допускається називання фактора згідно назви тієї з них, котра має найбільше навантаження за цим фактором.

5. Прийняття рішення про якість факторної структури. Сьогодні не існує однозначної системи формальних критеріїв перевірки якості факторної структури. Тому основним критерієм є можливість доброї змістовної інтерпретації кожного фактора за двома і більше вихідними змінними. Здебільшого дослідники керуються вимогою однозначного співвіднесення кожної змінної лише з одним із факторів.

6. Обчислення факторних коефіцієнтів та оцінок. Це найпростіший етап факторного аналізу. Оцінки факторних коефіцієнтів є коефіцієнтами лінійного рівняння, який зв’язує значення фактора та значення вихідних

змінних. Вони показують, з яким навантаженням входять вихідні значення кожної змінної в оцінку фактора [148].

При обробці експериментальних даних використовувався пакет статистичних програм для ПК SPSS 17.0 for Windows та пакет програм Microsoft Office (Excel) for Windows XP Professional.

З рис. 2.2 видно, що наше дослідження дозволяє виділити не більше дев'яти значущих факторів. Серед них, на нашу думку, найдоцільніше виділити три основні фактори.

У таблиці факторних навантажень після варимакс-повороту факторних змінних вказані факторні навантаження, які за своєю абсолютною величиною переважають 0,1 (табл. 2.23; першими наведені шкали «Тесту Руки», наступними шкали методики Рене Жіля).

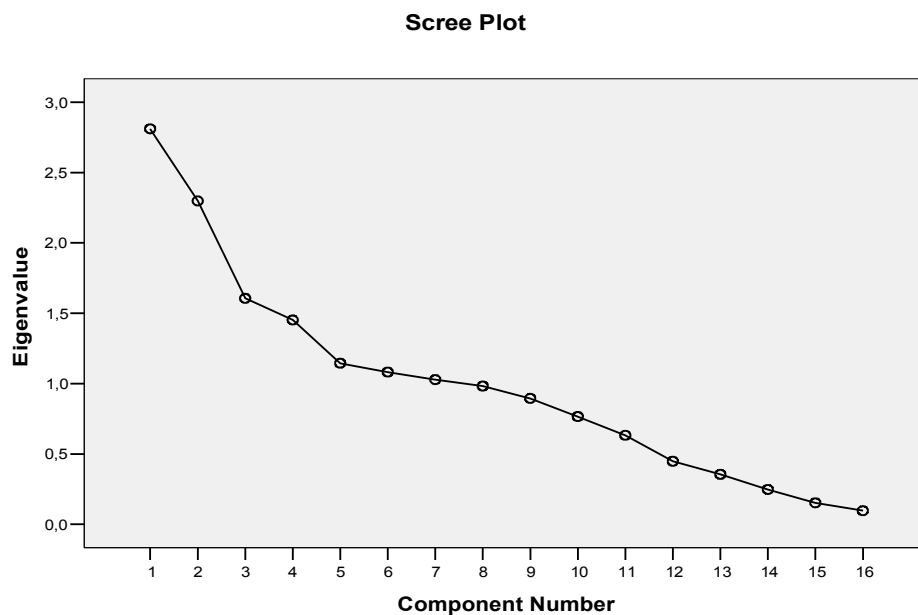


Рис. 2.2. Показники, що слід виділяти у факторному аналізі при діагностиці агресивних дітей дошкільного віку

Таблиця 2.22

**Компоненти сумарної дисперсії факторизації даних
психодіагностики дошкільників за допомогою методики «Тест Руки»,
методики «Рене Жіля», Шкали агресивності та методики фрустраційної
реакції Розенцвейга (показник GCR)**

Фактор	Суми квадратів факторних навантажень для виокремлених факторів			Суми квадратів факторних навантажень після повороту		
	Значення	% від загальної дисперсії	Накопичувальний % від загальної дисперсії	Значення	% від загальної дисперсії	Накопичувальний % від загальної дисперсії
1)	2,811	17,571	17,571	2,091	13,072	13,072
2)	2,299	14,368	31,939	1,922	12,014	25,086
3)	1,606	10,039	141,978	1,428	8,927	34,013
4)	1,453	9,079	51,057			
5)	1,145	7,157	58,214			
6)	1,082	6,763	64,977			

Продовж. табл. 2.22

7)	1,029	6,431	71,408			
8)	,982	6,140	77,548			
9)	,895	5,593	83,141			
10)	,766	4,786	87,927			
11)	,632	3,952	91,879			
12)	,448	2,799	94,678			
13)	,355	2,218	96,896			
14)	,248	1,548	98,444			
15)	,152	,953	99,397			
16)	,096	,603	100,000			

Таблиця 2.23

Таблиця факторних навантажень після варимакс-повороту даних психодіагностики дошкільників за допомогою методики «Тест Руки», методики «Рене Жіля», Шкали агресивності та методики фрустраційної реакції Розенцвейга (показник GCR)

Матриця факторних навантажень після веримакс - повороту			
Шкали методик	Фактори		
	1	3	
Тест Руки			
Ставлення до Матері	-,458		,540
Ставлення до батька	-,127	-,275	,273
Ставлення до обох батьків		,130	,291
Ставлення до брата, сестри		,631	
Ставлення до бабусі, дідуся	-,283	-,103	,468
Друзі	,124	,499	
Учитель	-,379	,881	,281

Продовж.табл. 2.23

Цікавість	,546		-,285
Спілкування у групі			-,254
Домінування	,447	,112	
Агресивність	,986		,149
Фрустрація	-,296	,511	-,598
Відторгнення	,242	,318	-,375
ФА		,451	
ВА			,356
НА			,401
GCR			,452

Примітки:

- 1) вибраний метод факторного аналізу: максимальної правдоподібності;
- 2) метод повороту: критерій варимакс за Г. Кайзером; а. поворот досягнений у 6-му оберті;
- 3) напівжирним шрифтом виділено факторні навантаження тих шкал, які увійшли до відповідних факторів.

«Ядром» кожного фактора є та змінна, яка має найбільше факторне навантаження; також до цього фактора включають всі ті змінні, величина факторного навантаження яких не менша від 0,2 порівняно з факторним навантаженням домінуючої (чи кількох домінуючих) змінної.

В отриманій факторній структурі один фактор однополюсний, інші мають два полюси – позитивний і негативний (від’ємний або протилежний). Позитивний полюс фактора – це сукупність пов’язаних між собою змінних (досліджуваних ознак), які, у своїй єдності, впливають на досліджуваний феномен, входять до його структури. Негативний полюс фактора вказує на ту сукупність змінних, яка виступає протилежністю до його змісту. Наприклад, якщо на позитивному полюсі знаходиться змінна «домінування», а на негативному – «ставлення до матері», то це вказує на те, що дітям, які характеризуються агресивною поведінкою не притаманні позитивні ставлення до матері.

Розглянемо отриману факторну структуру докладніше.

Перший фактор має найбільшу вагу/інформативність (13,072 %), його *позитивний полюс* складають змінні «агресивність», яка володіє найбільшим факторним навантаженням – 0,98, а також «цікавість» (0,546), «домінування» (0,447). До *негативного полюсу* цього фактору увійшла змінна «ставлення до матері».

Перший фактор, виходячи з його змісту, ми назвали «агресивно-домінуючий тип»: діти, яким притаманна ця особливість, характеризуються високим рівнем агресивності, домінування, наявністю психологічних проблем у сім'ї, зокрема з матір'ю, по відношенню до якої спостерігається негативне ставлення. Цей фактор володіє інформативністю 13,072%, тобто можна стверджувати, що кожній сьомій агресивній дитині притаманні окреслені характеристики. Це ще раз підтверджує необхідність створення системи психологічної допомоги агресивним дітям.

Другий фактор (інформативність 12,014 %) є однополюсним, він включає такі шкали: «учитель» – ця змінна володіє найбільшим факторним навантаженням – (0,881), тобто довкола неї об'єднуються всі інші, – «ставлення до брата і сестри» (0,631), «фрустрація» (0,511), «друзі» (0,499), «відторгнення» (0,38). Такі характеристики притаманні кожній дев'ятій агресивній дитині. Поширеність означеного комплексу психологічних характеристик можна пояснити тим, що у старшому дошкільному віці, більш авторитетною особою починає ставати вихователь, адже дитина готується до нового етапу у житті – навчання у школі, і провідною діяльністю поетапно починає ставати навчальна. Враховуючи змінні, що увійшли до даного фактору, можна зробити висновок: негативне ставлення до педагогів, старших братів та сестер сприяє негативному ставленню до вихователів і дошкільників, що у свою чергу викликає фрустрацію та відторгнення від соціального оточення. Найбільше факторне навантаження отримали соціальні чинники, тому другий фактор ми назвали «Вплив найближчого соціального оточення на формування авторитету учителя».

Третій фактор (інформативність 8,92 %). Тут розташувалися змінні «Ставлення до бабусі та дідуся» (0,468), «Показник соціальної адаптації GCR» (0,452), «Вербальна агресія» (0,356), «Непряма агресія» (0,401). Найбільшими факторними навантаженнями володіє змінна «Ставлення до матері» (0,540), проте, оскільки вона уже увійшла до I фактору, тому включати її у цей фактор, на нашу думку, не є доцільним. Через невміння дитини спілкуватись з оточуючими, проявляючи вербальну агресію та непрямую (плітки, клепаки, тощо) їй важко соціально адаптуватись, і агресія може стати уже не просто проявом поведінки, а властивістю особистості. Як свідчить даний фактор, кожна десята агресивна дитина дошкільного віку має труднощі у спілкуванні з бабусями та дідусями. Можна зробити припущення, що саме останні нерідко приділяють надмірну увагу, гіперопікають дошкільників, що, власне, і провокує агресивну поведінку.

У зв'язку з тим, що дані «Тесту Руки» і шкала агресивності не увійшли до жодного фактору, ми застосували також кластерний аналіз, щоби побачити детальнішу картину взаємозв'язків агресивності з іншими показниками.

Кластерний аналіз є незамінним методом, коли необхідно знайти внутрішню структуру даних, виявити їх ієрархічну побудову. Суттєвою перевагою методу є те, що його застосування не пов'язане із втратою навіть частини вихідної інформації про відмінності об'єктів або кореляції ознак. Тоді як застосування для класифікації факторного аналізу неминуче супроводжується доволі суттєвою втратою вихідної інформації про зв'язки між змінними: від 30 до 50% [99]. Отже, саме кластерний аналіз дає найбільш можливо значиме рішення при класифікації отриманих даних.

Результати роботи представляються графічно у вигляді дендрограми – деревоподібного графіка. Кластерний аналіз включав наступні етапи:

- 1) проведення дослідження;
- 2) підготовка даних до кластерного аналізу;

3) вибір методу кластерного аналізу. Ми застосовували метод ієрархічної кластеризації (деревоподібна кластеризація), як найбільш показовий і зрозумілий;

4) вибір міри відстані між об'єктами та її обчислення. Існують різні способи визначення міри відстані між об'єктами (Евклідова відстань, квадрат Евклідової відстані, Манхеттенівська відстань, відстань Чебишева та ін.). Ми обрали обчислення Евклідової відстані, котре проводиться за формулою:

$$d_{ij} = \sqrt{(x_i - x_j)^2 + (y_i - y_j)^2},$$

де x – значення першої;

y – значення другої ознаки.

5) вибір стратегії класифікації (правил об'єднання об'єктів/змінних у кластери). Нами використана стратегія середнього (або міжгрупового) зв'язку (Average Linkage, Between Groups Linkage), як така, що дає найбільш точні результати класифікації [99; 335];

6) застосування обраної стратегії для утворення кластерів;

7) перевірка результатів кластерного аналізу на осмисленість, їх інтерпретація.

При обробці даних використовувався пакет статистичних програм для ПК SPSS 17.0 for Windows. Класифікації піддавались результати психодіагностики за допомогою методики «Тест Руки», методики Рене Жіля, Шкали агресивності Ogrinas, Frankovski,, методики фрустраційної реакції С.Розенцвейга. Також, використовувався метод кореляційного аналізу даних за допомогою визначення коефіцієнту кореляції r-Пірсона (Pearson's r) [99; 64–72, 147–150], [150; 200–205].

Як відомо, коефіцієнт кореляції Пірсона застосовується для вивчення взаємозв'язку двох метричних змінних, виміряних на одній і тій же вибірці. Нами був обраний коефіцієнт кореляції Пірсона, позаяк після рангування показників, які піддавались аналізу, були присутні ряди рангів, які

повторювались, що унеможливило застосування коефіцієнту кореляції r_s -Спірмена чи τ -Кенделла.

Обчислюють його за формулою:

$$r_{xy} = \frac{n\sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{[n\sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] [n\sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

де n – обсяг множини, тобто кількість діагностованих;

$\sum x_i$ – сума показників усіх діагностованих за першим параметром (x), тобто сума чисел у колонці x ;

$\sum y_i$ – сума показників усіх діагностованих за другим параметром (y), тобто сума чисел у колонці y ;

$\sum x_i \sum y_i$ – добуток сум обох параметрів;

$\sum x_i y_i$ – сума добутків обох параметрів, тобто спочатку вираховуються добутки параметрів x і y кожного діагностованого, а відтак уже знаходиться сума цих добутків.

Ступінь або сила кореляційного зв'язку визначалася за величиною коефіцієнта кореляції (загальна класифікація):

- 1) сильний, або тісний $r > 0.7$;
- 2) середній $0.50 < r < 0.69$;
- 3) помірний $0.30 < r < 0.49$;
- 4) слабкий $0.20 < r < 0.29$;
- 5) дуже слабкий $r < 0.19$.

Згідно часткової класифікації кореляційних зв'язків: 1) висока значуща кореляція – при r , яке відповідає рівню статистичної значущості $p \leq 0,01$; 2) значима кореляція – при r , що відповідає рівню статистичної значущості $p \leq 0,05$; 3) тенденція достовірного зв'язку – r відповідає рівню статистичної

значущості $p \leq 0,10$; 4) незначима кореляція – при r , що не досягає рівня статистичної значущості [148].

Оскільки дослідженню підлягають складні багатофакторні ознаки – типи агресивної поведінки та вплив чинників (соціально-психологічних, та індивідуально-особистісних) агресію, то потрібно взяти до уваги, що кореляційний взаємозв'язок між цими ознаками, найімовірніше, є нелінійним. Тобто величина коефіцієнту кореляції буде меншою (наприклад, середньої сили – $0,50 < r < 0,69$ чи помірної – $0,30 < r < 0,49$) при високому рівні значущості ($p \leq 0,01$), що, тим не менше, свідчатиме про тісний взаємозв'язок між досліджуваними ознаками.

До першого кластеру ввійшли критерії 5 і 8: «Ставлення до брата та сестри (сиблінгів)» і «Учитель» ($d_{ij} = 0,547$). Такий взаємозв'язок свідчить про те, що наявність старших (або молодших) братів та сестер є чинником виникнення агресивної поведінки дітей дошкільного віку. Діти засвоюють агресивні способи поведінки, орієнтуючись на приклад братів та сестер, які використовують агресію у міжособистісних взаєминах у одній сім'ї (табл. 2.24).

Таблиця 2.24

Кластеризація даних психодіагностики дошкільників за допомогою методики «Тест Руки», методики «Рене Жіля», Шкали агресивності та методики фрустраційної реакції Розенцвейга (показник GCR)

Стадія	Комбінований кластер		Коефіцієнти	Stage Cluster First Appears		Наступна стадія
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
1	5	8	,547	0	0	4
2	9	12	,497	0	0	5
3	2	6	,483	0	0	10

Продовж.табл. 2.24

4	5	7	,356	1	0	7
5	9	11	,330	2	0	9
6	13	14	,318	0	0	8

7	4	5	,217	0	4	8
8	4	13	,084	7	6	12
9	9	10	,065	5	0	13
10	2	3	,051	3	0	15
11	15	16	,047	0	0	12
12	4	15	,013	8	11	14
13	1	9	,012	0	9	14
14	1	4	,000	13	12	15
15	1	2	-,116	14	10	0

Р. Берон та Д. Річардсон [33; с. 94] зазначають, що діти більш агресивно налаштовані проти єдиного брата чи сестри, ніж проти інших дітей, з якими вони спілкуються. Велике значення має вік дитини, що є провокатором бійок та сварок. Так, Т. Berndt та Т. Bullett [281] встановили, що діти дошкільники, у яких є старші брати та сестри, поведуть себе більш агресивно порівняно з однолітками, які є першою дитиною у сім'ї.

Найчастіше конфлікт починають молодші діти, котрі впевнені у тому, що батьки пристануть на їх бік. Караючи старшу дитину, батьки тим самим підкріплюють агресію молодшої дитини, котра чинитиме подібним чином і наступного разу, відчуваючи та усвідомлюючи свою безкарність. Цього можна уникнути, коли батьки по можливості намагатимуться не втручатись у сварки своїх нащадків. [128; с. 185].

Показник «учитель», що увійшов до першого кластеру, говорить про те, що вихователь не зміг задовольнити потребу дитини у формуванні авторитету, з різних причин: по-перше, педагог не приділяє уваги дітям, успішним у навчанні, і не хоче витратити зайвий час на них; по-друге, якщо якась дитина є невстигаючою у навчанні, то вихователю «легше» працювати з активними, підготовленими дітьми, тощо (рис. 2.3).

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)

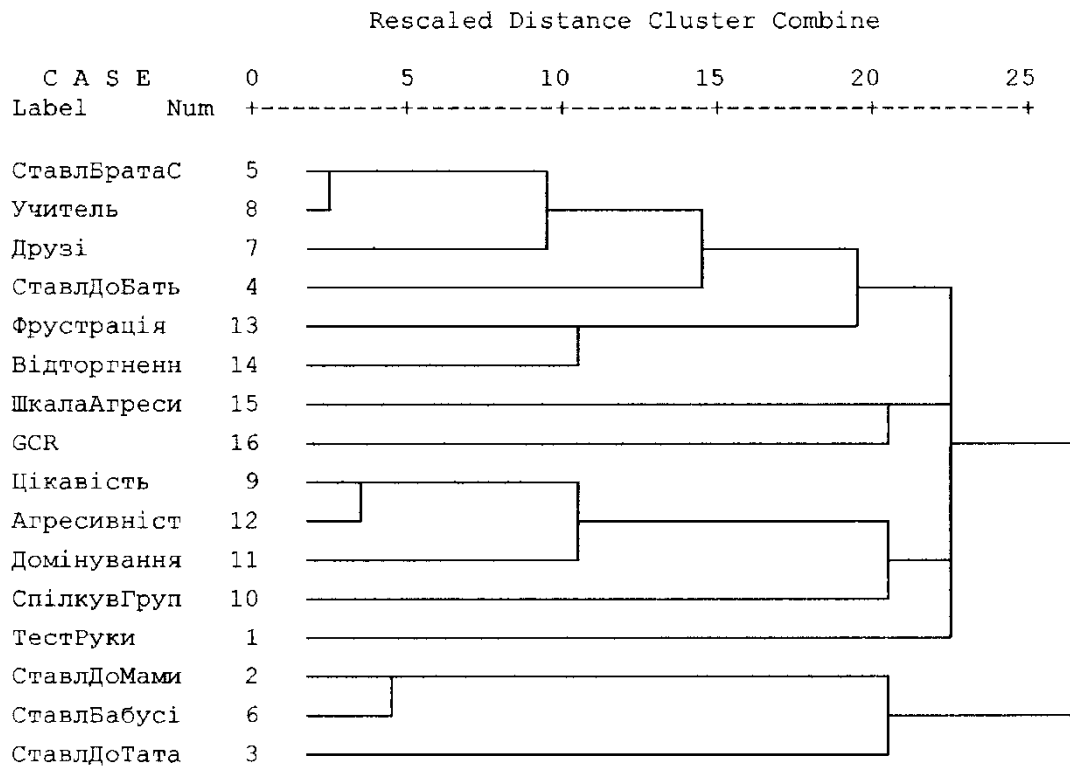


Рис. 2.3. Дендрограма кластеризації даних за результатами діагностики дошкільників.

До другого кластеру ввійшли критерії 9 і 12: «Цікавість» і «Агресивність» ($d_{ij} = 0,497$). Як бачимо, згідно результатів кластерного аналізу, у загальній смисловій структурі агресивності ці два критерії взаємопов'язані, адже вони об'єднуються в один кластер. Дошкільний вік – це початковий етап навчальної діяльності, тобто, на даному етапі життя відбувається інтенсивна підготовка до школи. І якщо, природна цікавість дітей, а відтак пізнавальна потреба, не задовольняється, то вона шукатиме інші шляхи задоволення цієї своєї актуальної потреби, нерідко застосовуючи й агресивну поведінку.

У третій кластер ввійшли критерії 2 і 6: «Ставлення до матері» і «Ставлення до бабусі та дідуся» ($d_{ij} = 0,483$). Такі результати свідчать про те, що взаємозв'язки з рідними, зокрема, матір'ю, бабусею, дідузем, є вкрай важливими у формуванні поведінки дітей дошкільного віку. Надмірна опіка

рідних, та надмірний авторитаризм провокують агресивну поведінку дитини-дошкільника. Як правило, бабусі та дідусі, проявляють у спілкуванні з онуками ліберальний тип спілкування, що, як свідчать і попередні наші дослідження теж є одним із факторів прояву агресивної поведінки дошкільника.

Ми представили перші три основні кластери, відстань між даними критеріями найменша.

Четвертий кластер об'єднує критерії 5 і 7: «Ставлення до брата та сестри» та «Друзі» (0,356). Дошкільник, з одного боку, проявляє агресивну поведінку в силу наявності братів та сестер [33; с. 94], з іншого – поведінка дитини багато в чому визначається іншими дітьми, однолітками. Початок відвідування дитячого садка чи навчання у школі можуть вплинути на розвиток дитячої агресивності. Встановлено, що надагресивні діти, потрапляючи у групу однолітків і отримуючи опір від інших дітей, стають менш агресивними. Тим часом менш агресивні особи, у середовищі однолітків можуть ставати більш агресивними, оскільки вони отримують можливість на практиці переконатись у ефективності такої поведінки. Адже, окрім того, що досвід інших дітей показує, що таким чином можна досягнути бажаного, агресія у відповідь свідчить про вміння постояти за себе, тим самим зменшуючи наступні спроби агресії з боку однолітків. Пасивні діти залишаються такими ж, і агресивність у них не виробляється [328].

Вчені зазначають, й індивідуальні відмінності у засвоєнні агресії, яку демонструють однолітки, тобто не завжди діти, що відчували на собі агресію з боку інших, також стають агресивними.

П'ятий кластер об'єднує критерії 9 та 11: «Цікавість» і «Домінування» ($d_{ij} = 0,33$). Як уже зазначалось нами, цікавість початковим елементом майбутньої провідної навчальної діяльності, й у силу незадоволення даної потреби нерідко формується стійка агресивна поведінка. При цьому у дитини є прагнення домінувати у процесі навчання серед інших, аби авторитетна особа (учитель, вихователь) зміг виділити її, і якщо ця потреба не задоволена,

то дитина шукає інші шляхи привернення уваги до своєї персони, одним з яких виступатиме у даному випадку агресія.

Шостий кластер об'єднує критерії 13 та 14: «Фрустрація», «Відторгнення» (0,318). При неможливості задовольнити потребу в дитини виникає стан фрустрації. У дошкільному віці однією із основних потреб є соціальне прийняття, наприклад бути прийнятим групою для спільних ігор. Адже основною провідною діяльністю дошкільного віку є сюжетно-рольова гра, яка передбачає наявність кількох учасників. Коли унеможлиблюється участь дитини у грі, то може виникати стан фрустрації, котрий, у свою чергу, веде до прояву агресивної поведінки [21; с. 187].

З метою виявлення впливу сім'ї, як соціального інституту, та типу батьківського ставлення до дитини на прояви агресивної поведінки, ми здійснили факторний та кластерний аналізи також даних психодіагностичного обстеження батьків та вихователів (табл. 2.25, 2.26).

У таблиці факторних навантажень після варимакс-повороту факторних змінних вказані факторні навантаження, які за своєю абсолютною величиною переважають 0,1. Основою кожного фактора є та змінна, яка має найбільше факторне навантаження; також до цього фактора включають всі ті змінні, величина факторного навантаження яких менша від 0,2 порівняно з факторним навантаженням домінуючої (чи кількох домінуючих) змінної.

В отриманій факторній структурі три фактори однополюсні, інші два мають по два полюси – позитивний і негативний (від'ємний або протилежний). Позитивний полюс фактора – це сукупність пов'язаних між собою змінних (досліджуваних ознак), які, у своїй єдності, впливають на досліджуваний феномен, входять до його структури. Негативний полюс фактора вказує на ту сукупність змінних, яка виступає крайньою протилежністю до його змісту.

**Компоненти сумарної дисперсії факторизації даних психодіагностики
батьків і вихователів**

Фактори	Суми квадратів факторних навантажень для виокремлених факторів			Суми квадратів факторних навантажень після повороту		
	Значення	% від загальної дисперсії	Накопичува- льний % від загальної дисперсії	Значення	% від загальної дисперсії	Накопи- чувальний % від загальної дисперсії
1	7,666	25,554	25,554	5,225	17,418	17,418
2	3,644	12,147	37,701	3,222	10,741	28,158
3	2,869	9,563	47,264	3,161	10,538	38,697
4	2,011	6,703	53,967	2,551	8,503	47,200
5	1,764	5,879	59,846	2,223	7,409	54,609
6	1,434	4,781	64,627			
7	1,395	4,650	69,277			
8	1,083	3,610	72,887			
9	1,046	3,487	76,374			
10	,932	3,108	79,482			
11	,889	2,962	82,445			
12	,838	2,792	85,237			
13	,666	2,221	87,458			
14	,580	1,934	89,392			
15	,553	1,842	91,234			
16	,437	1,455	92,689			
17	,409	1,363	94,052			
18	,287	,956	95,008			

Продовж.табл. 2.25

19	,219	,729	95,737			
20	,211	,704	96,442			
21	,199	,663	97,104			
22	,173	,576	97,680			
23	,138	,460	98,140			
24	,127	,422	98,562			
25	,108	,362	98,923			
26	,089	,298	99,222			
27	,085	,283	99,505			
28	,060	,200	99,704			
29	,048	,161	99,865			
30	,040	,135	100,000			

Примітка. *Обраний метод факторного аналізу: максимальної правдоподібності

Таблиця 2.26

Таблиця факторних навантажень після варимакс-повороту даних психодіагностики батьків агресивних дошкільників

	Фактор				
	1	2	3	4	5
Прийняття-Відторгнення		,107			
Кооперація		-,110			
Симбіоз					
Контроль					
Ставлення до невдач дитини					
Представлення дитині можливості висловитись	,396	,514			,299
Оберігання дитини від труднощів		,173	,193		,842

Продовж. табл. 2.26

Обмеження матері роллю господині дому	,415	,622		-,245	,251
Пригнічення волі дитини	,430	,464	,489	,250	
«Жертовність» батьків	,835		,220		,191
Страх заподіяти шкоду дитині	,635		,205	,329	,436
Подружні конфлікти	,584		-,107		,270
Суворість батьків	,728	,274		,250	
Дратівливість батьків	,346		,207	,746	-,235
Залежність дитини від матері	,333	,119		,624	-,244
Схвалення залежності дитини від батьків	,623	,106	-,290	,151	,413
Пригнічення агресивності дитини	,354	,728	,121	,243	,210
Подвижництво батьків	-, 624		,571	,190	,187
Рівність батьків та дитини	,700	,112		,178	-,204
Схвалення активності дитини	,112	,873	,166	-,360	,100
Уникання спілкування з дитиною	-,255	,679	,582		,174
Неуважність чоловіка до дружини		,571		,390	,307
Пригнічення сексуальності додитини	,315			,856	,115
Влада матері	,172	,248	,698		,474
Нав'язливість батьків	,833		,442		,143
Дружні взаємини між батьками та дітьми	,427		,338	,185	,458

Пришвидшення розвитку дитини			,737	,235	
Необхідність сторонньої допомоги у вихованні дитини	,147	-,129	,762	-,106	

З рис. 2.4 видно, що наше дослідження дозволяє виділити не більше двадцяти факторів. На нашу думку, найдоцільніше розглянути три основні фактори.

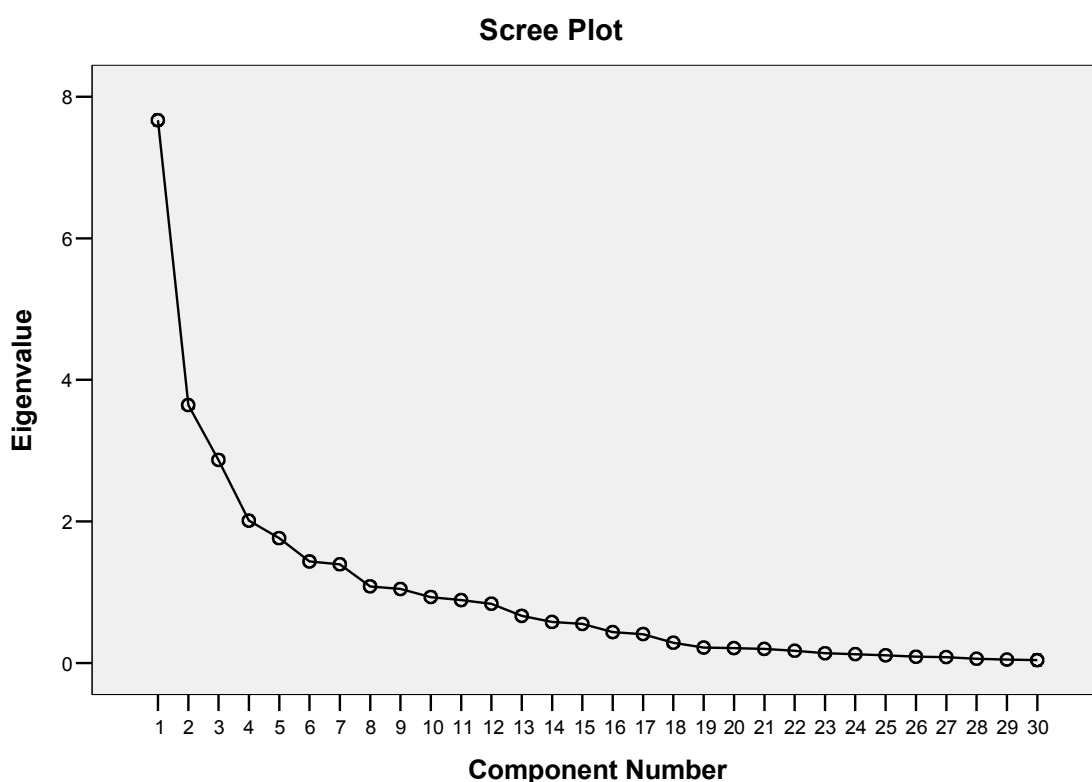


Рис. 2.4. Показники, що виділені у факторному аналізі при діагностиці батьків агресивних дітей.

Перший фактор має найбільшу вагу/інформативність (17,418 %), його позитивний полюс складають змінна «жертвність батьків» – володіє найбільшим факторним навантаженням – 0,835, «страх заподіяти шкоду дитині» (0,635), «Подружні конфлікти» (0,584), «Суворість батьків» (0,728), «Схвалення залежності дитини від батьків» (0,623), «Нав'язливість батьків»

(0,833). До *негативного* полюсу цього фактору увійшла змінна «Подвижництво батьків» (-0,623).

Отже, у перший фактор виокремлені результати діагностованих батьків (а саме, матерів), яким притаманна надмірна суворість у вихованні, нав'язування власної думки дитині, тобто певний авторитаризм у спілкуванні з нею, з одного боку, а з іншого – страх заподіяти дитині шкоду й через це неможливість надання їй права вибору, що в результаті призводить батьків до думки про те, що вони виконують роль «жертви» та «мучеників» у вихованні дитини. Також виділений показник свідчить про те, що постійні подружні конфлікти, навіть, не у присутності дитини, впливають на виникнення агресивності дошкільника.

Другий фактор (інформативність 10,74 %) є однополюсним, він включає такі шкали: «Надання можливості дитині висловитись» (0,514), «Обмеження матері роллю господині дому» (0,622), «Пригнічення агресії дитини» (0,728), «Схвалення активності дитини» (0,873), «Уникання спілкування з дитиною» (0,679), «Неуважність чоловіка до дружини» (0,571). Такі сімейні детермінанти притаманні кожному десятому дошкільникові, який характеризується агресивною поведінкою. Насамперед, варто зазначити, що схвалення активності дитини, надання їй можливості висловитись та пригнічення агресивності, так чи інакше, лише підкріплює «правильність» поведінки з елементами агресії. Адже в даному випадку відсутній так званий «цензор» з боку батьків та пояснення дитині меж неагресивної поведінки. Доволі велика кількість батьків плутають активність дитини із її агресивністю. В той же час неуважність чоловіка до дружини та обмеження матері лише однією роллю, без можливості самореалізуватись у професійному плані, провокує її виміщувати свою незадоволеність на дитину, що у свою чергу детермінує агресивну поведінку останньої.

Третій фактор (інформативність 10,53 %) також однополюсний. Найбільшим факторним навантаженням (0,762) володіє змінна «Необхідність сторонньої допомоги у вихованні дитини» (0,762). Крім неї виділені ще

такію як «Пришвидшення розвитку дитини» (0,737), «Пригнічення волі дитини» (0,489), «Влада матері» (0,698). Наявність таких змінних у третьому факторі ми трактуємо бажанням матері повністю підкорити волю дитині собі, з одного боку, а з іншого – несаможиттєвість матері, тобто неможливість відповідально ухвалювати рішення, котрі стосуються її дитини.

До четвертого фактору (інформативність 8,5 %) увійшли змінні: «Пригнічення сексуальності дитини», що володіє найбільшим факторним навантаженням 0,856, а також «Дратівливість батьків» (0,746), «Залежність дитини від матері» (0,624). Це вказує на те, що батьки намагаються якомога більше втрутитись у світ дитини, узалежнити її від себе, тобто не надають можливості проявити самостійність у прийнятті рішення, що і провокує надмірну їх дратівливість. Це, у свою чергу, викликає агресивність у дошкільника. Тобто, майже кожен десятий агресивний дошкільник піддається надмірній опіці матерів.

П'ятий фактор (інформативність 7,409 %) двополісний: «Оберігання дитини від труднощів», що володіє найбільшим факторним навантаженням (0,842) і «Дружні взаємини між батьками та дітьми» (0,458) – на позитивному полюсі, а на негативному полюсі – «Рівність батьків і дітей» (-0,204). Останній показник демонструє зворотній вплив на виникнення агресивної поведінки дошкільника. В даному випадку ми бачимо, щот не дотримання рівноправ'я у сім'ї, тобто, ставлення до дитини як до маленької, нерозуміючої істоти; не залучення дорослими її до вирішення сімейних питань провокує у неї агресію. Показник із найбільшим факторним навантаженням на позитивному полюсі свідчить про інфантилізацію такої дитини, хоча при цьому спостерігаються, на перший погляд, доволі дружні взаємини між батьками та дітьми.

Здійснюючи кластерний аналіз, ми отримали можливість відтворити структуру батьківського ставлення до дітей з агресивною поведінкою (рис. 2.5, табл. 2.27).

* * * * * H I E R A R C H I C A L C L U S T E R A N A L Y S I S * * * * *

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)

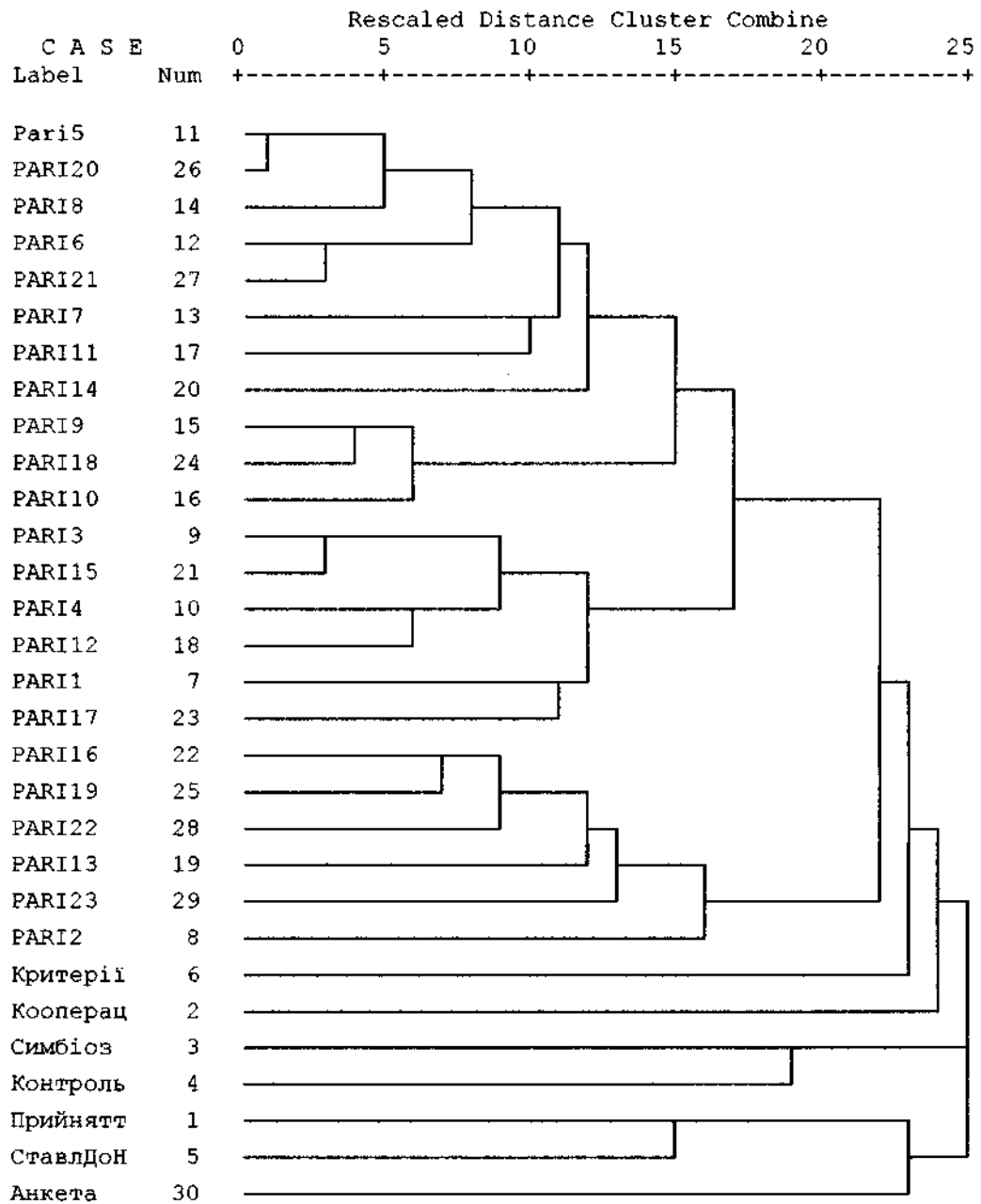


Рис.2.5. Дендрограма кластеризації даних за методиками PARI та «Тестом батьківського ставлення».

До першого кластеру увійшли критерії 11 і 26: «Жертвність батьків» та «Нав'язливість батьків» ($d_{ij} = 0,818$). Такий взаємозв'язок свідчить про те, що батьки у ставленні до дитини та спілкуванні із нею часто підкреслюють, як вони багато дають нащадкам, на які «жертви» («покинула роботу»,

«дитина прикута до неї», тощо), що формує у дитини бажання проявити себе незалежно від батьків, і єдино можливим способом вони обирають саме агресивну поведінку.

Таблиця 2.27

Кластеризація даних психодіагностики батьків за методиками PARI та «Тесту батьківського ставлення»

Стадія	Комбінований кластер		Коефіцієнт и	Стадія кластера, що вперше з'являється		Наступна стадія
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
1	11	26	,818	0	0	5
2	9	21	,735	0	0	11
3	12	27	,728	0	0	9
4	15	24	,705	0	0	7
5	11	14	,651	1	0	9
6	10	18	,644	0	0	11
7	15	16	,644	4	0	20
8	22	25	,616	0	0	10
9	11	12	,568	5	3	14
10	22	28	,522	8	0	16
11	9	10	,522	2	6	17
12	13	17	,505	0	0	14
13	7	23	,470	0	0	17
14	11	13	,462	9	12	15
15	11	20	,442	14	0	20
16	19	22	,438	0	10	18
17	7	9	,424	13	11	22
18	19	29	,397	16	0	21
19	1	5	,331	0	0	25

Продовж.табл. 2.27

20	11	15	,321	15	7	22
21	8	19	,298	0	18	24
22	7	11	,262	17	20	24
23	3	4	,212	0	0	28
24	7	8	,112	22	21	26
25	1	30	,069	19	0	29
26	6	7	,064	0	24	27
27	2	6	,024	0	26	28

У той же час, такі батьки не вірять у самостійність дітей і завжди намагаються нав'язати їм свою думку.

До другого кластеру увійшли критерії 9 і 21 «Обмеження матері роллю господині», «Схвалення активності дитини» ($d_{ij} = 0,75$). Даний кластер говорить про те, що окремі батьки схвалюють активність дитини і сприймають її агресію як інструмент задоволення певної потреби. Матері, котрі не задоволені роллю домогосподині, котрі не мають можливості професійно самореалізуватись схвалюють таку поведінку своєї дитини.

До третього кластеру входять критерії 12 і 27: «Страх заподіяти шкоду дитині», «Дружні взаємини батьків та дітей» ($d_{ij} = 0,728$). Стиль спілкування з дошкільниками за даними критеріями можна охарактеризувати як ліберальний, «попустительський». Через страх нашкодити дитині, батьки не спроможні проявити суворість там, де це потрібно, твердість власного слова, намагаючись стати їй другом. Дошкільник, відчуваючи таку свободу, стає неконтрольований у своїй поведінці, адже він ще не достатньо знайомий їх нормами поведінки у суспільстві.

Четвертий кластер включає в себе критерії 15 і 24: «Дратівливість батьків», «Пригнічення сексуальності дитини» ($d_{ij} = 0,705$). Перебуваючи у постійному психоемоційному напруженні, що викликається дратівливістю у батьків та неможливості проявити свою сексуальність, приналежність до певної статі дитина спричиняє агресію у дошкільника.

Згідно психоаналітичної теорії З. Фрейда та вчення про психосексуальні стадії розвитку, дошкільний вік припадає на типові прояви «комплексу Едіпа» («Електри» для дівчаток), що проявляється у неусвідомленому статевому потязі дитини до матері (батька).

П'ятий кластер містить в собі 11 і 14: «Жертовність батьків», «Суворість батьків» ($d_{ij} = 0,651$). Їх наявність у даному кластері свідчить про те, що батьки при суворому, вимогливому ставленні до дитини одночасно підкреслюють, чим вони жертвують заради неї. Постійне нагадування дитині,

що вона стала перешкодою на шляху досягненні певної мети, викликає у неї тривожність, а відтак і агресію у проявах поведінки.

Шостий кластер включає в себе номери 10 і 18: «Пригнічення волі дитини», «Придушення агресивності дитини» (0,644). Дані критерії свідчать про те, що окремі батьки намагаються придушити будь-яку активність дитини, її волю, право вибору, а також агресивність настільки наполегливо, що таким чином батьки не дають їй можливості нормально розвиватись, рости, формуватись як особистості й тому інфантилізують.

Сьомий кластер містить компоненти 15 і 16: «Дратівливість батьків» та «Залежність дитини від матері» (0,644). Дані критерії свідчать нам про те, що дратівливість батьків, її прояв стосовно дитини у різних варіаціях провокує агресивну поведінку останньої, зокрема через підвищену тривожність. Водночас матері прагнуть якомога більше узалежнити свою дитину від себе, не даючи їй можливості бути самостійною.

Восьмий кластер включає такі компоненти 22 і 25: «Уникання спілкування з дитиною», «Владність матері». Постійний брак у спілкуванні матері із дитиною негативно впливає на формування особистості дошкільника. Даний кластер поєднує владність матері, що проявляється у надмірній вимогливості до дитини (при мінімальному спілкуванні, якщо не сказати взагалі при його відсутності). Таким чином, дитина стає інструментом у досягненні мети батьків, що викликає у неї протест у формі агресії.

Дев'ятий кластер включає критерії 11 та 12: «Жертовність батьків», «Страх заподіяти шкоду дитині», що свідчить про наявність ліберально-потурального типу спілкування з дошкільником. Через страх нашкодити дитині, батьки намагаються дати можливість їй розвиватись так, як вона сама цього хоче. В силу того, що у дошкільника ще не сформовані навички самоконтролю, та ще немає чітких моральних уявлень, він обирає найпростіший спосіб досягнення мети, без подальших докорів сумління.

Десятий кластер включає такі компоненти 22 і 28 (0,522): «Уникання спілкування з дитиною» та «Пришвидшення розвитку дитини». Сприймаючи дитину дошкільного віку вже дорослою, батьки спілкуються з нею вкрай рідко або взагалі уникають спілкування з нею, начебто задля швидшого її дорослішання. Вони вважають, що якщо дитина незабаром почне відвідувати школу, то, отже вона повинна бути відповідальною за свої вчинки. Таким чином покладання надмірної відповідальності на дошкільника провокує у нього агресію у поведінці.

Одинадцятий кластер включає в себе такі компоненти, як 9 і 10: «Обмеження матері роллю домогосподині» та «Пригнічення волі дитини» (0,522). Як бачимо, є пряма залежність між задоволеністю матері своєю роллю домогосподині та неможливістю професійно реалізуватись, між прагненням підкорити волю дитини собі та агресивною поведінкою дошкільника. Будучи незадоволеною матір своїм соціальним становищем, вона прагне повністю керувати поведінкою дитини, яка у свою чергу, не бажаючи цього, проявляє агресивність.

Дванадцятий кластер включає в себе компоненти 13 і 17: «Подружні конфлікти» та «Схвалення залежності дитини від батьків» (0,505). Спостерігаючи часті конфлікти між батьками, неповагу стосовно один до одного, дитина дошкільного віку починає наслідувати такий приклад поведінки, беручи його за основу у своєму житті. Окрім того, батьки прагнуть узалежнити дитину від своєї волі, від себе, самі «підказують» своєму дошкільнику, що така їхня поведінка є єдино правильною та успішною.

Тринадцятий кластер включає в себе такі компоненти 7 та 23: «Надання дитині можливості висловлюватись» та «Неуважність чоловіка до дружини» (0,47). Взаємозв'язок проявів неуваги чоловіка до дружини, як один із варіантів непрямой агресії, та надання можливості дитині висловлюватись, як варіант вербальної агресії, свідчить про те, що

дошкільник у такому середовищі швидше буде проявляти вербальну та непрямую агресію, адже тут знову спрацюватиме механізм наслідування.

Чотирнадцятий кластер містить такі компоненти, як 11 і 13: «Жертовність батьків» та «Подружні конфлікти» (0,462). Даний взаємозв'язок свідчить про те, що часті конфлікти між батьками, за котрими дитина спостерігає, як і роль матері, «жертвує» заради дитини своєї, зароджує у дошкільника думку про те, що саме така поведінка батька є прийнятною для наслідування. Це проявляється у відкритій агресивній поведінці хлопчиків, а також у пасивній агресії дівчаток.

Таким чином, наше дослідження особливостей дітей дошкільного віку 5-6 років, які проявляють агресивну поведінку, показало, що у них спостерігаються особливі індивідуально-психологічні та соціальні характеристики. На формування такої поведінки мають вплив багато чинників, серед яких основними є вплив батьківського ставлення до дітей та взаємодія у сім'ї. Виділені нами ці особливості агресивного дошкільника дозволяє нам цілеспрямовано планувати та здійснювати відповідну психопрофілактичну роботу.

Висновки до II розділу

1. Здійснення психологічної діагностики рівнів агресивності дітей дошкільного віку виявило ряд проблем. Основні труднощі пов'язані із вибором контингенту досліджуваних, з вибором адекватного психодіагностичного інструментарію, зокрема з недостатнім арсеналом відповідних психологічних методик для дошкільників. Важливість окреслення даних нюансів диктується необхідністю формулювання правильних та об'єктивних психологічних висновків про специфічні особливості дітей дошкільного віку, що схильні до агресивної поведінки.

2. Психодіагностика вибірки дошкільників (503 дитини) дозволило встановити, що за результатами психодіагностичного обстеження чітко виділяються чотири підгрупи дітей за двома критеріями.

3. Результати першого етапу дослідження показали, що не проявляють агресивність близько третини (35,3 %) дітей дошкільного віку, а дві їх третини демонструють різні види агресивної поведінки.

4. На другому етапі дослідження був виявлений ряд специфічних індивідуально-особистісних та соціально-психологічних характеристик, що властиві агресивним дошкільникам: низький рівень соціальної адаптації (коефіцієнт GCR – від 39,6 % до 44,2 %); домінуючий тип реакції на фрустрацію – «з фіксацією на задоволенні потреби» (NP – у 43,9 %), а стосовно спрямованості переважають екстрапунітивні реакції (E – у 65,9 %), що зосереджені на зовнішньому довкіллі, а не на собі. Водночас агресивні дошкільники нерідко використовують поведінку ворожості, докори на адресу оточення, не визнаючи своєї провини. Визначено, що їм властиві високий рівень фрустрації (44,7 % та 49,9 % у групах I і III агресивних дітей); прагнення до домінування (43,2 % та 45,0 % відповідно); у той же час навик самоконтролю несформовані у 45,6 % таких дітей, також у них спостерігається низький рівень сформованості моральних уявлень – у 35,5 %.

Простежено відмінності у проявах агресивної поведінки з позиції гендерної приналежності та виявлено, що хлопчики дошкільного віку частіше проявляють фізичну агресію 36,02%, тоді як агресивні дівчатка – вербальну (40,25 %).

5. Соціально-психологічні фактори, які провокують агресивну поведінку дітей дошкільного віку, складають наступні показники: 17,7 % агресивних дітей виховуються у неповних сім'ях, тобто є сьома така дитина; найбільший відсоток агресивних дошкільників – з робітничих сімей та сімей торговців, 135 опитаних агресивних дітей (27,8 %) зростають у сім'ях будівельників, різноробочих тощо, 124 дитини виховуються у сім'ях підприємців, торговців; 84,8 % опитаних батьків агресивних дітей ставляться

до дитини за типом «інфантилізація», що свідчить про сприймання ними дитини як маленької, непристосованої до життєвих труднощів, у зв'язку з чим вони не дозволяють їй проявляти самостійність у прийнятті рішень. Серед опитаних матерів агресивних дітей дошкільного віку виявлено 63,8 % осіб, яким властиво «відчуття самопожертви», тобто вони присвячують своє життя дитині, посунувши власні наміри професійної самореалізації.

6. Виявлено значимі кореляційні зв'язки: 1) між фізичною, вербальною, непрямую агресією, індексом агресивності та коефіцієнтом соціальної адаптації; 2) між рівнем соціальної адаптації та професійною діяльністю, освітою батьків; 3) між фізичною, вербальною, непрямую агресією, індексом агресивності та типом спілкування за шкалами «авторитарна гіперсоціалізація» й «інфантилізм»; 4) фізичною, вербальною, непрямую агресією, індексом агресивності та рівнем сформованості моральних уявлень; 5) зворотній зв'язок між фізичною агресією та типом ставлення за шкалою «кооперація».

7. У результаті факторного та кластерного аналізу виявлено, що існують тісні зв'язки показників із прагненням дитини до домінування у групі однолітків; впливу інших дітей та старших сиблінгів на формування авторитету педагога; впливом найближчих родичів на соціальну адаптацію; взаємозв'язки між фрустрацією, надмірним проявом цікавості, відторгненням іншими дітьми. Також методи факторного та кластерного аналізу результатів опитування батьків агресивних дітей дошкільного віку показали, що існує на формування та закріплення агресії дошкільників мають вплив: 1) покладання себе у жертву заради потреб та бажань дитини; 2) емоційний дефіцит матері, як результат байдужості чоловіка до її потреб; 3) владність матері та пригнічення волі дитини; 4) гіперочікування у досягненнях дітей; 5) гіперопіка дитини; 6) ліберально-демократичний тип спілкування з дитиною.

Праці, що висвітлюють зміст розділу: Карпінська Т. С. Гендерні особливості прояву агресії дітей в умовах переживання вікової кризи / Т. С. Карпінська // Актуальні проблеми психології : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – 2011. – Вип. 15. – С. 45–52;

Мыцкан Т. С. Влияние типа родительского отношения на формирование агрессивного поведения дошкольников / Татьяна Степановна Мыцкан // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания: V международная научно-практическая конференция : материалы конф., г. Москва, 27–28 декабря 2012 г. / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – Москва : Изд-во «Спецкнига», 2012. – Том I. – С. 199–206.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Проблема профілактики, контролю та корекції агресії у психологічній літературі

Питання попередження та корекції дитячої агресивності висвітлюється у небагатьох наукових працях. Як правило, мова йде про корекцію та профілактику у підлітковому віці. Порівняно із літературою, присвяченою вивченню факторів та умов, що призводять до розвитку агресивності у дитячому віці, значно менше зустрічається опис розробок, спрямованих на профілактику та подолання агресивних проявів у дітей. У зарубіжній психотерапевтичній практиці накопичений певний досвід корекції дитячої агресивності, котрий багато в чому залежить від теоретичних поглядів на природу даного феномену.

Проблема стримування агресії виникла давно. Ще у 17 ст. Т. Гоббс вважав, що агресія як поведінкова реакція вимагає, в кінцевому рахунку, певного обмеження та строгого контролю [30]. У психології як наука, існує багато методів корекції агресії. Т. Г. Румянцева [142] стверджує, що визначальне місце у вирішенні проблеми контролю агресії належить розумінню самої природи даного феномену. Розглянемо основні підходи до стримування й попередження агресії та агресивної поведінки.

Як відомо, виникненню, прояву та закріпленню агресивної поведінки сприяє чимало факторів різного характеру. Проте, незважаючи на те, які детермінанти викликають агресивність у кожному конкретному випадку, науковців давно цікавило питання про можливість як тотального так і індивідуального контролю, регуляції, розрядки, а також попередження. З цього приводу висувались різні точки зору: від спрощеного розуміння

вирішення даної проблеми до заперечення будь-якої можливості керувати агресією людини.

Зокрема, згідно К. Лоренцу [86], природа людської агресивності інстинктивна, проте, існує механізм, котрий забороняє умертвіння собі подібних. Крім того, у людини в процесі еволюції сформувалось і закріпилось лише слабе стримуюче начало внутрішньовидової агресії, на відміну від сильних тварин-хижаків. Поява зброї масового знищення, на думку вченого, призвела до того, що на даний час виживання людського виду опинилась під загрозою. Можливості убивства зросли, а заборони залишились слабкими. Ці положення концепції Лоренца, що представляють собою теорію інстинктивного гальмування агресії, ще більше обґрунтовують його погляд на детермінанту агресії та агресивності, як на інстинкт, що еволюційно закріпився і став однією із особистісних властивостей людини.

Р. Ардрі [175] також вважає, що джерела усіх проявів агресії, котрі закладені в біологічній природі людини, є вродженими. «Людина генетично запрограмована на здійснення насильницьких дій, вона безсила проти інстинктів власної природи, які незворотно призводять її до соціальних конфліктів та боротьби» [175; с. 13]. Закон «інстинктивної агресії», таким чином, стверджує вродженість агресивних проявів людини і незалежність їх від будь-яких соціальних та культурних змін у суспільстві.

К. Лоренц [86] та З. Фрейд [162] були близькими у поглядах на наслідки пригнічення агресивних імпульсів: фрустрація агресивного інстинкту змушує страждати кожного і це певною мірою робить усіх психопатами; агресія, що не знаходить виходу назовні, будучи витісненою, призводить до важких пошкоджень та невротизації. Тому основний шлях корекції агресивності у рамках психоаналізу та етологічної теорії – вихід агресивних імпульсів соціально прийнятним способом: у К. Лоренца – це ритуали, у З. Фрейда – гра.

Чимало робіт присвячено проблемі розрядки агресії на різного роду об'єктах: у вигляді наприклад, ляльки, подушки, реакція під час перегляду

відеофільму, розрядка у процесі спортивних змагань та ін. Однак результати експериментальних досліджень вкрай суперечливі й підтверджують як ідею катарсису, так і протилежну концепцію – принцип стимулювання агресії (дана ідея розглядається в рамках теорії соціального наuczіння). Так, Г. Паренс [172] вважає, що основним шляхом подолання почуття ворожості є відреагування енергії, що накопичилась, через словесний прояв у контексті значущих та поважних взаємин дітей з батьками.

Е. Крейрн стверджує, що одне з важливих завдань – допомогти дітям усвідомити свої почуття і навчити володіти ними. Основними шляхами подолання негативних емоцій вона також вважає катарсис та усвідомлення почуттів, бажань, тобто формування свідомої регуляції поведінки.

Таким чином, при розгляді агресії як вродженого інстинкту, міри його контролю зазвичай пов'язувалися з катарсисом, тобто з соціально прийнятними способами виходу агресивних тенденцій організму (З. Фрейд, К. Лоренц та ін.). Проте подальші дослідження виявили обмежений характер застосування подібних методів.

Біхевіористичний підхід, в рамках котрого агресія розглядається як поведінкова реакція на певний стимул, спрямований на модифікацію стимульно-реактивних зв'язків, що визначають прояви активності індивіда у зовнішньому середовищі та його взаємини з дійсністю. Сюди входить три напрями: психокорекція в рамках теорії класичного обумовлення, теорія оперантного наuczіння, когнітивна психологія [84].

Можливо, розрядці агресивних імпульсів сприяє спорт, як ритуалізована форма боротьби. Е. Фромм [183] вважав, що ігрова агресія, до котрої відносять спорт, не має жодних негативних мотивацій, пов'язаних з гнівом чи ненавистю. Проте в такому випадку немає й агресивних імпульсів. Імовірно, мова йде про розрядку агресії у спортивній боротьбі, причому у ролі учасника. Так, за даними досліджень, у осіб, що спостерігали за змаганнями з агресивних видів спорту (боксу, боротьбі, хокею, футболу), відмічалось збільшення агресивності.

Згідно, А. Бассу, якщо агресія супроводжується гнівом, то вона може призвести до катарсису, а якщо не супроводжується, то навпаки, від своєї реалізації тільки підсилюється [194].

У своєму дослідженні Л. Берковіц [7] не зміг віднайти простих та неспростовних доказів ідеї про те, що в результаті інтенсивної фізичної діяльності агресія знижується. Протилежне доводить психіатр У. Меннінгер, котрий стверджує, що «змагальні ігри забезпечують задоволення інстинктивного агресивного потягу» [213; с. 340].

Дж. Доллард [21] та його колеги вважали, що агресивні імпульси можуть послаблюватись тільки опосередкованим шляхом: з допомогою нападів на інших людей, що відрізняються від фрустратора, а також з допомогою будь-якої агресивної дії. На відміну від цих уявлень Л. Берковіц [7] стверджував, що у сильно фрустрованих людей агресивна спонuka може послаблюватись тільки за умови заподіяння шкоди фрустратору.

Більшість свідчень, які на сьогодні отримані, не підтверджують гіпотезу катарсису. Справа в тому, як вважає Е. Аронсон [4; с. 272], що у людей агресія залежить не тільки від напруження, котре вони відчують, а й від того, про що вони думають. У більшості ситуацій насильство не знижує відповідної тенденції. Насилля породжує подальше насилля. Тут, на думку автора, діє когнітивний дисонанс – через виправдання себе і доведення вини постраждалого.

У рамках теорії соціального наuczіння, агресивність, будучи формою людської поведінки, котрої легко навчитись, відкрита для впливу через видалення умов, спрямованих на її виникнення (А. Бандура, А. Басс, Д. Зільман та ін.). Основними шляхами подолання агресії є або адекватна протилежна модель, або заохочення чи покарання її. Так, Е. Аронсон [4; с. 291] пропонує такі шляхи подолання агресії:

1. *Чистий розум.* Важливе чітке розуміння того, що агресія не бажана для самих себе.

2. *Покарання* – неефективний спосіб. Покарання агресивних моделей не знижує агресивності.

3. Схвалення *альтернативних форм поведінки* у випадку, коли агресія використовується як привернення уваги до себе – ефективний спосіб.

4. Наявність *неагресивних моделей* поведінки.

5. Формування *емпатії* відносно інших людей.

У широкому соціальному аспекті для здійснення контролю агресії D. Zilman [220] пропонував розробку ефективної стратегії, що не допускає створення умов, при яких вона набувала б роль домінуючого засобу для вирішення соціально значущих проблем. З цією метою вчений запропонував «систему мір, що передбачають: а) справедливий розподіл усіх життєвих благ у людському суспільстві; б) анулювання та визнання недійсним будь-якого прибутку, отриманого за допомогою примусу» [220; с. 36]. Також D. Zilman закликає сформувати таку атмосферу у суспільстві, коли на зміну конфліктам прийде згода, співчуття та терпіння. На думку А. Н. Buss [194], позбутись агресії буде неможливо до тих пір, доки вона приносить користь та «окуповується».

Одним з найбільш традиційних способів стримування та контролю агресії, на який звернули свою увагу дослідники ще в кінці 70-х років ХХ століття, є покарання. Будь-яка форма покарання, у тому числі визначена законом, виконує превентивну функцію. Потенційна можливість покарання, передбачення правових заходів впливає на свідомість та сприяє більш уважному ставленню людини до наслідків своїх агресивних дій, а звідси і контролю за ними. Коли реальна загроза покарання відсутня чи суб'єктивно не сприймається (наприклад, дошкільниками) як загроза, слабшає і контроль агресивної поведінки. Як показують дані експериментальних досліджень Р. Берон [21], необхідність усвідомлення покарання суттєво підвищує індивідуальну відповідальність особистості та знижує прояви агресивності, навіть, при групових формах агресії. Однак вплив покарання на агресивну поведінку неоднозначний. Так, згідно теорії соціального наuczіння А. Бандури

[5], воно може сприяти як пригніченню агресії, так і її стимуляції, включаючи оволодіння агресивними формами реагування.

Обмеженість та неоднозначність перелічених методів спонукали вчених до пошуку інших систем контролю агресії. Тому на початку 80-х років ХХ ст. стали популярними когнітивні та фізіологічні стратегії такого контролю.

Згідно когнітивним технікам, спровокована певним чином агресія може бути позитивно скоректована шляхом суттєвих змін в уявленнях потерпілого про мотиви поведінки агресора. Значущість впливу пізнавальних процесів та ролі осмислення (інтерпретації) події на міру збудження і, відповідно, на динаміку сили агресивної реакції підкреслювали Л. Берковіц [10] та D. Zilman [220]. На їхню думку, якщо людина переглянула свою точку зору на збуджуючий стимул (знайшла пом'якшувальні обставини чи відчула зменшення небезпеки), сила збудження буде знижуватись. З іншого боку, сильне збудження, впливаючи на процес свідомості, веде до імпульсивної агресивної поведінки, оскільки зменшує здатність до пізнавальної діяльності, що забезпечує можливість пригнічення агресії. Якщо ж збудження помірне, тоді не відбувається дезінтеграції пізнавальних процесів і вони розгортаються у напрямку послаблення агресивних реакцій [21; с. 47].

Таким чином, згідно когнітивним моделям D. Zilman та Л. Берковіца, агресією можна керувати шляхом адекватної інтерпретації ситуації. Разом з тим дослідники не заперечують, що агресивна поведінка може бути імпульсивною і не піддаватись контролю. У стані сильного збудження «спрацьовує» навичка агресивного реагування. Виходячи з цього, контроль та корекція агресивної поведінки у дітей можливі засобами тренінгу конструктивних способів реагування чи неагресивних навичок у відповідь на провокацію.

Багато стримувальних стратегій будуються з урахуванням принципів функціонування поведінки, включаючи і вплив внутрішніх імпульсів. Наприклад, методика «несумісних відповідей», побудована на неможливості

організму переживати одночасно два протилежні емоційні стани. Будь-які стимули чи умови, що здатні викликати реакції, несумісні з гнівом та агресією (емпатія, гумор тощо) можуть ефективно використовуватись для попередження спонтанної агресії.

Зокрема, експериментальні дані свідчать, що чим сильніше у людини розвинута здатність до співчуття, тим рідше вона здійснює агресивні дії. Так, у дослідженнях Р. Берона [21] показано, що у випадках, коли агресор співчуває своїй жертві, його агресія стримується. При цьому, чим сильніші відповідні сигнали, тим нижчим виявляється рівень наступної агресії нападника. Лиш у випадках, коли агресор сам постраждав з вини його теперішньої жертви, стримуючий ефект емпатії відсутній. Більше того, страждання жертви можуть виступити навіть в ролі фактора, що підкріплює його ворожість [21; с. 39].

Н.Фешбах [189] розробила метод подолання агресивної поведінки через стимулювання емпатії. Вона навчала школярів початкових класів дивитись на події з точки зору інших людей: діти вчилися ідентифікувати чужі емоції, програвши ролі навколишніх у різноманітних емоційно напружених ситуаціях, а також досліджували під час групових занять свої власні почуття. Такі «дії по навчанню емпатії» призвели до зниження агресії.

Гумор та спричинений ним сміх, може бути ще однією реакцією, несумісною з агресією. Дослідження С. Мюллер та Е. Доннерштейн [221] показали, що доброзичливий сміх чи жарт, поряд з емпатією, складають другу категорію реакцій, несумісних із гнівом та агресією. У своїх експериментах вчені демонстрували одній агресивно налаштованій групі досліджуваних розважальні ігри та комікси, а іншій – нейтральні зображення у вигляді пейзажів тощо. У результаті особи першої групи спрямовували більш слабкі електричні сигнали у порівнянні з представниками із другої групи.

Також, до числа реакцій, несумісних з агресією, відносять збудження, що викликане погладженнями, лоскотанням тощо. Зокрема, спілкування

між матір'ю та дитиною через дотик, часті прогладжування сприяє формуванню моделей поведінки, альтернативних агресивній [21].

Безумовно, стратегія «несумісних відповідей» є малоефективною у світових масштабах, проте у дошкільному віці вона має суттєвий вплив при профілактиці та корекції агресивної поведінки.

Як видно з вищевикладеного, зміни поведінки через схвалення, покарання, представлення неагресивних моделей, розширення поведінкового репертуару, розвиток сприйняття є основними методами профілактики та корекції агресивної поведінки у рамках біхевіоризму.

Підсумовуючи вищенаведені дані, у психології можна виділити два основні методи профілактики корекції та агресивної поведінки: катарсис та формування нових поведінкових реакцій. При цьому мета таких дій формування соціально-прийнятних способів виходу агресії. Центром відповідного впливу у психоаналізі є соціально-прийнятні способи відреагування агресії, а у біхевіоризмі – формування соціально-прийнятної поведінки.

У рамках гуманістичної психології, яка визнає відносну свободу і незалежність особистості, імпульсивно-інстинктивна сфера не заперечується, проте їй приписується обмежена роль – такої, що забезпечує, але не керує. Свобода, на думку представників даної школи, полягає у можливості вільно керувати своїми потягами й у розкритті свого потенціалу, самоактуалізації, ідентифікації з самим собою. При поясненні можливості стримування агресії використовується ідея самотрансценденції, котру запропонував А. Маслоу [94; с. 56]. Самотрансценденція означає для людини здатність перебувати у відношенні до чогось, бути спрямованим на щось інше, ніж вона сама [94; с. 57].

Як зазначає Е. Фромм [234], самоактуалізація коріниться у здатності любити; при чому любов неподільна між «об'єктами» (іншими) та власним Я. Ідея самотрансценденції відкидає агресію як заподіяння шкоди іншому, що неминуче призводить і до руйнування себе. Тому формування позитивної

спрямованості назовні, заміна системи агресивних установок на прийняття іншого є основним шляхом виправлення та попередження агресії.

А. О. Реан [135; с. 5] стверджує, що гуманістичний підхід наголошує на необхідності формування етичної системи цінностей, зосереджується на формулюванні ідеї стосовно емпатійного розуміння, утвердження самотрансценденції людського існування. Таким чином, на думку представників гуманістичної психології, профілактика та корекція повинні бути спрямовані на формування неагресивної самосвідомості через адекватне задоволення вищих потреб. Центром такого впливу є мотиваційно-потребнісна сфера, у якій лежать внутрішні причини агресії. Разом з тим, конкретних педагогічних та корекційних методів, прийомів, засобів попередження агресії, зміни мотиваційної сфери та свідомості у даному напрямі не пропонується.

Представники гештальт-підходу вважають, що агресивні реакції можуть виникати як результат проекції (усі форми агресії, викликані примусом), інтроекції («завчена» агресія) чи ретрорефлексії (аутоагресія). Тобто агресію, з точки зору гештальтпсихології, розуміють як порушення процесу саморегуляції, коли потребу, що виникла, неможливо задовольнити й існує небезпека того, що відповідний гештальт залишиться незавершеним. Проте, організм прагне відновити рівновагу, і тому емоція, що пов'язана з неможливістю задовольнити потребу, обов'язково повинна бути виражена. Тільки тоді особа зможе приступити до реалізації інших потреб.

В. Оклендер [111] виділяє чотири етапи у роботі з невідреагованими емоціями дитини. Можна розглянути ці етапи на прикладі емоції гніву.

Етап I. Необхідно обговорити з дитиною проблему гніву, про його сутність, про те як він проявляється, що його викликає.

Етап II. Слід познайомити дитину з прийнятними методами прояву пригніченого гніву. Вона дізнається про виникнення гніву і приймає свої агресивні почуття, їй також допомагають вибрати спосіб вираження такого почуття.

Етап III. Дитині допомагають підійти до реального сприйняття почуття гніву, спонукають її до того, щоб проявляти гнів безпосередньо різними мирними способами: бити подушку, різати газету, бігати навколо дому, малювати відповідне почуття.

При цьому важливо говорити з дитиною про фізичні відчуття, що пов'язані з почуттям гніву, про тілесні реакції (скорочення м'язів обличчя, шиї, шлунку, котрі можуть викликати біль). Це потрібно для того, щоб вона зрозуміла взаємозв'язок між невираженою емоцією та станом свого здоров'я.

Етап IV. На цьому етапі пропонується дати можливість дитині вступити у прямий вербальний контакт з почуттям гніву, розширити досвід прямого словесного вираження агресивних почуттів: нехай вона скаже все, що хоче сказати тому, хто її образив, нехай у символічній формі зробить те, що хотіла би зробити у реальному житті. Допомагають виражати гнів такі предмети як поролонова палка, гумовий ніж, іграшкова зброя.

Узагальнюючи викладені в літературі підходи, можна сказати, що робота з психопрофілактики та подолання дитячої агресії повинна бути спрямована на: 1) оптимізацію, гармонізацію взаємин дитини з оточуючими – однолітками та дорослими; 2) розвиток навичок самоконтролю, моральних уявлень дитини. Важливим є забезпечення дошкільника адекватними способами реалізації та задоволення значущих для нього потреб. Психологічна допомога повинна бути спрямована не просто на подолання агресивних проявів, а на формування та закріплення нових стійких форм поведінки [111].

Це передбачає організацію профілактичної та корекційної роботи у наступних взаємопов'язаних напрямках, котрі включають: 1) психологічне просвітництво дорослих – інформування вчителів та батьків про причини та механізми формування агресивності у дитячому віці, вплив агресивності на розвиток особистості дитини, труднощі, які відчувають дошкільники з різними типами агресивності; навчання дорослих навичок конструктивної взаємодії з такими особами; 2) робота із самими дітьми, яка повинна

орієнтуватись на вироблення нових, альтернативних агресії, форм поведінки та відповідних мотивів. Робота має здійснюватись із врахуванням структури порушення та індивідуальних «зон вразливості», властивих особам з різним типом агресивності.

У вітчизняній психології також розроблялись шляхи подолання агресивних тенденцій особистості. Так, В. М. Бехтерев [50; с. 185], досліджуючи корекцію поведінки, що відхиляється від норми, головним вважав позитивне підкріплення бажаної поведінки та негативне підкріплення небажаної. Він стверджував, що будь-яке підкріплення може зафіксувати певну реакцію. Позбавитись небажаної поведінки можна, тільки створивши більш сильний мотив, котрий вбере у себе всю енергію, що витрачається на небажану поведінку.

Таким чином, і у вітчизняній психології вперше з'являються ідеї про роль сублімації та вивільнення енергії у соціально прийнятне русло, що активно розроблялися психоаналізом.

Проте, у вітчизняній психології агресивна поведінка в основному розглядалась у рамках діяльнісного підходу. Виправлення небажаної поведінки опирається на положення О. М. Леонтьєва [83], згідно якому позитивно впливати на процес розвитку особистості можна через керування провідною діяльністю. Отже, основний шлях профілактики та корекції агресивної поведінки – це задоволення актуальних потреб дитини через її провідну діяльність і систему значущих взаємин.

Так, Л. М. Семенюк [145], досліджуючи агресивну поведінку підлітків, прийшла до висновку, що для подолання агресії необхідне їх включення у систему соціально корисної діяльності. Ця діяльність породжує активізацію властивих даному віку потреб у самоствердженні, у самореалізації.

Таким чином, попередження агресивної поведінки повинне здійснюватись через провідну, значущу для особи діяльність, якою у дошкільному віці є гра.

3.2. Організація роботи з психопрофілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку

Здійснення вчасної ранньої профілактики агресивної поведінки значно дозволяє знизити кількість агресивних проявів у дітей. Найбільшого ефекту можна досягнути через залучення до психопрофілактичної роботи не тільки дошкільників, а й представників їхнього мікродовкілля – друзів та однолітків, вихователів та батьків.

Таким чином, психопрофілактика робота повинна бути спрямована на три вектори роботи: 1) з дітьми; 2) з педагогами; 3) з батьками.

Попередження та подолання труднощів у вихованні дітей залежить від правильності аналізу психологічних факторів, які й породжують їх та обумовлюють. При організації психологічної профілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку слід враховувати соціальні та психологічні причини, що сприяють виникненню агресії. Важливим є створення спеціалізованих адаптаційних програм, спрямованих на допомогу дітям в усвідомленні свого статусу, засвоєнні рольових позицій при вирішенні спірних питань тощо. Завданнями психологічної підготовки в рамках цього повинне стати формування навичок самоконтролю та саморегуляції емоційного стану у конфліктних ситуаціях. Для дошкільників, у яких виявляються ознаки порушення функцій соціальної взаємодії, варто розробити відповідні програми різного ступеня інтенсивності та спрямованості.

З дітьми доцільно проводити соціально-психологічні тренінги різних видів: тренінг соціальних навичок; тренінг корекції агресивної поведінки; тренінг навчання емпатії тощо. В індивідуальній профілактичній роботі ефективними є психотерапевтичні бесіди, під час яких відбувається навчання пасивному способу пригнічення агресії, навчання прийомам стримування агресивних імпульсів, розвиток толерантності. Важливим є пояснення агресивним дітям прав інших людей, навчити їх співпереживати іншим.

Проте, зусилля фахівців будуть марні й не дадуть жодних позитивних результатів, якщо дитина проживає у несприятливій сімейній атмосфері. Тому діяльність психологів-практиків повинна бути спрямована на роботу, насамперед з батьками.

Можливості психолога впливати на сімейну атмосферу та виховний стиль батьків насправді досить обмежені. Окрім цього, офіційно вони зазвичай не легітимізовані й часто сприймаються сім'єю як втручання в особистий світ. О. Б. Бовть [13] у роботі з батьками визначає просвітницький, діагностичний та корекційний аспекти (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Система психопрофілактичної та корекційної роботи практичного психолога із агресивними дітьми дошкільного віку

Напрямок психологічної діяльності	Форми роботи психолога з учасниками навчально-виховного процесу		
	дошкільники	педагоги	батьки
Просвітницька	- індивідуальні та групові бесіди; - індивідуальні та групові консультації; - організація та проведення загальних профілактичних заходів.	- індивідуальні та групові бесіди; - індивідуальні та групові консультації; - лекції; - виступи на педагогічних нарадах, конференціях, тощо; - проведення дискусій, засідань, «круглих столів»; - організація та проведення семінарів, семінарів-практикумів; - педагогічні студії	- індивідуальні та групові бесіди; - індивідуальні та групові консультації; - лекції; - виступи на батьківських зборах, батьківських комітетах, батьківських конференціях тощо; - проведення дискусій, засідань, «круглих столів»; - організація та проведення семінарів, семінарів-практикумів.

Продовж. табл. 3.1

Діагностична	<p>- рання психологічна діагностика індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку;</p> <p>-діагностика характеру соціально-психологічного клімату в дитячому колективі;</p> <p>- проведення психодіагностичних досліджень на замовлення.</p>	<p>- діагностика характеру соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі;</p> <p>- психологічна діагностика індивідуально-психологічних особливостей особистості педагогів;</p> <p>-проведення психодіагностичних досліджень на замовлення.</p>	<p>- діагностика характеру соціально-психологічного клімату всім'ї агресивних дошкільників;</p> <p>- проведення психодіагностичних досліджень на замовлення.</p>
Корекційна	<p>- психотерапевтичне консультування;</p> <p>- бесіди: <i>групові бесіди;</i> <i>індивідуальні бесіди;</i></p> <p>- тренінги: <i>спілкування;</i> <i>фрустраційної толерантності;</i> <i>розвитку навичок самоконтролю та саморегуляції;</i> <i>навчання конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях;</i> <i>корекція тривожності і страхів;</i> <i>по оптимізації психологічного клімату в дитячому колективі;</i> <i>релаксація тощо;</i></p> <p>-психотерапія</p>	<p>-психотерапевтичне консультування;</p> <p>- бесіди: <i>групові бесіди;</i> <i>індивідуальні з елементами емпатійного слухання;</i></p> <p>- тренінги: <i>спілкування;</i> <i>фрустраційної толерантності;</i> <i>розвитку навиків самоконтролю та саморегуляції;</i> <i>навчання конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях;</i> <i>корекція тривожності і страхів по оптимізації психологічного клімату у педагогічному колективі;</i> <i>релаксація тощо;</i></p>	<p>-психотерапевтичне консультування;</p> <p>- бесіди: <i>групові бесіди;</i> <i>індивідуальні бесіди з елементами емпатійного слухання;</i></p> <p>- тренінги: <i>спілкування;</i> <i>фрустраційної толерантності;</i> <i>розвитку навичок самоконтролю та саморегуляції;</i> <i>навчання конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях;</i> <i>корекція тривожності і страхів;</i> <i>по оптимізації психологічного клімату у сім'ї;</i> <i>батьківської ефективності;</i> <i>покращення</i></p>

		-психотерапія	<i>сімейних взаємин; релаксація тощо; -психотерапія.</i>
--	--	---------------	--

Просвітницька робота має різноманітні форми. Вона може включати у себе лекції, виступи на батьківських зборах і конференціях, індивідуальне консультування та бесіди. Однак, така масова робота часто не вирішує поставлених завдань, оскільки батьки, отримуючи теоретичні знання, позбавлені можливості практично навчитись способам більш оптимального спілкування з дитиною. Більше того, взаємодія з батьками у процесі індивідуальної роботи допомагає їм детальніше розібратись в суті дитячих проблем та їх наслідків.

Ефективнішою є робота групова з елементами тренінгу, оскільки у процесі занять дорослі мають можливість навчитись навичок адекватної взаємодії з дошкільниками. Зокрема, метою тренінгу батьківської ефективності є допомога батькам, у яких виникають труднощі у вихованні агресивних дітей. Основним напрямком такого тренінгу є створення психологічних умов для подолання певних обмежень і набуття батьками нового досвіду взаємодії із власними дітьми через практичне тренування комунікативних навиків. Заняття можуть стати більш ефективними, якщо у них будуть залучені також і дошкільники.

Робота з батьками агресивних дітей повинна включати інформування про причини та фактори, які провокують агресію, формування доброзичливого ставлення до дитини, щоб вона відчувала підтримку з їх боку. Індивідуальна та групова психотерапія, а також психологічне консультування вирішують або послаблюють батьківські конфлікти, пом'якшують особистісні риси, які сприяють схильності до жорстокого або ліберального поводження з дітьми.

У результаті просвітницької роботи батьки повинні усвідомити необхідність встановлення чіткої, послідовної та єдиної (для усіх членів сім'ї, вихователів) системи вимог, а також її дотримуватись. При цьому караючі санкції не повинні носити агресивний характер: наприклад, дитину краще

ізолювати на короткий час у тихій обстановці, що не тільки її покарає, а й сприятиме розвитку навичок самоаналізу та самоконтролю. Головними методами виховання повинні стати терпляче роз'яснення, переконання, навчання на особистому прикладі прийнятним способом досягнення цілей, використовуючи при цьому кожен життєву ситуацію. Корисно підтримувати участь дитини у сімейних зборах та прогулянках, спільних спортивних іграх. Присутність дорослих сприяє розвитку стриманості дошкільника та конструктивному співробітництву з ними.

Спостереження батьків за вчинками дитини допоможуть виявити ситуативні причини її агресивної поведінки – невдачі у навчально-виховних закладах, неприємності у сім'ї тощо. Володіння такою інформацією дозволяє попереджувати або послаблювати агресію чи більш адекватно реагувати на неї. Схвалення дитини батьками в моменти, коли вона поводить себе ввічливо, дружелюбно, співчутливо, допоможе їй зрозуміти, що для того, аби привернути до себе увагу, можна і варто застосовувати й неагресивні форми поведінки.

На жаль, досить багато проблем емоційного плану в дитини виникає через неврівноваженість педагогів. Для роботи з ними, метою якої є профілактика агресивної поведінки стосовно вихованців, також можна використовувати різні види діяльності: консультування, лекції, семінари, бесіди, «круглі столи», педагогічні студії, соціально-психологічні тренінги. Досить ефективними виявляються, зокрема педагогічні студії, оскільки навчання у них відбувається майже одночасно на трьох рівнях: теоретичному, методичному та технологічному [13].

Достатньо ефективними можуть стати розвиваючі семінари, практичні заняття та соціально-психологічні тренінги, метою яких є тренування навичок партнерського спілкування. Робота у групах особистісного зростання допомагає педагогам звільнитись від емоційних блоків, підвищити рівень емпатійності, вирішити свої проблеми, що раніше не усвідомлювались

та викликали емоційний дискомфорт, і це, у свою чергу, відобразалося на взаєминах з оточуючими, насамперед, з дітьми.

Отже, організація індивідуальної роботи з попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку складається із трьох основних напрямів [13]:

I. Зміна умов сімейного виховання дитини.

1. Підвищення психолого-педагогічної грамотності батьків, культури їх взаємин з дітьми.
2. Створення виховних ситуацій у сім'ї, активне включення батьків у виховний процес на сонові конструктивного співробітництва з дітьми.
3. Допомога батькам у виробленні чітких та прийнятних вимог по відношенню до дитини.
4. Індивідуальні консультації, допомога батькам у вихованні позитивних та подоланні негативних якостей дитини.
5. Застосування психологічних прийомів по усуненню порушень сімейного виховання, відновлення виховного потенціалу сім'ї.

II. Вдосконалення виховної роботи педагогів з дітьми.

1. Корекція ставлення педагогів до дітей, рекомендація методів позитивного стимулювання дітей, зняття психологічних перенапружень.
2. Гуманізація міжособистісних взаємин у дитячому колективі, створення сприятливого психологічного мікроклімату у середовищі дітей, що сприяє їхньому емоційному комфорту.
3. Взаємодія вихователів (вчителів) та батьків у педагогічному процесі.

III. Психологічна допомога дітям.

1. Індивідуальна робота з метою нівелювання недоліків інтелектуальної, моральної, емоційно-вольової сфер.
2. Допомога в подоланні комунікативних бар'єрів.

3. Керівництво спілкування дитини з однолітками на основі взаєморозуміння, емпатії та опори на позитивні якості дошкільника
4. Навчання способам неагресивної поведінки.
5. Формування навиків самоконтролю та саморегуляції свого емоційного стану.

Для підвищення ефективності діяльності практичного психолога з дошкільниками, котрим властива агресивна поведінка, можна рекомендувати комплексну систему роботи з дітьми, їх батьками, педагогами (див. табл. 3.1).

Отже, діяльність психолога з профілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку повинна носити перманентний характер та включати у себе роботу з дітьми, з їхніми батьками та педагогами. Тільки за умови координування їх спільних зусиль практичний психолог може досягнути реальних позитивних змін у роботі з дошкільниками, що схильні до проявів агресивної поведінки.

Як уже зазначалось, у психологічних наукових джерелах виділяють дві основні форми психопрофілактичної та психокорекційної роботи – індивідуальну та групову. Кожна з них має свої переваги, тому при плануванні та здійсненні впливів на агресивну поведінку дошкільників слід використовувати комплексно найбільш ефективні методи як індивідуального, так і групового впливу.

На сьогодні, найбільш ефективною формою психопрофілактичної роботи є соціально-психологічний тренінг, котрий набув широкого розповсюдження у вітчизняній психологічній практиці завдяки монографії Л. А. Петровської [122; с. 9]. Вчена пропонує під поняттям «соціально-психологічний тренінг» розуміти практику психологічного впливу, що ґрунтується на активних методах групової роботи. При цьому зазначає, що поняття включає у себе широкий арсенал методичних засобів: відео-тренінг, рольове навчання, невербальні методики. На даний час на озброєнні практичних психологів є велика кількість науково-методичної літератури, що відображає практичні, теоретичні, прикладні аспекти групової психологічної

роботи (Е. Берн; Е. М. Дубровська; Я. Л. Коломинский; Л. А. Петровська; К. Роджерс; Е. Г. Ейдемільер; Т. С. Яценко та ін.).

Було доведено, що всіх агресивних дітей об'єднує одна загальна властивість – неухважність до інших однолітків, нездатність бачити та розуміти іншого. Тому психопрофілактична робота, насамперед, повинна бути спрямована не на безпечний вихід агресії (емоційний катарсис), не на розвиток комунікативних процесів чи ігрової діяльності, а на подолання внутрішньої ізоляції, на формування емпатійної здатності бачити та розуміти іншого.

У працях М. Й. Боришевського [15], С. Т. Якобсон [129] висловлюється думка про існування подвійного роду мотивів: ті, про які тількизнають, та ті, які реально діють. Норми поведінки перетворюються в реальні мотиви діяльності, лише ставши предметом стійких емоційних взаємин.

Таким чином, центральним напрямом нашої роботи стало формування особистісного типу ставлення дошкільника до однолітків, розвитку емпатії, співчуття та співпереживання.

Розроблена нами та апробована програма попередження агресивної поведінки будується на ряді загальновідомих методичних принципів: системності й послідовності у впливі онтогенетичного розвитку, диференційованого та індивідуального підходу до особистості, доступності методичного матеріалу.

Т. С. Яценко [178] визначає соціально-психологічний тренінг як психологічний вплив на ті чи інші структури психіки з метою стимулювання особистісного розвитку і гармонізації взаємин людини з оточуючими. Для забезпечення дієвості та ефективності тренінгових заходів, спрямованих на зниження агресивності та агресії у дошкільників, ми включили в них наступні компоненти:

1. *Афективний* – на основі встановленої залежності між агресією та негативно забарвленими емоційними переживаннями, психотренінгові заходи були спрямовані на зниження афективно-

агресивного сприйняття оточуючої дійсності шляхом особистісного прийняття і засвоєння соціально-прийнятних конструктивних способів розрядки афективно-агресивного потенціалу.

2. *Когнітивний* – тренінг спрямовувався на вироблення у дітей умінь оптимального спілкування, а саме: розуміння когнітивних передумов виникнення різних психологічних станів; уміння адекватно визначити свою роль у виникненні непорозумінь з іншими; здатності сприймати оточуючих та себе такими як є.
3. *Поведінковий* – на основі встановленого зв'язку між агресією та певним поведінковим проявом дошкільників, психотренінг було спрямовано на формування у них навичок гнучкості поведінки, здатності адекватно, на основі засвоєних афективних та когнітивних умінь і навичок оцінювати комунікативні ситуації спілкування, прогнозувати їх розвиток та керувати їх перебігом.

Проаналізувавши основні причини та фактори, що сприяють виникненню агресивної поведінки у дітей дошкільного віку, а також враховуючи результати проведеного констатувального експерименту, ми розробили програму психокорекційного тренінгу із метою профілактики зазначеної поведінки (повний зміст програми представлено у додатку В), враховуючи вікові особливості досліджуваних та психологічні детермінанти їх активності.

Ці заходи покликані спричинити ефекти:

1. В *емоційно-вольовій сфері* – збалансувати внутрішньо-афективні процеси; виробити здатність щиро, правдиво виражати свої емоційні переживання, що стосуються самого себе та співбесідників; навчити точно й чітко словами передавати свої думки, переживання; розкривати суть власних потреб; виробити здатність до самоконтролю.
2. У *когнітивній сфері* – допомогти учасникам тренінгу збагнути, які ситуації викликають у них агресивні реакції, тривогу, погіршення

настрою, інші негативно забарвлені емоції; скласти правильну думку про те, як оточуючі сприймають і ставляться до них; які реакції можуть виникати у відповідь на їх ворожі, конфліктні, агресивні вчинки, усвідомити наслідки таких дій і вчинків; визначити причини невідповідності між самосприйняттям і сприйняттям їх оточуючими; чітко з'ясувати свої мотиви, прагнення, потреби, ставлення, особливості своїх емоційних і поведінкових реакцій, їх узгодженість із соціальними нормами і відповідність ситуаціям; зрозуміти власну роль у виникненні та розв'язанні конфліктних ситуацій.

3. У поведінковій сфері – виробити природне вміння невимушеного спілкування з людьми; допомогти відмовитись від агресивних форм поведінки у конфліктних та проблемних ситуаціях, виробити конструктивні форми реагування, котрі б забезпечували можливість компромісу, кооперації, допомагали розвивати ініціативність та самостійність у прийнятті рішень і у відповідальності за них; навчити застосовувати знання, вміння, навички, вироблені у процесі психотренінгових вправ [187].

Дана програма була апробована у ДНЗ № 11 «Пізнайко», ДНЗ № 18 «Зернятко», у загальноосвітніх школах м. Тисмениці та с. Угринів, с. Вільшаниця Тисменицького району Івано-Франківської області протягом 2009–2010 років. Її програма розрахована на 14 академічних годин.

Основними принципами психопрофілактичної роботи стали:

1. Принцип комплексного підходу у профілактичній діяльності.
2. Принцип попередження у діяльності, в контексті соціальної взаємодії, через моделювання життєвих ситуацій.
3. Принцип нормативності розвитку, що передбачає постійне порівняння індивідуальних особливостей дітей з віковою нормою, врахування закономірностей онтогенетичного розвитку.
4. Принцип випередження: врахування зони найближчого розвитку та прагнення досягнути максимально можливих змін.

5. Принцип врахування провідного виду діяльності. Для дошкільників, як відомо – це гра.

Отже, із врахуванням вікових особливостей дошкільників основною формою реалізації тренінгових завдань стала гра. Перш за все, вона сприяє усвідомленню дитиною соціально прийнятних форм поведінки; більше того, у грі дані форми стають її власними, а не нав'язливими зовні утвердженнями. Як відмічали Л. І. Божович та Л. С. Славіна, «гра є тим механізмом, який переводить зовнішні вимоги соціального середовища у власні потреби дитини» [18; с. 45]. У грі розвивається мотиваційно-потребнісна сфера, долається пізнавальний та емоційний егоцентризм, розвивається довільність поведінки [171]. Також вона дозволяє використовувати такі засоби психологічного впливу на дитину, котрі не викликають супротивні реакції на дії дорослого. Д. Б. Ельконін [184] також вважав, що основним засобом роботи з дошкільниками є гра. Її корекційний потенціал полягає у практиці нових соціальних взаємин, у котрі включається особа у процесі спеціально організованих занять. М. В. Єрмолаєва [71] стверджує, що корекція поведінки проблемних дітей повинна іти по лінії спонукання активності дитини через пошук і розкриття життєвих смислів, розвиток творчості та допитливості, що веде до створення відповідних переживань, формування позитивного емоційного ставлення до дійсності. У нашій програмі, гра, попри все інше, виконувала ще й навчальну функцію.

Основними завданнями психопрофілактичної роботи агресії дітей

стали:

- навчання дітей конструктивним формам поведінки та формування у них комунікативних навичок;
- покращення взаємин дошкільників з оточуючими шляхом формування навичок самоконтролю та саморегуляції соціальних відносин;
- розвиток здатності адекватного сприйняття себе та інших;
- зниження надмірного напруження та тривоги;
- розширення спектру емоційного реагування.

Метою програми було попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку стосовно, насамперед їх однолітків.

Також для реалізації зазначеної мети, були висунуті додаткові завдання:

1. Зниження рівня тривожості та емоційної напруженості дітей.
2. Ігрова профілактика агресивної поведінки.
3. Прищеплення дошкільникам навичок самоконтролю, саморегуляції свого емоційного стану і стримування агресивних імпульсів
4. Розвиток здатності розуміти емоційний стан іншого.
5. Навчання технікам ауторелаксації.
6. Формування адекватних моральних уявлень.

При розробці психопрофілактичної програми велику увагу ми звертали на вибір способів впливу. Активні такі способи передбачали використання рухливих ігор, фізичних вправ для відреагування негативних емоцій та зняття емоційного напруження, оволодіння техніками ауторелаксації та саморегуляції для стримування і зняття агресивних імпульсів. Також, в силу того, що ми розглядаємо агресивну поведінку в якості певного типу реагування на зовнішні стимули, об'єктом впливу ставала, насамперед, поведінка дітей, а основною метою було навчити дітей конструктивним формам поведінки альтернативної агресивній. Для цього відпрацьовувались моделі прийнятної активності та емоційного реагування.

Щоб реалізувати окреслений підхід, ми використовували наступні методи роботи дітьми:

1. Бесіда.
2. Вправи.
3. Рольове програвання моделей бажаної поведінки у різних життєвих ситуаціях.
4. Етюди, пантоміма, психогімнастика.
5. Малювання.
6. Фізичні вправи, рухливі ігри.

7. Техніки ауторелаксації.

При роботі з дітьми дошкільного віку, нами було враховано, що довільна увага у них ще не сформована, тому ми прагнули забезпечити часту зміну видів діяльності: бесіди змінювались рухливими іграми, етюди – малюванням тощо.

Профілактична робота проводилась у вигляді занять, кожне з яких складалось із 6–7 ігор та завдань, і тривало для дітей 30–35 хвилин. Адже кожне таке заняття повинно мати чітку структуру, а його частини – чітко визначене змістовне наповнення та конкретні часові межі [177] (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Структура тренінгового заняття

Частини тренінгового заняття	Етапи частин тренінгового заняття	Рекомендована тривалість етапів, % від загальної тривалості заняття
Розминка	Вступ	5
	Знайомство	5
	Правила	5
Основна	Актуалізація проблеми та інформаційне повідомлення	20-40
	Розвиток практичних навичок	40-60
Розрядка	Рефлексія	5
	Завершення роботи	5

Основними компонентами **розминки** є вступ, знайомство і правила. **Вступ** складається із представлення тренера-психолога, повідомлення мети заняття.

Знайомство –процедура, коли використовуються вправи на зняття психоемоційного напруження та вправи, під час виконання яких діти знайомляться один із одним. Це ритуальний етап заняття, котрий є невід’ємною частиною налаштування на спільну діяльність і сприяє

подоланню скутості, сором'язливості, тривожності, підвищує пізнавальний інтерес.

Етап прийняття правил групової роботи передбачає наступне неухильне їх виконання усіма учасниками групи. Під час заняття слід постійно акцентувати увагу дітей на цих правилах, які забезпечують ефективну взаємодію («психолог-діти» та «діти-діти»).

Свідоме дотримання прийнятних норм сприяє уникненню ситуації примусу і створює атмосферу добровільності та групової належності. За основу можна взяти наступні правила роботи:

1. Участь у тренінговому занятті та виконання окремих вправ є добровільними.
2. Говорити слід коротко, конкретно і тільки те, що сам відчуваєш.
3. Слухати інших уважно, не перебиваючи.
4. Критикувати не людину, а вчинок.
5. Критика психологом дітей повинна здійснюватися тільки у м'якій, доброзичливій формі. Бажано, щоб вона супроводжувалась конкретною порадою з метою виправлення недоліків.

В **основній** частині тренінгового заняття відводиться найбільше часу для змістового навантаження. На етапі *актуалізації проблеми та інформаційного повідомлення* окреслюється тема, яку повинна вирішити група. В усній формі дітям подається необхідна інформація щодо правильного виконання завдань.

На *етапі розвитку практичних навиків* використовуються ігри та вправи, спрямовані на попередження й подолання агресивної поведінки дошкільників. У перерві між двома вправами доцільно застосовувати рухливі ігри та релаксаційні вправи, які можуть виконуватися шляхом як гетеро-, так і автотренінгу.

Завданням **розрядки** є забезпечення плавного виходу із тієї психологічної атмосфери, яка виникла під час основного етапу заняття. Це

дає можливість комфортно закінчити роботу, створює відчуття завершеного заняття, позитивного настрою. Тут, як і на першому етапі, використовують музичні твори (наприклад, П. І. Чайковського «Нова лялька») та рухливі ігри.

Цілісне, системне, послідовне використання розробленої нами тренінгової психопрофілактичної програми агресивної поведінки прогнозовано може дати наступні результати:

- розвиток у дітей психологічної культури самопізнання та рефлексії;
- научіння дітей проявляти гнів у соціально-прийнятній формі;
- покращення міжособистісних взаємодій з усіма учасниками заняття;
- попередження виникнення агресії як стійкої риси особистості та деформації особистісного розвитку.

Тренінгова програма передбачає три робочих блоки: діагностичний, формувальний та закріплювальний.

Метою першого блоку занять є психодіагностування індивідуально-особистісних та соціально-психологічних характеристик. Це необхідне для отримання інформації особливості кожної дитини та забезпечення індивідуального підходу до учасників тренінгу під час занять, що здійснюються із врахуванням цих особливостей. Керівник групи поточнює зміст психологічного симптомокомплексу кожного учасника групи з тим, щоб намітити найбільш ефективні шляхи психопрофілактичного, психокорекційного впливу на його складові.

Основна частина роботи з попередження агресії здійснюється в ході другого блоку занять. Його завданням є формування конструктивних форм поведінки та адекватних способів емоційного реагування дітей. Цей блок є найбільшим за тривалістю та насиченим – за змістом роботи.

Представлений нами тренінг має на меті вироблення у дітей соціальних умінь. Опрацьовуючи під час нього соціально прийнятні моделі поведінки, повторюючи їх у повсякденному житті, дошкільник накопичує досвід

конструктивної взаємодії як з однолітками, так і з дорослими. Зокрема, вчиться неагресивно реагувати на фруструючі ситуації та з розумінням ставитись до почуттів і вчинків інших дітей.

На нашу думку, досить важливою є необхідність формування у дітей позитивної мотивації та самостійного прагнення здійснювати добрі справи, оскільки відомо, що зовнішні спонуки нерідко не дають бажаного ефекту.

При такому позитивному внутрішньому мотивуванні дошкільник порівняно швидко набуває необхідні навички.

Таким чином, при розробці та проведенні програми ми враховували два важливих компоненти: 1) мотиваційний – важливо сформувати у дітей потребу робити добрі вчинки; 2) інструментальний – важливо навчити їх неагресивним формам поведінки, навичкам конструктивної соціальної взаємодії.

Навчання тривало до того часу, поки всіма членами групи не були відпрацьовані вправи й не були помітні успіхи в оволодінні соціальними уміннями, елементарними техніками, комунікативними навичками, елементарними техніками ауторелаксації, саморегуляції та самоконтролю. Фактична кількість проведених занять – 14.

Третій блок мав на меті закріпити новий досвід соціальної взаємодії, форми емоційного реагування та поведінки, альтернативні агресивній та сформовані на другому етапі тренінгової роботи. Для ефективного узагальнення і закріплення навичок, отриманих дітьми під час тренінгу, вихователі дитячих садків включали окремі тренінгові ігри та вправи у навчально-виховний процес – в якості фізкультхвилинок, на перерві тощо. Таким чином, імовірність закріплення отриманих соціальних умінь та навичок, а також способів нівелювання агресивних імпульсів підвищувалась за рахунок повторень відповідних вправ.

Через 1 місяць після закінчення психотренінгу було проведено контрольне психодіагностичне дослідження з метою оцінки його

ефективності. Для виявлення позитивних змін був застосований комплекс психодіагностичних методик та експертне анкетування.

3.3. Оцінка ефективності профілактичної програми агресивності у дошкільників

На жаль, в рамках тренінгу ми не спроможні були здійснити вплив на окремі показники із виділеного симптомокомплексу особливостей дошкільників, що схильні до агресивної поведінки (наприклад на емоційний клімат у сім'ї). Загалом, при плануванні та здійсненні психопрофілактичної роботи до уваги взяли наступний блок параметрів: 1) фізична агресія (ФА); 2) непрямая агресія (НА); 3) вербальна агресія (ВА); 4) індекс загальної агресії (ІЗА); 5) коефіцієнт соціальної адаптації (GCR); 6) моральні уявлення (Мор.уявл.). Дані параметри виступали в якості критеріїв оцінки ефективності проведеної програми.

Порівняння даних констатувального та контрольного дослідження, що отримані в експериментальній (n = 30 осіб) та контрольній (n = 30 осіб) групах до та після психотренінгу свідчать про наявність позитивної динаміки (табл. 3.3).

Аналіз показників у двох групах до тренінгу за U-критерієм Манна-Уїтні виявив відсутність достовірно значущих відмінностей між ними. Не виявлено також достовірних відмінностей ні за U-критерієм Манна-Уїтні (табл. 3.4), ні за t-критерієм Стьюдента (табл. 3.5) між показниками агресії у контрольній групі до та після психотренінгу. Це говорить про відсутність помітних змін у контрольній групі за час, що минув з миті проведення констатуючого дослідження до контрольного обстеження досліджуваних безпосередньо після тренінгу.

Водночас статистично достовірно різняться за U-критерієм Манна-Уїтні дані, отримані за більшістю показників після проведення тренінгу в контрольній та експериментальній групах (табл. 3.6).

Таблиця 3.3

**Відмінності між експериментальною та контрольною групою
дошкільників з агресивною поведінкою до проведення тренінгу за
U-критерієм Манна-Уїтні**

Показники	Сумарний ранг (контрольна група)	Сумарний ранг (експериментальна група)	U-критерій	p-рівень
ФА	825,0	886,0	360,0	,351
НА	912,0	799,0	393,0	,675
ВА	906,	804,0	398,5	,737
ІА	881,0	829,5	416,5	,955
GCR	815,0	896,0	350,0	,273
Мор. уявл.	926,0	783,0	375,0	,510

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Таблиця 3.4

**Відмінності між показника в контрольній групі до і після
проведення тренінгу за U-критерієм Манна-Уїтні**

Показники	Сумарний ранг (контрольна група)	Сумарний ранг (експериментальна група)	U-критерій	p-рівень
ФА	824,0	815,0	444,5	,958
НА	910,0	915,5	376,5	,745
ВА	902,5	926,0	435,0	,842
ІА	88,0	887,0	466,0	,975
GCR	812,0	9380	344,0	,711
Мор. уявл.	921,0	956,0	356,0	,546

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Таблиця 3.5

**Відмінності між показниками у контрольній групі до і після
проведення психотренінгу за t-критерієм Стьюдента**

	Середнє значення	Значення	p-рівень	Станд.	Станд.
--	------------------	----------	----------	--------	--------

Показники	До тренінгу	Після тренінгу	t-критерію	достовірності	відх.1 (до тр.)	відх.2 (до тр.)
ФА	79,10000	79,4655	-,09124	,92765	16,6854	14,3654
НА	69,3655	73,2000	-1,2013	,23355	15,2561	11,7698
ВА	83,3655	84,5323	-,35246	,72454	13,7587	11,6608
ІА	79,2003	79,2000	-1,358	,17989	5,623	5,3374
GCR	25,320	26,233	-,5377	,59321	7,845	7,5513
Мор.уявл.	3,4915	3,5209	1,7245	,08865	,5945	,6785

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Таблиця 3.6

Відмінності між показниками у контрольній та експериментальній групах після проведення психологічного тренінгу за U-критерієм Манна-Уїтні

Показники	Сумарний ранг (КГ)	Сумарний ранг (ЕГ)	U-критерій	p-рівень значущості
ФА	828,0	691,0	268,0	,042*
НА	919,0	525,5	168,5	,015*
ВА	929,0	616,0	195,0	,008*
ІА	897,0	644,0	287,0	,051*
GCR	951,0	818,0	670,0	,757
Мор.уявл.	970,0	930,0	427,0	,914

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Також, порівняльний аналіз даних, отриманих в експериментальній групі до та після проведення тренінгу з метою профілактики агресивної поведінки виявив значимі відмінності у них. Для підвищення достовірності результатів розрахунки проводились за трьома критеріями – U-критерієм Манна-Уїтні (табл. 3.7), t-критерієм Стьюдента (табл. 3.8) та W-критерієм Вілкоксона (табл. 3.9).

Таблиця 3.7

Відмінності між показниками в експериментальній групі до та після психологічного тренінгу за U-критерієм Манна-Уїтні

Показники	Сумарний ранг (до програми)	Сумарний ранг (після програми)	U-критерій	p-рівень
ФА	886,0	692,0	225,0	,004*
НА	798,0	524,5	217,0	,003*
ВА	805,0	61,0	208,0	,001*
ІА	828,5	644,0	197,0	,007*
GCR	897,0	820,0	398,0	,734
Мор.уявл.	785,0	928,0	195,0	,008*

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Таблиця 3.8

Відмінності між показниками в експериментальній групі до та після проведення психологічного тренінгу за t-критерієм Стьюдента

Показники	Середнє значення		Величина t-критерію	p-рівень достовірності	СКО 1 (до трен.)	СКО 2 (після трен.)
	До тренінгу	Після тренінгу				
ФА	82,1	77,7	4,25	,000*	15,7	10,7
НА	67,6	48,6	2,65	,000*	13,9	11,8
ВА	80,5	62,9	3,54	,000*	13,5	132
ІА	77,9	67,9	5,89	,000*	5,6	8,1
GCR	28,6	30,3	-,26	,745	13,4	11,3
Мор.уявл.	3,4587	3,5641	-1,95	,075	,5984	,6589

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Таблиця 3.9

Відмінності між показниками в експериментальній групі до і після проведення тренінгу за W-критерієм Вілкоксона

Показники	T-значення Вілкоксона	Z	p-рівень достовірності
ФА	0,0000	4,215645	,000025*
НА	15,3200	3,351431	,000845*
ВА	0,0001	4,372445	,000015*
ІА	0,00	4,560754	,000004*
GCR	58,200	1,238565	,233556
Мор.уявл.	0,0000	2,953641	,002245*

Примітка. * – $p \leq 0,05$

Якісний аналіз змін в експериментальній групі дітей дошкільного віку показав, що найбільш значуща динаміка відбулась стосовно показників фізичної, непрямой, вербальної та загального індексу агресії. Це відмічається при порівнянні даних, отриманих у тренінгових групах, за всіма трьома критеріями, в той час як у контрольній групі значущих змін не виявлено (див. табл. 3.7; 3.8; 3.9. та 3.4; 3.5).

Показники агресії значуще відрізняються не тільки у групі дітей, що працювали за програмою тренінгу; достовірні відмінності у значеннях відповідних характеристик відмічаються у експериментальній групі і по відношенню до контрольної. Це свідчить про позитивну тенденцію впливу з метою попередження агресії дошкільників. При цьому найбільш значуща позитивна динаміка спостерігається стосовно вербальної агресії (33,5 % осіб) та непрямой (29,0 % осіб) агресії, що підтверджує необхідність навчіння дітей конструктивним способом пригнічення агресивних імпульсів.

Зниження показників індексу загальної агресивності та рівня фізичної агресії відмічено у 15,2 % та 18,6 % дітей дошкільного віку відповідно. В цілому позитивні зміни стосовно фізичної та загальної агресії не такі переконливі, як щодо вербальної та непрямой агресії, проте їх наявність також свідчить про ефективність програми.

Стосовно соціально-психологічних показників слід зазначити, що не виявлено достовірних відмінностей між даними, отриманими у контрольній та експериментальній групах після проведення тренінгових занять за показниками соціальної адаптації (коефіцієнт GCR) та моральних уявлень, хоча певні позитивні зміни простежуються. Водночас достовірна позитивна динаміка характеристики морального уявлення зафіксована в експериментальній групі після тренінгу в порівнянні з результатами, що отримані у тій же групі до проведення психологічного тренінгу (див. табл. 3.7; 3.9).

Відсутність сутєвих відмінностей щодо соціально-психологічних показників пояснюється певним зростанням їх значень у контрольній групі за

час, коли проводився тренінг. Проте, якщо у експериментальній групі цей ріст виявився достовірним, то у контрольній – не значним. Власне, це пояснюється фактом наявності певної вікової динаміки моральних уявлень. Тим не менш, наявність очевидних змін, а також достовірних відмінностей у експериментальній групі свідчить про те, що спеціально організована робота по формуванню моральної позиції дошкільників допомагає пришвидшити цей процес, тому її варто цілеспрямовано здійснювати.

Ми усвідомлюємо, що за кілька тренінгових занять неможливо досягнути відчутних змін у структурі особистості дітей дошкільного віку, адже формування будь-яких якостей вимагає більш тривалого часу, до кількох років. Окрім того, робота в межах тренінгової групи не зменшує вплив таких факторів як моральний та психологічний клімат у сім'ї, виховна система родини та навчального закладу, фізичні та соціально-психологічні умови довкілля тощо. В силу цього необхідна систематичність роботи по профілактиці та корекції особистісних відхилень, що входять до психологічного симптомокомплексу особливостей дітей дошкільного віку, котрі схильні до агресивної поведінки, а також цілеспрямована оптимізація соціально-психологічного клімату у сім'ях дітей та навчально-виховних закладах (ДНЗ, школа).

Разом з тим, розроблений нами психологічний тренінг профілактики агресивної поведінки дошкільників дає певні позитивні результати. Проте, подальші прояви чи не прояви такої поведінки, а також застосування чи не застосування у повсякденних життєвих ситуаціях навиків соціальної взаємодії, котрими діти оволоділи під час тренінгу, багато в чому залежить від позиції оточуючих.

Тому, доцільно, на нашу думку, організовувати роботу по психологічній профілактиці агресивної поведінки дітей дошкільного віку на основі комплексного інтегрованого підходу із залученням активних методів впливу під час навчально-виховного процесу.

Висновки до III розділу

1. Аналіз літератури з проблеми агресії дозволив зробити висновок, що дослідників усього світу гостро цікавлять питання пошуку способів профілактики, розрядки, контролю, корекції, агресивних реакцій особистості. Серед найбільш поширених – теорія катарсису, когнітивні теорії та техніки, методи фізіологічних маніпуляцій тощо.

2. На основі узагальнення даних проведеного експериментального дослідження із врахуванням основних факторів, що сприяють актуалізації агресивних форм реагування у дітей, нами була розроблена програма психологічного тренінгу профілактики агресивної поведінки дошкільників. Здійснення психопрофілактичної роботи в рамках даної програми було зосереджене на структурних складових описаного раніше симптомокомплексу особливостей дітей, що схильні проявляти зазначену поведінку.

3. Основними завданнями тренінгу стали: навчання дітей конструктивним формам поведінки, формування навиків самоконтролю та саморегуляції емоційних станів і поведінки, розширення спектру емоційного реагування та умінь конструктивної соціальної взаємодії.

4. Тренінг був побудований на основі використання *активних* (оволодіння техніками ауторелаксації та саморегуляції для стримування і зняття агресивних імпульсів, використання рухових ігор та вправ), *когнітивних* (формування у дітей здатності до аналізу ситуації, своїх переживань), *поведінкових* (рольове програвання критичних життєвих ситуацій, навчання дітей конструктивним формам поведінки) способів попередження агресивної поведінки.

5. Порівняння даних, отриманих в експериментальній та контрольній групах до та після проведення відповідного тренінгу, свідчить про достовірну наявність у першій з них позитивної динаміки змін.

Найбільш значуща така динаміка спостерігається стосовно вербальної (33,5%) та непрямой (29%) агресії, що підтверджує доцільність навчання дітей когнітивним способам стримування агресивної поведінки. Зниження показників індексу агресивності та рівня фізичної агресії відмічено у 15,2% та 18,6% дошкільників відповідно. І хоча в цілому позитивні зміни стосовно фізичної та загальної агресії не настільки суттєві, як щодо вербальної та непрямой, проте їх наявність теж говорить про ефективність тренінгу.

Отже, розробка та впровадження цілісної системи психопрофілактичних заходів дозволить підвищити ефективність роботи практичного психолога з дітьми, які проявляють агресивну поведінку, при умові одночасної її реалізації у трьох напрямках: з дітьми, їх батьками та педагогами.

Праці, в котрих висвітлені результати, що описані у III розділі: Карпінська Т. С. Основні методи та прийоми попередження і контролю агресивної поведінки / Т. С. Карпінська // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 120–126; Карпінська Т. С. Психологічна профілактика агресії у дошкільників : [методичні рекомендації для студентів] / Т. С. Карпінська – Івано-Франківськ, 2011. – 50 с; Карпінська Т. С. Ефективність профілактики агресивної поведінки дошкільників засобами рухової ігрової діяльності / Т. С. Карпінська // Вісник Прикарпатського університету. Серія : Фізична культура. – 2010. – Вип. 12. – С. 66–70; Мицкан Т. С. Ефективність профілактичної роботи з агресивними дітьми дошкільного віку / Т. С. Мицкан // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 22. – С. 122–126.

ВИСНОВКИ

Вивчення агресивної поведінки дітей дошкільного віку та її попередження дозволяє зробити наступні висновки.

1. Аналіз наукової літератури з проблем агресії, агресивності та агресивної поведінки свідчить про існування багатьох наукових концепцій, що трактують формування та розвиток даного явища. Основними теоріями, що пояснюють феномен агресії є: 1) вроджений інстинкт індивіда; 2) теорія фрустрації, де агресію розглядають як результат стану фрустрації; 3) теорія соціального наuczіння, яка трактує агресію як засвоєння поведінки в процесі соціалізації через спостереження певного способу дій. У роботі *агресивна дія* розглядається як прояв агресивності, як ситуативна реакція; *агресивність* – як ситуативний, соціальний психологічний стан безпосередньо перед чи під час агресивної дії; *агресія* – мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, наносить шкоду об'єктам нападів, приносить фізичну шкоду людям або викликає в них психологічний дискомфорт. Відповідно, *агресивну поведінку* ми розуміємо як агресивну дію, що періодично повторюється з метою задоволення власних потреб через заподіяння шкоди.

2. Основними причинами, що обумовлюють агресивну поведінку визначено: біологічні (гормони, гени, які мають відношення до агресивної поведінки, соматичний стан здоров'я), фізичні (атмосферний тиск, температура повітря, тіснява у приміщеннях), хімічні (тютюнопаління, вживання психотропних речовин суб'єктами агресивної поведінки), психологічні (низька самооцінка, високий рівень тривожності, несформованість навиків самоконтролю поведінки, психічні відхилення, психоемоційні перенапруження), соціальні (неадекватний тип батьківського ставлення, негативний вплив сиблінгів). Останні два фактори є визначальними у формуванні агресивної поведінки дітей дошкільного віку.

3. На основі проведеного психодіагностичного дослідження агресивних дошкільників, їх батьків та експертних оцінок педагогів визначено психологічні особливості особистості агресивного дошкільника. Виявлено, що для агресивних дітей дошкільного віку у стані фрустрації переважаючим типом реакції є тип «з фіксацією на задоволенні потреби» (NP-43,9 %) екстрапунітивної спрямованості (E-65,9 %). Агресивним дошкільникам властивий високий рівень фрустрації (49,9 %), прагнення домінувати (45,0 %), низький рівень сформованості моральних уявлень (35,5 %), несформованість навиків самоконтролю поведінки (45,6 %); низький рівень соціальної адаптації (44,2 %).

У результаті емпіричного дослідження виявлено соціально-психологічні фактори, що провокують агресивну поведінку дітей дошкільного віку, а саме: умови сімейного виховання, професійна приналежність батьків та рівень їх освіченості.

Встановлено кореляційні зв'язки між: 1) фізичною агресією та коефіцієнтом соціальної адаптації ($r = 0,48$; $p \leq 0,05$); вербальною агресією та коефіцієнтом соціальної адаптації ($r = 0,42$; $p \leq 0,05$); непрямую агресією та соціальною адаптацією ($r = 0,49$; $p \leq 0,05$); індексом загальної агресивності і коефіцієнтом соціальної адаптації ($r = 0,53$; $p \leq 0,05$); 2) зв'язки між рівнем соціальної адаптації та професійною діяльністю, освітою батьків ($r = 0,58$; $p \leq 0,05$); 3) фізичною агресією та типом ставлення батьків до дітей за шкалами «авторитарна гіперсоціалізація» ($r = 0,66$; $p \leq 0,05$) й «інфантилізм» ($r = 0,53$; $p \leq 0,05$); 4) фізичною агресією та рівнем сформованості моральних уявлень ($r = 0,69$; $p \leq 0,05$); вербальною агресією та рівнем сформованості моральних уявлень ($r = 0,59$; $p \leq 0,05$); непрямую агресією та рівнем сформованості моральних уявлень ($r = 0,49$; $p \leq 0,05$), індексом агресивності та рівнем сформованості моральних уявлень ($r = 0,57$; $p \leq 0,05$); 5) зворотній зв'язок між фізичною агресією та типом ставлення батьків до дітей за шкалою «кооперація» ($r = -0,57$; $p \leq 0,05$).

У результаті факторного та кластерного аналізу встановлено, що агресивна поведінка дошкільника тісно пов'язана із прагненням дитини до домінування у групі однолітків; впливом інших дітей та старших сиблінгів; несформованим авторитетом педагога; впливом найближчих родичів на соціальну адаптацію; із фрустрацією, надмірним проявом цікавості, відторгненням іншими дітьми. Водночас, методи факторного та кластерного аналізу результатів опитування батьків агресивних дітей дошкільного віку показали, що на формування та закріплення агресії мають вплив: 1) жертвування особистісними інтересами заради потреб та бажань дитини; 2) емоційний дефіцит матері, як результат байдужості чоловіка до її потреб; 3) владність матері та пригнічення волі дитини; 4) гіпердомагання у досягненнях дітей; 5) гіперопіка дитини; 6) ліберально-поступливий тип спілкування з дитиною.

4. Розроблена та апробована програма психопрофілактики агресивної поведінки дітей дошкільного віку, яка спрямована на зниження дитячої агресії, навчання способів регуляції емоційних станів, розвиток уміння аналізувати свій внутрішній стан та стан інших дітей, навчання дітей конструктивним формам спілкування, поведінкових реакцій, зняття деструктивних елементів у поведінці розвиток адекватного рівня самоконтролю, формування моральних уявлень. Результати впровадження програми свідчать про її ефективність відповідно до кількісних і якісних показників, зокрема: знизилась показники індексу загальної агресивності та рівня фізичної, вербальної, та непрямой агресії.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним вважаємо вивчення впливу телебачення, комп'ютерних ігор, інтернет-сайтів на формування та розвиток агресивної поведінки дошкільника; розробку та впровадження психокорекційних та психопрофілактичних заходів для батьків з метою подолання та попередження агресії дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Справочник по психологи и психиатрии детского и подросткового возраста / Ассоциация детских психиатров и психологов / В. В. Абраменкова, М. А. Белянчикова, А. Л. Битова; под ред. С. Ю. Циркин. – 2-е изд, перераб и доп. – СПб., 2004. – 896 с.
2. Аллан Ф. Азбука для родителей / Фромм Аллан. – М. : Астрель. – 2003. – 350 с.
3. Алфимова М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – №6. – С. 112–123.
4. Аронсон Э. Общественное животное : Введение в социальную психологию : учеб. пособие [для студентов вузов] / Аронсон Э. – М. : Аспект пресс, 1999. – 272 с.
5. Байер О. М. Розвиток саморегуляції старших дошкільників у взаємодії з однолітками і дорослими : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Байер. – К., 2008. – 21 с.
6. Баллон Л. Истоки характера у ребенка / Л. Баллон // Вопросы психологии. – 1990 – №5–6. – С. 129–140; 121–133.
7. Бандура А. Подростковая агрессия : изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс; [пер. с англ. Ю. Брянцевой и Б. Красовского]. – М. : Апрель Пресс : Эксмо – Пресс, 2000. – 508 с.
8. Безруких М. М. Проблемные дети / М. М. Безруких / Ин-т Рос. Академии образования. – М. : УРАО, 2000. – 312 с.
9. Белей М. Д. Основи діагностичної психології / М. Д. Белей, Л. Д. Тодорів. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2008. – 296 с.
10. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.

11. Богуславская З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста : [кн. для воспитателя дет. сада] / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М., 1991. – 298 с.
12. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
13. Бовть О. Б. Агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.07.00 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Б. Бовть. – К., 2001. – 18 с.
14. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
15. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – №2. – С. 49–57.
16. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
17. Брызгунов И. П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 93 с.
18. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Бурлачук Л. Ф. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 688 с.
19. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи / Буянов М. И. – М. : Просвещение. – 1988. – 207 с.
20. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / Бютнер К. – М. : Педагогика, 1991. – 144 с.
21. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2000. – 352 с.
22. Васильева О. Жорстоке поведження з дітьми. Профілактика та уникнення / О. Васильева // Психолог. – 2010. – №35–36. – С. 8–11.

23. Вельдер Р. К вопросу о познавательной агрессивности / Р. Вельдер // *Общественные науки и современность*. – 1993. – №3–4. – С. 183–190; 184–190.
24. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / Вилюнас В. К. – М. : Издательство Моск. ун-та, 1976. – 143 с.
25. Вроно Е. М. Поймите своего ребенка : о детских страхах, конфликтах и других проблемах / Е. М. Вроно. – М. : Дрова, 2002. – 223 с.
26. Галанов А. С. Психическое и физическое развитие ребенка от 3 до 5 лет : [пособие для работников дошкол. образ. учрежд. и родителей] / А. С. Галанов. – М. : АРКТИ, 2001. – 95 с.
27. Гарбузов В. И. Нервные дети и трудные дети / В. И. Гарбузов. – СПб. : ООО Изд-во АСТ, 2007. – 351 с.
28. Гаримович Е. Корекційна робота з агресивними дітьми / Е. Гаримович // *Дефектолог*. – 2008. – №11 (лист.). – С. 55–57.
29. Глоссарий психологических терминов / Под. ред. Н. Губина. – М. : Наука, 1999. – 512 с.
30. Гоббс Т. Сочинения. В двух томах. Том 1. / Томас Гоббс. – М. : Мысль. – 1989. – 622 с.
31. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2Т. Т.1 / Ж. Годфруа ; [пер. с франц. Н. Н. Алипов, А. В. Пегелау]. – М. : Мир 1992. – 496 с.
32. Григоренко О. Використання проєктивних методик у роботі з дітьми / О. Григоренко // *Психолог*. – 2010. – №18–19. – С. 38–45.
33. Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора / Чарльз Дарвин. – М. : Просвещение. – 1987. – 384 с.
34. Дашковский Х. Словесная агрессия / Х. Дашковский // *Наука и жизнь*. – 1995. – №6. – С. 99–101.
35. Джемс У. Научные основы психологи / Уильям Джемс. – Х. : Харвест. – 2003. – 528 с.
36. Додонов Б. И. В мире эмоций / Додонов Б. И. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 401 с.

37. Дозорець Л. Корекція агресивності у дошкільників / Л. Дозорець // Психолог-вкладка. – 2006. – №9 (березень).
38. Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку / Автори-упорядники : Л. В. Калуська, З. В. Калуський, М. М. Гуменюк. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 184 с.
39. Дроздов О. Ю. Проблеми агресивної поведінки особистості : [навч. Посібник] / О. Ю. Дроздов, М. А. Скок. – Чернігів, 2000. – 156 с.
40. Дронов С. В. Многомерный статистический анализ / С. В. Дронов. – Барнаул : Издательство Алтайского гос. ун-та, 2003. – 213 с.
41. Дронова О. С. Теоретико-прикладні засади профілактики та корекції агресивної поведінки неповнолітніх / О. С. Дронова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №7. – С. 57–60.
42. Дубинко Н. А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте / Н. А. Дубинко // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 53–57.
43. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд / Э. Дюркгейм. – М. : Директмедиа Паблшинг. – 2007. – 744 с.
44. Емоційний розвиток дитини (Збірник психол. тестів, програми тренінгу емоційної зрілості, тренув. вправи для дітей дошк., мол. шкіл. та підл. віку / упоряд. С. Максименко та ін.). – К. : СПДФО О.П. Главняк : Мікрос. – СВС, 2004. – 111 с.
45. Ениколопов С. Н. Агрессивное поведение у детей / С. Н. Ениколопов // Особый ребёнок : исследование и опыт помощи : материалы семинара «Организация службы, соц.-психол. помощи детям с острой школьной дезадаптацией и их семьям», Москва 4–7 мая 1998 г. / под ред. А. А. Циганок. – М. : Центр лечебной педагогики. – Теревинф, 1998. – Вып. 1. – С. 18–26.
46. Ермолаева М. В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками / М. В. Ермолаева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2007. – 192 с.

47. Ефроимсон В. Н. Генетика этики и эстетики / Ефроимсон В. Н. – М. : Прогрес, 1995. – 244 с.
48. Євтушенко І. В. Страх та агресія як деструктивні прояви психіки / І. В. Євтушенко, А. Є. Мелоян, К. А. Бабенко // Психологія. Збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – Вип. 21. – С. 15–23.
49. Завражин С. А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте / С. А. Завражин // Вопросы психологии. – 1993. – №35. – С. 43–49.
50. Запужляк О. З. Особливості агресії акцентуєваних підлітків / О. З. Запужляк // Проблеми загальної і педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Т. 5, вип. 1. – С. 152–157.
51. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей / Захаров А. И. – М., 1986. – 112 с.
52. Жабокрицький С. В. Науково-методичні підходи до профілактики агресивних дій психічно хворих / С. В. Жабокрицький // Архів психіатрії. – 1997. – Вип. 12–13. – С. 238–241.
53. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард; [пер. с англ. А. Татлыбаева]. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
54. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Ильин Е. П. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
55. Исаенко О. С. Принципы коррекции агрессивного поведения у младших школьников / О. С. Исаенко // Вісник Харківського національного ун-ту ім. В.Н.Каразіна : Серія «Психологія». – 2005. – №653. – С. 74–79.
56. Иванова В. В. Причины та форми агресивної поведінки підлітків // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – №5. – С. 14–16.
57. Кайл Р. В. Детская психология. Тайны психики ребенка : энциклопедия / Р. Кайл. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 416 с.

58. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : [учеб. пособие] / Карабанова О. А. – М. : Рос. Пед. агентство, 1997. – 191 с.
59. Карпенко З. С. Експресивна психотехніка для дітей / Карпенко З. С. – К., 1997. – 96 с.
60. Кембелл Р. Как справиться с гневом ребенка / Р. Кембелл. – СПб. : Мирт, 1999. – 192 с.
61. Кендалл Ф. Психотерапия детей и подростков / Ф. Кендалл. – СПб. : Питер. – 2002. – 432 с.
62. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях / О. Кернберг. – М. : Класс, 2001. – 368 с.
63. Кирейчев А. В. Ситуационные факторы агрессивного поведения / А. В. Кирейчев // Наука і освіта. – 2002. – №5. – С. 21–24.
64. Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни / В. Клайн. – М. : Прогресс. – 1991. – 279 с.
65. Климчук В. О. Кластерний аналіз : використання у психологічних дослідженнях / В. О. Климчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №34. – С. 30–36.
66. Кльоц Л. Профілактика агресивної та жорстокої поведінки серед неповнолітніх і молоді / Л. Кльоц, Н. Носок, Т. Шугай // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №6. – С. 19–25.
67. Ковалёв П. А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения / Ковалёв П. А. – СПб., 1996. – 358 с.
68. Колосова С. Л. Особенности дезадаптация 6–7 летних детей с агрессивным поведением / С. Л. Колосова // Вопросы психологии. – 2006. – №2. – С. 50–58.
69. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) / Кононко О. Л. – К. : Стило, 2000. – 336 с.

70. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / Кондаков И. М. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 783 с.
71. Копченова Е. Е. Детская агрессивность как качество личности : автореф. дис. на соискание научной степени канд. психол. наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Е. Е. Копченова. – М., 2000. – 21 с.
72. Кордуэлл М. Психология. А – Я : Словарь-справочник / М. Кордуэлл. – [пер. с англ. К. Ткаченко]. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.
73. Крайг. Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2005. – 944 с.
74. Кравчук С. Л. Особливості психологічних детермінант агресивних проявів особистості : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. Л. Кравчук. – К., 2002. – 21 с.
75. Краткий психологический словарь / [состав. Л. А. Карпенко]; под ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
76. Креч Д. Нравственность, агрессия, справедливость / Д. Креч, Р. Кратчфилд, И. Ливсон // Элементы психологии. – М., 2001 – 576 с.
77. Крейхи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крейхи ; [пер. с англ. А. Лисицина]. – СПб. : Питер, 2003 – 334 с.
78. Лалаянц И. Почему они агрессивны : агрессивность и жестокость / И. Лалаянц // Наука и жизнь. – 1997. – №2 – С. 90–92.
79. Ларіна Т. О. Соціально-психологічні передумови аутоагресивної поведінки молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 – «Соціальна психологія» / Т. О. Ларіна. – К., 2004. – 18 с.
80. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин; [пер. с англ. И. Ю. Авидон]. – СПб. : Речь, 2000. – 408 с.
81. Левитов Н. Фрустрация как один из видов психологических состояний / Н. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – №6. – С. 118–129.
82. Левитов Н. Психологическое состояние агрессии / Н. Левитов // Вопросы психологии. – 1972. – №6. – С. 168–173.

83. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл. – 2009. – 528 с.
84. Локк Д. Избранные философские произведения в двух томах. Том I / Джон Локк. – М. : Изд-во социально-экономической литературы. – 1960. – 736 с.
85. Лоброзо Ч. Преступник. Новейшие успехи науки о преступнике. Анархисты / Чезаре Ломброзо. – М. : Инфра-М. – 2004. – 316 с.
86. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / Конрад Лоренц; [перевод с нем. Г. Ф. Швейника]. – М., 1994. – 269 с.
87. Лящ О. П. Роль сім'ї у становленні деструктивних агресивних проявів учнів / О. П. Лящ // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №6. – С. 194–200.
88. Лящук Л. Програма курсу корекційних занять зі зниження агресії у дітей / Л. Лящук // Психолог. – 2008. – №30 / 32 (серпень).
89. Майерс Д. Социальная психология (7-е изд) / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2007. – 794 с.
90. Мазелурі Т. Агресивні тенденції в дитячій поведінці / Т. Мазелурі // Початкова освіта. – 2005. – №47 (грудень). – С. 14–16.
91. Мазоха І. С. Індивідуально-психологічні особливості агресивності особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. психол. наук : 19.00.01 – «Загальна психологія. Психологія особистості» / І. С. Мазоха – Одеса, 2008. – 20 с.
92. Марк Аврелий. Размышления / Марк Аврелий. – СПб. : Эксмо. – 2008. – 416 с.
93. Марценківська І. Дитяча агресивність / І. Марценківська, І. Марценківський // Дошкільне виховання. – 1997. – №8. – С. 18–19.
94. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
95. Массен П. Развитие личности ребенка / П. Массен, Д. Конджер, Дж. Каган, А. Хьюстон // Психология подростка. Хрестоматия / [Сост. Ю. И. Фролов]. – М. : РПА. – 1997. – С. 141–175.

96. Мединська Ю. Агресивна дитина : зрозуміти, щоб допомогти / Ю. Мединська // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 10–17.
97. Мелоян А. Є. Аналіз феномена агресії в психологічних дослідженнях / А. Є. Мелоян // Вісник ХДПУ ім. С.Сковороди. Вип. 7. – Х., 2001. – С. 126–130.
98. Мелоян А. Є. Проблема агресії у контексті українського психоаналізу / А. Є. Мелоян // Психологія. Збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 22. – 2003. – С. 17–22.
99. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – М. : Медпресс–информ, 2001. – 432 с.
100. Мен-Цзы / Первод с кит. В. С. Колоков / СПб. : Петербургское Востоковедение, 1999. – 352 с.
101. Мізерна О. О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спеціальність 19.00.07 – «Педагогічна і вікова психологія» / О. О. Мізерна. – К., 2005. – 20 с.
102. Мицкан Б. Руханкова абетка : [навч.– метод. посібник] / Б. Мицкан, Г. Презлята-Воробей. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2005. – 64 с.
103. Мойер К. Хирургия агрессивности / К. Мойер // Диалоги продолжаются : Полемическая статья о возможных последствиях развития современной науки. – М., 1989. – С. 115–122.
104. Монтескье Ш. О Духе Законов, или об отношениях, в которых законы должны находиться / Ш. Монтескье; пер. с фр. А. Г. Горнфельда. – М. : Издание Л.Ф. Пантелеева. – 1990. – 706 с.
105. Назаретян А. П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры (Синергетика исторического прогресса) : [курс лекцій] / А. П. Назаретян. – М. : Наследие, 1996. – 184 с
106. Налчаджян А. Агрессивность человека / А. Налчаджян. – СПб. : Питер, 2007. – 736 с.

107. Наследов А. Д. SPSS : Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2004. – 416 с.
108. Непомнящая Н. И. Становление личности ребёнка 6–7 лет / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992 – 160 с.
109. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / Ф. Ницше; [пер. с нем. Е. Герцык и др.]. – М. : Культурная революция, 2005. – 880 с.
110. Обухова Л. Ф. Детская психология : теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1996. – 360 с.
111. Оклендер В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии / Вайоленд Оклендер. – М. : Класс, 1997. – 201 с.
112. Осницкий А. К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. –1994. – №3. – С. 61–68.
113. Основи практичної психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.] : підручник. – [3-тє вид., стереотип]. – К. : Либідь, 2006. – 536 с.
114. Охрімчук Р. Багатолика агресія : [Про агресивність в шкільному середовищі] / Р. Охрімчук // Початкова школа. – 2003. – №6. – С. 4–7.
115. Охрімчук Р. Багатолика агресія : [Про агресивність в шкільному середовищі] / Р.Охрімчук // Початкова школа. – 2003. – №7. – С. 7–10.
116. Павелків В. Р. Проблеми агресії в зарубіжній літературі / В. Р. Павелків // Актуальні проблеми психології. Т. 1 : Організаційна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2004. – Вип. 12. – С. 115–118.
117. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці / Павелків Р. В. – Рівне, 2004. – 248 с.
118. Павлов И. П. Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека / Павлов И. П. – М. : Директ-Медиа. – 2008. – 50 с.

119. Панфилова М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М. А. Панфилова. – М. : Изд-во «ГНОМид», 2001. – 160 с.
120. Паренс Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс ; [пер. с англ. Л. Г. Герцик, А. В. Решетникова]. – М. : Форум, 1997. – 160 с.
121. Перлз Ф. С. Эго, голод и агрессия / Ф. С. Перлз ; [пер. с англ. Н. Б. Кедрова, А. Н. Костриков]. – М. : Смысл, 2000. – 358 с.
122. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Петровская Л. А. – М., 1982. – 168 с.
123. Пирожков В. Ф. Криминальная психология. Книга вторая. Подросток в условиях социальной изоляции / В. Ф. Пирожков. – М. : Ось. – 1998. – 320 с.
124. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.
125. После трёх уже поздно / Масару Ибука – М. : Изд-во «Олта», 2003. – 64 с.
126. Психологія суїциду : [посібник] / за ред. В. П. Москальця. – К. : Академвидав, 2004. – 288 с.
127. Психологічна діагностика та психопрофілактика психічного здоров'я педагога : тренінг-курс / за ред. Н. В. Назарук. – Івано-Франківськ : ОШПО, 2006. – 104 с.
128. Психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 651 с.
129. Психологические проблемы мотивации поведения человека. / под ред. П. М. Якобсона. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
130. Пугач Л. Зрозуміти і підтримати. Програма занять психологічної підтримки дітей, схильних до агресії / Л. Пугач // Психолог. – 2010. – №6. – С. 22–26.
131. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной, М. К. Акимова. – М. : Просвещение. 1991. – 303 с.

132. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М. : Прогресс, 1987. – 424 с.
133. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
134. Рахматшаева В. Агрессивны – потому что несчастны / В. Рахматшаева // Семья и школа. – 1991. – №10. – С. 20–22.
135. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – №5. – Т. 17. – С. 3–17.
136. Рептух Н. О. Корекція та профілактика становища дитини в сім'ї як спосіб зниження її агресивності / Н. О. Рептух // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №8. – С. 37–46.
137. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : в 2 кн. – Кн. 1 / Е. И. Рогов – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 383 с.
138. Роджерс К. Взгляды на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс ; [пер. с англ. М. М. Исениной / под ред. Е.И. Исениной]. – М. : Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
139. Романкова Л. М. Оптимізація конфліктної взаємодії в педагогічному колективі : [методичні рекомендації] / Л. М. Романкова / за ред. З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ, 2004. – 68 с.
140. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 713 с.
141. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 81–87.
142. Румянцева Т. Г. Агрессия и контроль / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1992. – №5–6. – С. 35–40.
143. Савельева Н. Методики ведення тренінгу. Курс для практичних психологів та соціальних педагогів / Н. Савельева // Психолог. – 2010. – №34. – С. 21–25.

144. Сафуанов Ф. С. Психология криминальной агрессивности / Ф. С. Сафуанов. – М. : Смысл, 2007. – 300 с.
145. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк // Мир психологи и психология в мире. – 1994. – №10. – С. 57–62.
146. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением / Славина Л. С. – М., 1966. – 150 с.
147. Словарь-справочник родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями / под ред. Л. Г. Гусяковой, С. Г. Чудовой. – Барнаул, 2001. – 92 с.
148. Смирнова Е. О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 17–26.
149. Сопрун І. П. Прояв агресивності в дітей, що виховуються в різних соціальних умовах / І. П. Сопрун // Наука і освіта. – 2003. – №5/6. – С. 51–53.
150. Соловьева С. Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии : автореф. дис. на соискание научной степени доктора психол. наук : 19.00.04 / Соловьева Светлана Леонидовна ; Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И. П. Павлова. – СПб., 1997. – 47 с.
151. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. – М. : Изд. МГУ. 1988. – 200 с.
152. Тард Г. Преступник и преступление. Сравнительная преступность. Преступления толпы / Габриель де Тард. – М. : Директмедиа Паблишинг. – 2007. – 744 с.
153. Технологія тренінгу / [О. Главник, Г. Бевз]; за заг. ред. С. Максименко. – К. : Главник, 2005. – 110 с.
154. Ткачук А. Агресія як форма прояву девіантної поведінки / А. Ткачук // Психолог. – 2010. – №16 (400). – С. 17–18.

155. Торндайк Э. Бихевиоризм. / Э. Торндайк, Джон Уотсон. – М. : АСТ-ЛТД. – 1998. – 704 с.
156. Философские трактаты Сюнь-Цзи. Исследование. Перевод. Размышление китаевода / Сост. Е. В. Якимова. – М. : Наталис. – 2005. – 432 с.
157. Флейк-Хобсон К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флейк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. М. Скин. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1993. – 511 с.
158. Фотуйма О. Я. Саморегуляція ситуативної агресивності у навчально-тренувальній та змагальній діяльності спортсмена : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / О. Я. Фотуйма ; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 19 с.
159. Фрагменты ранних стоиков : [в 3 т.] . Т. 1 : Зенон и его ученики / [Издание подготовил А. А. Столяров]. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина., 1998. – 234 с.
160. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / Виктор Франкл; [пер. с англ. и нем. общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева]. – М. : «Прогресс», 1990. – 368 с.
161. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / Анна Фрейд ; [пер. с англ. М. Р. Гинзбурга]. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
162. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / Зигмунд Фрейд ; [сост. М. Г. Ярошевский]. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
163. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм; [пер. с англ. Э. М. Телятникова, Т. В. Панфилова]. – Изд-во : АСТ. – 2004. – 635 с.
164. Фурман А. В. Як запобігти жорстокості / А. В. Фурман // Радянська школа. – 1991. – №3. – С. 22–28.
165. Фурманов И. А. Агрессия и насилие : диагностика, профилактика и коррекция / Фурманов И. А. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.

166. Холличер В. Человек и агрессия / В. Холличер. – М., 1975. – 273 с.
167. Хекхаузен Х. Агрессия / Х. Хекхаузен // Мотивация и деятельность : в 2 т. – М., 1986, – Т. 1. – 405 с.
168. Холмогорова В. М. Психологические условия нравственного развития дошкольников : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.13 «Психология развития. Акмеология» / В. М. Холмогорова. – М., 2001. – 22 с.
169. Хомік В. С. Агресія у різних юнацьких і дитячих кагортах : дослідження в українській психології / В. С. Хомік // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №7. – С. 1–5.
170. Хухлаева О. В. Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольника / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев, И. М. Первушина. – М. : Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001 – 224 с.
171. Цап Н. М. Агресивність дитини : за і проти / Н. М. Цап // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – №6–7. – С. 12–13; 22–24.
172. Цьось А. В. Українські народні ігри та забави : навч. посібник / А. В. Цьось. – Луцьк : ВОРВП «Надстир'я», 1994. – 96 с.
173. Швалб Ю. М. Возрастная психология : учебн. пособие [для студ. вузов] / Ю. М. Швалб, И. Ф. Муханова. – Донецк : Норд-Пресс, 2005. – 304 с.
174. Шебанова В. І. Експрес-діагностика агресивного типу реагування молодших школярів у ситуації фрустрації / В. І. Шебанова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №3. – С. 4–7.
175. Шебанова В. І. Діагностика та корекція агресивної поведінки молодших школярів з порушенням психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.04 – «Медична психологія» / В. І. Шебанова. – К., 2002. – 18 с.
176. Шебанова С. Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування : автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 – «Педагогічна і вікова психологія» / С. Г. Шебанова. – К., 2000. – 18 с.
177. Ямамото Цунэтомо. Хагакурэ. Книга самурая / под ред А. Г. Кудряшова. – Санкт-Петербург : узд-во «Диля», 2010. – 208 с.
178. Яценко Т. С. Агрессия : психодинамическая теория и феноменология / Т. С. Яценко, А. В. Глузман, И. В. Калашник, А. Е. Мелоян. – К. : Вища школа. – 2010. – 271 с.
179. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : Активне соціально-психологічне навчання : [навч. посіб.] / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
180. Эйдемиллер Э. Г. Методики изучения семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис // Психология и психотерапия семьи. – 1999. – С. 552–594.
181. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1978. – 360 с.
182. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1960. – 289 с.
183. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / [Лебединский В. В. и др.]. – М. : Изд. МГУ, 1990. – 226 с.
184. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 340 с.
185. Adler A. The course of human life as a psychological problem / A. Adler // Human Development. – 1968. – No 3. – P. 542–546.
186. Ardrey R. The hunting hypothesis : a personal conclusion concerning the evolutionary nature of man / Ardrey R. – Glasgow : Collins, 1976. – 242 p.
187. Bandura A. Aggression : Social learning analysis / Bandura A. – N. Y., 1986. – 197 p.
188. Bandura A. Aggression. Child Psychology. The Sixty Second Year– book of the National Society for the study of Aggression. Part 1 / A. Bandura, R. Walters. – Chicago, 1963. – P. 364–415.

189. Berkovitz L. Aggression : A social psychological analysis / Berkovitz L. – N. Y., 1962. – P. 68–145.
190. Berkovitz L. Control of aggression / Berkovitz L. – N.Y., 1971. – P. 202–207.
191. Berndt T. Effects of sibling relationships on preschoolers behavior at home and at school / T. Berndt, T. Bulletin // *Developmental Psychology*. – 1985. – N. 21. – P. 761–767.
192. Bowlby J. Separation anxiety / J. Bowlby // *International Journal of Psychoanalysis*. – 1960. – N. 41. – P. 89–113.
193. Bolton R. Physiology of Aggression and Implication for Control (An Antology of Readings) / Ed. K. E. Moyer. – New York, 1976. – P.189–215.
194. Buss A. H. The psychology of aggression / A. H. Buss. – New York, 1961. – P. 169–181.
195. Dodge K. A. Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups / K. A. Dodge, J. D. Coie // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – N 53. – P. 170–191.
196. Donnerstein E. Effects of noise and perceived control on going and subsequent aggressive behavior / E. Donnerstein, D. W. Wilson // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1976. – N 347 (5). – P. 774–781.
197. Eron L. D. Parent-child interaction, television violence, and aggression of children / Eron L. D. // *American Psychologist*. – 1982. – N 37. – P. 197–211.
198. Eron L. D. Social class, parental punishment for aggression and child aggression / L. D. Eron, L. O. Walder, R. Toigo, M. M. Lefkowitz // *Child Development*. – 1963. – N 34. – P. 849–867.
199. Eyken A. Aggression : Myth or model? / A. Eyken // *J. of Applied Philosophy*. – 1987. – N 4. – P. 125–137.
200. Felson R. B. Parental punishment and sibling aggression / R. B. Felson, N. Russo // *Social Psychology Quarterly*. – 1988. – N 51. – P. 11–18.

201. Feshbach N. The Relations Between Empathy and Aggression in Two Age Groups / N. Feshbach, S. Feshbach // *Developmental Psychology*. – 1973. – N 1. – P. 186–191.
202. Feshbach S. The Function of Aggression and Regulation of Aggressive Drive / S. Feshbach // *Psychological Review*. – 1977. – N 71. – P. 119–124.
203. Freud S. Arguments for a Instincts of Aggression and Destruction / Abstracts of the Standart ; Edition of S. Freud / National Institute of Mental Health, Rorkville, Mariland. – 1971. – Vol. XXI. – 159 p.
204. Frustration and aggression / [J. Dollard, L. W. Doob, N. E. Miller et al.]. – New Heaven : Yale University Press, 1939. – 220 p.
205. Geen R. Human aggression : Theories, research and implication for implications for social policy / R. Geen, E. Donnerstein. – San Diego CA Academic Press, 1998. – P. 73–109.
206. Goetting A. Patterns of homicide among children / A. Goetting // *Criminal Justice and Behavior*. – 1989. – N. 16. – P. 98–118.
207. Growwing up to be violent : A longitudinal study of the development of aggression / [Lefkowitz M.M. et al.]. – N.Y., 1977. – 231 p.
208. Horney R. The Nevrotic Personalityy of Our Time / Horney R. – N.Y., 1936. – 289 p.
209. Kaufmann H. Aggression and Altruism / Kaufmann H. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1970. – P. 37–43.
210. Keltikangas-Jarvinen L. Problem-solving strategies in aggressive and nonaggressive children / L. Keltikangas-Jarvinen, P. Kangas // *Aggressive Behavavior*, 1988. – N 4. – P. 240–252.
211. Klein M. Contributions to psychoanalysis / Klein M. – London : Hogarth Press, 1948. –350 p.
212. Mark V. Violence and the brain / V. Mark, F. Ervin. – N. Y., 1970. – 57 p.
213. Menninger W. Recreation and mental health / W. Menninger // *Psychological Review*, 1948. – V. 42. – P. 340–346.

214. Olweus D. Aggression and peer acceptance in adolescent boys : Two short-term longitudinal studies of ratings / D. Olweus // *Child Development*. – 1977. – N 48. – P. 112–123.
215. Orpinas P. The Aggression Scale : A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents / P. Orpinas, R. Frankovski // *Journal of Early Adolescents*. – 2001. – Vol. 21. – N 1. – P. 50–67.
216. Patterson G. R. The aggressive child : victim and architect of a coercive system / G. R. Patterson // *Behavior modification and families*. – N.Y., 1976. – 210 p.
217. Rosencweigg S. A. General Outline of Frustration / S. A. Rosencweigg // *Character and Personality*. – 1938. – N 7. – P. 151–160.
218. Scott J. P. Aggression / Scott J. P. – Chicago: University of Chicago Press, 1975. – 233 p.
219. Tinbergen N. On war and peace in animals and man / N. Tinbergen // *Caplan A/L. the sociobiology debate*. – New York : Harper and Row, 1978. – P. 76–99.
220. Zilman D. Hostility and aggression / Zilman D. – N.Y., 1983. – 361 p.
221. Tedeshi J. Violence, aggression and coercive actions / J. Tedeshi & R. Felson. – Washington DC : American psychological Association. – 1994. – P. 84–121.

ДОДАТКИ

Додаток А1

Результати кореляційного аналізу у агресивних дітей дошкільного віку (групи І і ІІ) за критерієм

Спірмена; * при $p \leq 0,05$

	ФА	ВА	НА	ІА	«РУКА »	МНТ	GCR	С.С.	Осв.б.	Пр.– Зн.	Кооп.	Симб.	Авторит. Гіперсоц.	Інфант.	Соц. Взаєм.	Самоконтр	Мор. Уявл.
ФА	X	–,60*	–, 68*	–, 79*	,48*	,21	–, 48*	,05	–,14	,39*	– 57*	–,07	,66*	,53*	,04	–,26	,69*
ВА	–,60*	X	–, 40*	–, 76*	,18	,04	–, 42*	,02	–,06	,41*	,02	–,03	,32*	,39*	–,14	–,35*	,59*
НА	–,68*	–,40*	X	–, 75*	,15	,12	–, 49*	,07	–,08	,56*	,19	–,04	,36*	–,46*	–,29	–,23	,49*
ІА	–,79*	–,76*	–, 75*	X	,24	,21	–, 53*	,06	,58*	,52*	,10	–,06	,41*	–,41*	–,30	–,28	,57*
«РУКА»	,48*	,18	,15	,24	X	,35*	–,19	,06	–,02	,03	,04	–,13	–,11	,17	–,20	–,13	–,02
МНТ	,21	,04	,12	,21	,35*	X	–,13	–,04	–,06	,18	,06	,05	,14	–,10	–,07	–,08	–,03
GCR	–,48*	–,42*	–,49*	–, 53*	–,19	–,13	X	–,01	,22*	–, 36*	–,05	,04	,15	,13	,87*	,08	,13
С.С.	,05	,02	,07	,06	,06	–,04	–,01	X	,04	–,03	– 11	,02	,04	–,13	,11	,21	,27
Осв.б.	–,14	–,06	–,08	,58*	–,02	–,06	,22*	,04	X	,01	–,10	,08	,01	–,06	,02	–,01	,03
Пр.– Зн.	,39*	,41*	,56*	,52*	,03	,18	–, 36*	–,03	,01	X	,03	,25	,04	,07	,08	–,26	,24
Кооп.	–,57*	,02	,19	,10	,04	,06	–,05	–,11	–,10	,03	X	–,09	,28	,11	,06	,28	,49*
Симб	–,07	–,03	–,04	–,06	–,13	,05	,04	,02	,08	,25	–,09	X	,35*	–,10	–,06	–,01	,03
Авторит.Гіперсоц.	,66*	,32*	,36*	,41*	–,11	–,14	,15	,04	,01	,04	,28	,35*	X	–,54*	–,02	,12	,26
Інфант.	,53*	,39	–,46*	–, 41*	,17	–,10	,13	–,03	–,06	,07	,11	–,10	–,54*	X	,02	–,01	,37*
Соц. Взаємод.	,04	–,14	–,29	–,30	–,20	–,07	,87*	,11	,02	,08	,06	–,06	–,02	,02	X	,12	,26
Самоконтр.	–,26	–,35*	–,23	–,28	–,13	–,08	,08	,21	–,01	–,26	,28	–,01	,12	–,01	,12	X	,38*
Мор. Уявл.	,69*	,59*	,49*	,57*	–,02	–,03	,13	,27	,03	,24	,49*	,03	,26	,37*	,26	,38*	X

Умовні позначення: Ф.А. – фізична агресія; В.А. – вербальна агресія; Н.А. – непрямая агресія; І.А. – індекс агресії за шкалою агресивності *P.Orpinas*, *R.Frankovski*; «рука» – показники агресії за тестом «Рука»; МНТ. – показники агресії за тестом «малюнок неіснуючої тварини»; GCR – коефіцієнт соціальної адаптації за тестом С. Розенцвейга; С.С. – соціальний статус сім'ї; Осв.Б. – освіта батьків; Пр.– Зн. – шкала «прийняття– відторгнення» за тестом «Батьківського ставлення» А.Варга і В.Століна; кооп. – шкала «кооперації» за тестом «Батьківського ставлення» А.Варга і В.Століна; симб. – шкала «симбіоз» за тестом «Батьківського ставлення» А.Варга і В.Століна; авт.гіпер. – шкала «авторитарна гіперопіка» за тестом «Батьківського ставлення» А.Варга і В.Століна; інф. – шкала «інфантилізація» за тестом «Батьківського ставлення» А.Варга і В.Століна; Соц.вз. – показники соціальної взаємодії; самок. – самоконтроль; Мор.Уявл. – рівень сформованості моральних уявлень – за експертними оцінками шляхом анкетування педагогів

Додаток А.2

Результати кореляційного аналізу у неагресивних дітей дошкільного віку (групи IV) за критерієм Спірмена;

* при $p \leq 0,05$

	ФА	ВА	НА	ІА	«РУКА»	МНТ	GCR	С.С.	Освіта бат.	Пр-Зн.	Кооп	Симб.	Автор. Гіперсоц.	Інфант.	Соц. Взаєм.	Самокнтр.	Мор. уявл.
ФА	X	,48*	,42*	,75*	,44*	,19	,15	,03	-,18	,43*	,18	-,08	,21	,34	-,24	-,35	-,25
ВА	,48*	X	,45*	,79*	,13	,09	-,07	-,06	-,08	,16	,17	,10	,23	-,26	-,25	-,20	-,28
НА	,42*	,45*	X	,81*	,02	,14	-,10	,01	-,06	,06	,02	,15	-,01	,30	-,35	-,28	-,34
ІА	,75*	,79*	,81*	X	,10	,18	-,13	-,01	-,14	,19	,17	,18	-,09	,35	-,24	-,32	-,28
«РУКА»	,44	,13	,02	,10	X	,19	-,01	,13	-,19	,03	,18	,18	-,07	,17	-,21	-,20	,08
МНТ	,19	,09	,14	,18	,19	X	-,01	,01	-,06	,01	-,02	,08	,16	,04	-,06	-,10	,08
GCR	,15	-,07	-,10	-,13	-,01	-,01	X	-,14	-,02	,31	-,03	-,09	-,15	-,06	,82*	,12	,07
С.С.	,03	-,06	,01	-,01	,13	,01	-,14	X	-,07	,28	,24	,03	-,18	-,09	,12	,12	,31
Освіта б.	-,18	-,08	-,06	-,14	-,19	-,06	-,02	-,07	X	,02	-,01	-,19	-,03	-,10	,27	,01	-,02
Пр.-Зн.	,43*	,16	,06	,19	,03	,01	,31	,28	,02	X	,82*	,04	-,14	-,18	,22	-,22	,05
Кооп.	,18	,17	,02	,17	,18	-,02	-,03	,24	-,01	,82*	X	,09	-,07	-,25	-,09	-,02	-,26
Симб.	-,08	,10	,15	,18	,18	,08	-,09	,03	-,19	,04	,09	X	-,28	-,05	,27	,32	,28
Автор.гіперсоц	,21	,23	-,01	-,09	-,07	,16	-,15	-,18	-,03	-,14	-,07	-,28	X	-,29	,01	,03	-,02
Інфант.	,34	-,26	,30	,35	,17	,04	-,06	-,09	-,10	-,18	-,25	-,05	-,29	X	-,08	-,03	-,21*
Соц.взаєм.	-,24	-,25	-,35	-,24	-,21	-,06	,82*	,12	,27	,22	-,09	,27	,01	-,08	X	,08	,24
Самоконтроль	-,35	-,20	-,28	-,32	-,20	-,10	,12	,12	,01	-,22	-,02	,32	,03	-,03	,08	X	,44*
Мор. уявл.	-,25	-,28	-,34	-,28	,08	,08	,07	,31	-,02	,05	-,26	,28	-,02	-,21	,24	,44*	X

Умовні позначення: Ф.А. – фізична агресія; В.А. – вербальна агресія; Н.А. – непряма агресія; І.А. – індекс агресії за шкалою агресивності *P.Orpinas*, *R.Frankovski*; «рука» – показники агресії за тестом «рука»; МНТ. – показники агресії за тестом «малюнок неіснуючої тварини»; GCR – коефіцієнт соціальної адаптації за тестом С. Розенцвейга; С.С. – соціальний статус сім'ї; Осв.Б. – освіта батьків; Пр.- Зн. – шкала «прийняття- відторгнення» за тестом «Батьківського ставлення» А.Варга і В.Століна; кооп. – шкала «кооперації» за тестом «Батьківського ставлення» А.Варга і В.Століна; симб. – шкала «симбіоз» за тестом «Батьківського ставлення» А.Варга і В.Століна; авт.гіпер. – шкала авторитарна гіперопіка за тестом «Батьківського ставлення» А.Варга і В.Століна; інфант. – шкала «інфантилізація» за тестом «Батьківського ставлення» А.Варга і В.Століна; Сщц.вз. – показники соціальної взаємодії; самок. – самоконтроль; Мор. Уявл. – рівень сформованості моральних уявлень – за експертними оцінками шляхом анкетування педагогів

Додаток Б1

Шкала агресивності (P. Orpinas, R. Frankovski)

Інструкція. Дайте, будь-ласка, відповідь, як часто ви здійснювали перераховані нижче дії стосовно однокласників або інших дітей. Свої відповіді обведіть кружечком.

№ п/п	Твердження	На протязі останніх 7 днів						
		0 разів	1 раз	2 рази	3 рази	4 рази	5 разів	6 і > разів
1.	Я дразнив інших учнів, щоб розсердити їх	0	1	2	3	4	5	6+
2.	Я був сердитим більшу частину дня	0	1	2	3	4	5	6+
3.	Я давав здачу дітям, які намагались вдарити мене першими	0	1	2	3	4	5	6+
4.	Я говорив про інших дітей таке, що мої слова викликали сміх у оточуючих	0	1	2	3	4	5	6+
5.	Я підбивав інших дітей до бійки	0	1	2	3	4	5	6+
6.	Я сильно штовхав інших дітей	0	1	2	3	4	5	6+
7.	Я легко сердився на інших дітей	0	1	2	3	4	5	6+
8.	Я затівав бійку, тому, що був сердитий	0	1	2	3	4	5	6+
9.	Я бив кулаком або копав ногою когось	0	1	2	3	4	5	6+
10.	Я обзивав інших дітей	0	1	2	3	4	5	6+
11.	Я погрожував травмувати або вдарити когось	0	1	2	3	4	5	6+

Додаток Б2**Анкета для експертів****Шановні педагоги!**

Вміння контролювати свої дії, вчинки, поведінку називають самоконтролем. Ми вивчаємо рівень сформованості у дітей навиків самоконтролю. Оцініть, будь-ласка, за 6-бальною шкалою, наскільки у _____ (прізвище, ім'я дитини) сформована здатність до самоконтролю. Ваша об'єктивна думка для нас вельми цінна.

- 0 – навик самоконтролю не сформований;
- 1 – навик самоконтролю сформований вкрай незадовільно;
- 2 – навик самоконтролю сформований на рівні нижче середнього;
- 3 – навик самоконтролю сформований на середньому рівні;
- 4 – навик самоконтролю сформований на рівні вище середнього;
- 5 – навик самоконтролю сформований на високому рівні.

Додаток Б3**Анкета для експертів****Шановні педагоги!**

Ми вивчаємо рівень сформованості навиків соціальної взаємодії, тобто, наскільки у _____ (прізвище, ім'я дитини) сформовані навики конструктивно спілкуватись з однолітками та дорослими, уважності, прагнення допомогти оточуючим, уникає конфліктів. Ваша об'єктивна думка для нас вельми цінна.

- 0 – повна відсутність конструктивних навиків соціальної взаємодії;
- 1 – навики розвинені на незадовільному рівні;
- 2 – навики розвинені на рівні нижче середнього;
- 3 – навики розвинені на середньому рівні;
- 4 – навики розвинені на рівні вище середнього;
- 5 – навики розвинені на високому рівні.

Анкета для експертів

Шановні педагоги!

Ми вивчаємо рівень сформованості моральних уявлень у дітей. Моральність – це внутрішні, духовні якості, якими керується людина, етичні норми, правила поведінки, що визначається цими якостями. Оцініть будь-ласка, за 6-ти бальною шкалою, наскільки у _____ (прізвище, ім'я дитини) сформовані моральні уявлення, що знаходять своє відображення у поведінці. Ваша об'єктивна думка для нас вельми цінна.

0 – моральні уявлення не сформовані;

1 – моральні уявлення розвинені вкрай незадовільно;

2 – рівень сформованості моральних уявлень на рівні нижче середнього;

3 – середній рівень сформованості моральних уявлень;

4 – рівень сформованості моральних уявлень на рівні вище середнього;

5 – високий рівень сформованості моральних уявлень.

Програма психопрофілактики агресивної поведінки дошкільників**І ЕТАП
ОРІЄНТУВАЛЬНИЙ
ЗАНЯТТЯ 1**

Мета: забезпечення позитивного емоційного фону, почуття комфорту, згуртованості групи; зняття емоційної напруги; розвиток емпатійних здібностей у дітей.

Хід заняття:

1. «Привітання»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити позитивну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи.

Обладнання: м'яка іграшка.

Хід вправи: психолог вітається з групою і просить учасників по черзі привітатись з м'якою іграшкою невербальним способом, без слів. Психолог вітається першим і передає іграшку по колу. Потім пропонує кожному привітати свого сусіда справа так само, як він вітався з іграшкою.

2. Вправа «Ім'я»

Мета: розвиток комунікабельності, зняття тривожності, формування позитивної самооцінки, почуття власної неповторності, впевненості, спокою.

Обладнання: м'яч.

Хід вправи: діти передають по колу м'яч, називаючи попередніх учасників та додаючи своє ім'я. Дозволяється називатись вигаданим ім'ям – це служить діагностичним симптомом незадоволення собою та низького рівня самооцінки.

3. Пластичний етюд «Сонечко»

Мета: забезпечення почуття комфорту.

Хід вправи: Психолог: «Від ласкавих імен стало тепло як від сонечка. Зараз ми всі станемо сонечками та зіграємо один одного». Діти стають в коло і повторюють за психологом.

«Я – маленьке сонечко. Я прокидаюсь, я вмиваюсь. Я розчісую свої промені і повільно піднімаюсь.

Я – велика куля. В мені багато тепла і світла. Я – велике сонце. Я дарую своє тепло всім: небу, хмаринкам, річкам, полям, людям. Я видихаю тепло.

Я перетворююсь на тоненький сонячний промінь. Я лечу до землі пірнаю в м'яку зелень листя, я купаюсь у хвилях моря, я граюсь у білій піні».

4. Гра «Добра тварина»

Мета: зняття напруження, формування почуття згуртованості групи.

Хід вправи: Учасники стають у коло і беруться за руки. Психолог тихим голосом говорить: «Станьте, будь-ласка в коло і візьміться за руки. Ми – одна велика, добра тварина. Давайте послухаємо, як вона дихає! А тепер подихаємо разом! На вдих – робимо крок уперед, на видих – 1 крок назад. Вдих – 2 кроки вперед, Видих – 2 кроки назад. Та не тільки дихає тварина, так само чітко і рівно б'ється її велике добре серце. Стук – крок уперед, стук – крок назад і т.д. ми усі беремо подих стукіт серця цієї тварини собі.»

5. Етюд «Врятуй пташку»

Мета: розвиток співчуття, співпереживання, емпатії у дітей.

Хід вправи: Психолог: «Уяви, що у тебе в руках маленька безпомічна пташка. Витягни руки долонями догори. А тепер зігрій її. Повільно, по одному пальчику склади долоні, заховай у них пташку, подихай на неї, зігріваючи своїм рівним, спокійним диханням, приклади долоні до своїх грудей, віддай пташці доброту свого серця дихання. А тепер розкрий долоні – і ти побачиш, що пташка радісно злетіла, посміхнись їй і не сумуй, вона ще прилетить до тебе».

6. Етюд «Усмішка по колу»

Мета: зниження напруження, створення атмосфери довіри, забезпечення позитивного емоційного фону.

Хід вправи: Усі беруться за руки і «передають» посмішку «по колу»: кожний учасник обертається до свого сусіда праворуч і ліворуч і, побажавши йому що– небудь хороше і приємне, усміхається йому, той усміхається наступному сусіду і т.д. При цьому можна образно «ліпити усмішку» у долонях і обережно «передавати» її по колу, із рук у руки.

Психолог цікавиться враженнями дітей від заняття, дякує групі за роботу і запрошує на наступну зустріч.

ЗАНЯТТЯ 2

Мета: забезпечення атмосфери довіри; зняття емоційного напруження, підвищення адаптації в колективі; розвиток уміння розпізнавати емоційні стани інших людей; розвиток почуття співчуття, милосердя, розвиток позитивних емоцій.

Хід заняття:

1. Вправа «Пухнастики і колючки»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити позитивну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи.

Обладнання: набір невеликих пухнастих і колючих предметів (кульки вати і кнопки), скринька (коробка).

Хід вправи: психолог вітається з групою і запитує, з якими емоціями вони прийшли на сьогоднішнє заняття: з «колючкою», яка символізує якісь неприємності, роздратування, негатив, чи з «пухнастиком» – радістю, піднесеністю? Починаючи з психолога, всі по черзі вибирають «колючку» чи «пухнатиска» і висловлюють свої емоції на даний момент, кладучи їх у скриню.

2. Рухлива гра «Будь– ласка»

Мета: зняття емоційного напруження, створення атмосфери довіри, забезпечення позитивного емоційного фону, розвиток уваги.

Хід вправи: психолог подає команду, яку потрібно виконувати лиш за умови, якщо вона супроводжується певним зверненням, тобто: «Будь–ласка...». Якщо це слово не пролунало, а дехто з дітей виконав команду, то вони вибувають з гри. Команди можуть бути різними, наприклад: «праворуч», «ліворуч», «підняти праву ногу», «підняти ліву руку», тощо.

3. **Вправа «Наші емоції»**

Мета: розвиток уміння розпізнати емоційні стани інших людей.

Обладнання: піктограми різних емоційних станів (мал. 1), папір А4, олівці, дзеркало.

Хід вправи: психолог показує піктограми дітям.

В одній казковій країні жили собі гноми. Всі вони були дуже різні, кожен жив у своєму будиночку. Вони називались: Веселун, Сумнений, Буркунчик (сердитий гном), Боюнчик (усього боїться), Дивунчик. Психолог звертається до дітей:

1) «А тепер, діти, давайте знайдемо піктограми, що схожі на наших гномів і назвіть, коли буває таке обличчя у людей».

2) «Перемалюйте схематичні малюнки так, щоб ліворуч були зображення емоційних станів, що дітям подобаються, а праворуч – ті що не подобаються».

Після виконання завдання діти по черзі називають емоційні стани, зображення яких виявились ліворуч, потім – праворуч, і пояснюють, чому їм подобаються або не подобаються певні емоційні стани.

3) «Визначіть свій настрій, емоційний стан у цей момент, намалювати його на аркуші паперу і коротко поясніть причину того чи іншого стану».

Під час обговорення різних емоційних станів, психолог звертає увагу на особливості експресії обличчя: форма очей і брів, форма губ, положення куточків рота тощо.

Діти виконують вправу «Дзеркало»

Мета: навчитись розпізнавати емоційні прояви.

Хід вправи: дітям пропонується зобразити по черзі всі емоційні стани перед дзеркалом.

Під час проведення вправи слід звернути увагу дітей на те, що кожна людина проявляє емоції по– своєму, але у вираженні їх завжди є щось схоже.

4. Бесіда «Чарівне слово»

Мета: зняти емоційне напруження.

Хід бесіди: проводиться бесіда про силу «чарівного» слова «будь–ласка», про наслідки ввічливості та брутальності, про те, яке враження справляє на людей ввічлива, а яке – груба людина і яка з цих двох тактик рішення проблем є більш конструктивною і ефективною.

5. Гра «Мій хороший папуга»

Мета: гра сприяє розвитку почуття емпатії, вміння працювати у групі.

Обладнання: іграшковий плюшевий папуга.

Хід гри: Діти стоять у колі. Потім психолог говорить: «Діти! До нас у гості прилетів папуга. Він хоче з нами познайомитись і погратись. Як ви думаєте, що ми можемо зробити, щоб йому сподобалось у нас, щоб він захотів прилетіти до нас знову?» Діти пропонують «Говорити з ним ласкаво», «Навчити його гратись» тощо. Психолог дбайливо передає комусь з них плюшевого папугу, дитина, одержавши іграшку, повинна пригорнути її до себе, погладити, сказати щось приємне, назвати ласкавим ім'ям і передати (або перекинути) папугу іншій дитині.

Гра проводиться у повільному темпі.

6. Етюд «Після дощу»

Мета: зняття втоми, створення атмосфери довіри, забезпечення позитивного емоційного фону.

Хід вправи: Діти уявляють спекотне літо. Тільки–но пройшов дощ. Діти обережно ступають навколо калюжі, намагаючись не замочити ноги. Потім бешкетують, стрибають по калюжах так сильно, що бризки летять в усі боки, їм дуже весело.

7. Етюд «Усмішка по колу»

Мета: зниження напруження, створення атмосфери довіри, забезпечення позитивного емоційного фону.

Хід вправи: Усі беруться за руки і «передають» посмішку «по колу»: кожний учасник обертається до свого сусіда праворуч і ліворуч і, побажавши йому що– небудь хороше і приємне, усміхається йому, той усміхається наступному сусіду і т.д. При цьому можна образно «ліпити усмішку» у долонях і обережно «передавати» її по колу, із рук у руки.

Психолог цікавиться враженнями дітей від заняття, дякує групі за роботу і запрошує на наступну зустріч.

ЗАНЯТТЯ 3

Мета: зняття емоційного напруження; формування позитивної самооцінки; усвідомлення своїх позитивних рис; підвищення почуття особистісної значимості; формування альтруїстських форм поведінки, вміння турбуватись про інших.

Хід заняття:

1. Вправа– привітання «Рухливі вогники»

Мета: сприяти встановленню контакту між учасниками та налаштуванню на роботу в групі.

Хід вправи: Зараз один із нас скаже своєму сусідові якусь зовсім коротку привітальну фразу, наприклад: «Доброго дня!», «Привіт!». Сусід має якомога швидше встати, повторити фразу і сісти, а наступний учасник – зробити те саме. Так хвиля вставань та повторень біжить по колу. Виконувати це завдання треба максимально швидко. Коли хвиля проходить півкола, до завдання додається ще один елемент, на розсуд, скажімо, п'ятого учасника. Цей елемент може бути вербальним чи невербальним. Наприклад: учасник, який сидить напроти того, хто почав гру, встає і говорить: «Доброго дня!», а потім двічі плескає у долоні і сідає. Тепер всі діти мають виконувати цей комплекс, а потім черговий учасник додає щось нове. Гра припиняється, коли членам групи доводиться повторювати 3– 4 рухи чи фрази.

2. Гра «Котик»

Мета: зняття емоційного, м'язового напруження, встановлення позитивного емоційного настрою у групі.

Обладнання: музичні записи спокійної музики: «Чарівні голоси природи», «Малюк у лісі», «Малюк на річці», «Малюк і пташка» тощо.

Хід гри: Діти знаходяться на килимку. Під музику вони придумують казку про котика який:

- ніжиться на сонечку (лежить на килимку);
- потягується;
- умивається;
- дряпає кігтками килимок тощо.

3. Вправа «За що мене любить мама?»

Мета: підвищення значимості кожної дитини, усвідомлення своїх позитивних рис.

Хід вправи: Діти сидять у колі. Кожна дитина по черзі говорить усім, за що її любить мама. Якщо виникають труднощі, інші діти можуть допомогти. Підвести дітей до висновку про те, що потрібно уважно ставитись до оточення.

4. Вправа «Робота з дзеркалом»

Мета: формування адекватної самооцінки; розвиток позитивного самосприйняття.

Обладнання: дзеркальце.

Хід вправи: психолог пропонує дітям по черзі взяти в руки дзеркальце, дивлячись у нього, розповісти уголос про любов до себе чи вибачити дещо собі. Рух дзеркальця починається від психолога. Інші діти можуть «підказувати» тому, у кого є дзеркальце.

5. Бесіда за казкою «Гуси– лебеді»

Мета: моделювання ситуацій, вербалізація глибинних переживань, мобілізація життєвих сил дітей на їх знищення, розвиток співчуття, співпереживання.

Обладнання: казка «Гуси– лебеді»

Хід бесіди: Після прочитання казки «Гуси– лебеді», здійснити аналіз героїв казки: гусей і сестрички:

- Які герої вам сподобались?
- Чому?
- Які не сподобались? Чому?

Діти називають та демонструють мімікою основні риси казкових героїв:

- Кого б ви обрали собі за друга? Чому?
- У кого з казкових героїв серце було: добре, прекрасне, зле, кам'яне, холодне.

Після обговорення, слід програти сцени із казки.

6. Гра «Подаруй своє серце»

Мета: діагностика рівня сформованості моральних почуттів.

Обладнання: кольоровий папір, ножиці, олівці.

Хід гри: Запропонувати дітям намалювати та вирізати з кольорового паперу сердечко і «подарувати» його героям казки «Гуси– лебеді», які подобаються.

7. Вправа «Леви»

Мета: зняти емоційне напруження, ауторелаксація та навчання саморегуляції.

Хід вправи. Психолог говорить: «Уявіть собі, що всі ми – леви, велика лев'яча сім'я. Давайте влаштуємо змагання, хто голосніше загарчить. За моєю командою починаємо».

Потім психолог запитує: «А хто може гарчати ще гучніше? Добре гарчіть, леви!» Діти намагаються гарчати ще гучніше. А психолог підказує

дітям, що коли вони зляться, то можуть уявити собі, що вони – леви, і голосно загарчати на свого кривдника.

Однак, лев – це цар звірів, сильна благородна тварина. Він прекрасний і гордий, вільний, не метушливий. Він уміє себе стримувати. Ми всі – сильні духом, сповнені гідності леви (усі зображують величну поставу лева), могутні, упевнені у собі, спокійні і мудрі.

8. Етюд «Усмішка по колу»

Мета: зниження напруження, створення атмосфери довіри, забезпечення позитивного емоційного фону.

Хід вправи: Усі беруться за руки і «передають» посмішку «по колу»: кожний учасник обертається до свого сусіда праворуч і ліворуч і, побажавши йому що– небудь хороше і приємне, усміхається йому, той усміхається наступному сусіду і т.д. При цьому можна образно «ліпити усмішку» у долонях і обережно «передавати» її по колу, із рук у руки.

Психолог цікавиться враженнями дітей від заняття, дякує групі за роботу і запрошує на наступну зустріч.

ЗАНЯТТЯ 4

Мета: забезпечення почуття комфорту, зменшення тривоги, розвиток позитивних емоцій; навчання навичок ауторелаксації; встановлення тілесного контакту; формування здатності до емпатії, довіри, співпереживання, співчуття, встановлення довірливих відносин.

Хід заняття:

1. Вправа «Привітання»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити позитивну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи.

Обладнання: м'яка іграшка.

Хід вправи: психолог вітається з групою. Просить учасників по черзі привітатись з м'якою іграшкою невербальним способом, без слів. Психолог

вітається першим і передає іграшку по колу. Потім пропонує кожному привітати свого сусіда справа так само, як він вітався з іграшкою.

2. Вправа «Клубочок»

Мета: тренінг групової взаємодії, встановлення довірливих відносин.

Обладнання: клубок шерстяних ниток яскравого кольору.

Хід вправи: Діти стоять у колі та передають клубок яскравих ниток, (таким чином, щоб він розмотувався) кому захочуть, говорячи при цьому добрі побажання. Під час гри утворюється павутинка, яка з'єднає дітей.

3. Вправа «Танець спина до спini»

Мета: релаксація, зняття психоемоційної напруги.

Обладнання: запис музики для фонового супроводу (П. І. Чайковський «Полька»).

Хід вправи: діти шукають собі пару за кольором одягу, сплітають руки у положенні спина до спini і танцюють. Лунає весела і жвава музика. Коли вона зупиняється, дітям у цей час слід змінити партнера.

4. Гра «Емоції героїв»

Мета: гра сприяє формуванню емпатії, умінню оцінити ситуацію і поведінку оточення.

Обладнання: казка «Червона шапочка», піктограми різних емоційних станів (дод. 1).

Хід гри: психолог нагадує дітям казку «Червона шапочка». Дитині заздалегідь видаються маленькі картки з зображеннями різних емоційних станів.

Дитина відкладає кілька карток, що на її погляд, відображають емоційних стан героя в різних ситуаціях.

Кожна дитина пояснює, у якій ситуації і чому їй здається, що герой був веселий, сумний, пригнічений.

Бесіда з дітьми:

- Що б ти відповів герою казки, якби він тебе запитав?
- Що б ти зробив на місці героя?

- Що б ти відчував, якби герой казки з'явився тут?

Після обговорення відбувається рольове програння сцен казки.

5. Гра «Срібне копитце»

Мета: гра сприяє як зняттю зайвого м'язового напруження, так і виникненню довіри до навколишнього світу, згуртованості дітей.

Хід гри: Інструкція: «Уяви собі, що ти – красивий, стрункий, сильний, спокійний, мудрий олень з гордо піднятою головою. На твоїй лівій ніжці – срібне копитце. Як тільки ти тричі стукнеш копитцем по землі, з'являються срібні монети. Вони чарівні, невидимі. З кожною новою монетою ти стаєш добрішим і ласкавішим. І хоча люди не бачать цих монет, вони відчують доброту, тепло і ласку, що йдуть від тебе. Вони тягнуться до тебе, люблять тебе, ти їм усе більше і більше подобаєшся».

6. Вправа «Я – вітер»

Мета: зняти емоційну напругу, ауторелаксація, навчити прийомам саморегуляції.

Хід вправи: Діти зручно вмощуються на килими, заплющують очі. Психолог просить уважно слухати, що він буде говорити та уявляти себе вітром.

«Я – вітер. Я легкий, ніжний, теплий. Я граюсь з квітами, я ніжно торкаюсь їх пелюсток. Я ховаюсь у вітах дерев і шурхоchu листочками. Я вдихаю в себе чисте повітря ланів і стаю сильнішим і добрішим... Мої крила легкі і великі. Я лечу над морем, піднімаюсь високо у гори і співаю на весь голос: «Я – вітер. Я швидкий, сильний, добрий вітер!» – повторюють голосно діти.

II ЕТАП ФОРМУЮЧИЙ ЗАНЯТТЯ 5

Мета: навчальний блок; ігрова корекція агресивності, зняття вербальної агресії; заучування соціально– прийнятих норм поведінки за

допомогою зворотних зв'язків з ровесниками, встановлення довірливих відносин, стимуляція гуманних почуттів; ауторелаксація.

Хід заняття:

1. Вправа «Добрий ранок»

Мета: забезпечення позитивної психологічної атмосфери, згуртованості групи.

Хід вправи: Психолог: «Я рада вас бачити. Давайте всі разом візьмемось за руки і голосно скажемо один одному: «Доброго ранку!»».

2. Вправа «Знайомство з почуттям злості (гніву)»

Мета: ознайомити з емоцією, навчити розрізняти емоційні стани.

Обладнання: піктограми емоційних станів (мал.1), папір, фарби, дзеркало.

Хід вправи:

1) Дітям пропонується розглянути піктограми, знайти серед них ту, що виражає гнів, злість.

Бесіда з дітьми:

- Коли люди сердяться?
- Чому зляться?
- На що схожа злість?
- Яка злість на смак?
- Якого кольору може бути злість?

2) Вправа «Дзеркало»

Мета: ознайомити з особливостями вираження емоції гніву.

Обладнання: дзеркальце.

Хід вправи: дітям пропонується зобразити перед дзеркальцем свій гнів. Звернути увагу дітей на те, що кожна людина проявляє емоцію по-своєму, але у вираженні її завжди є щось схоже.

3) Малювання гніву

Запропонувати дітям кольоровою плямою зобразити свій гнів. Розглянути з дітьми малюнки. Звернути увагу на кольорове зображення гніву, виявити схожість і відмінність у зображеннях.

3. Казкотерапія «Як злість Олю і Толю в полон піймала»

Дітям зачитують казку.

Жили собі веселі діти Оля і Толя. Усі їх дуже любили: і мама, з татом, і вихователька, і діти в дитячому садку. Але якось вони вийшли гуляти на двір, налетіла раптом звідкілясь зла фея і захопила в полон Олю і Толю, і понесла в «Королівство Злобляндія». Усі, хто потрапляв у те королівство, одразу стали от такими (діти показують), злими і некрасивими. І Оля, і Толя злими стали, навчились кусатись, битись, навіть, ногами копатись. Хто може показати, чого вони навчились? І навіть обзиватись вони навчились. Як ви думаєте, якими словами? Але зла фея ще більше зло придумала для наших малят. Вона повернула їх назад у свій дім, але розчакловувати їх не стала. І що тут почалось! Оля і Толя на маму зляться. В тата потихеньку комп'ютер ламають. А малят у дитячому садку то образять, то стукнуть, то іграшки забирають. А як ви думаєте, яке життя в Олі і Толі настало? Чому? Правильно ви здогадались, зовсім погане життя в них настало, тому що злим дуже важко живеться на світі.

Але був у Олі і Толі найкращий друг Богданчик. Вирішив Богданчик перемогти злу фею і попросив допомоги у виховательки, сказала вона: «Зло ти злом не переможеш, тільки людям нашкодиш». «А чим же мені перемогти зло?» – розгубився Богданчик. «Злого треба полюбити, щоб про зло він міг забути», – відповіла йому мудра вихователька. От ми з вами запам'ятаємо ці слова і пограємо в зачарованих злих Олю і Толю, яких всі разом розчаклуємо.

4. Гра «Змінюємо Олю, змінюємо Толю»

Мета: ігрова корекція агресивності для попередження агресивних проявів у дітей.

Двоє дітей – Оля і Толя – сідають на стільці у центрі групи, роблять злі обличчя. Діти по черзі підходять до них, гладять і говорять добрі слова. Оля і

Толя не розчакловуються і не посміхаються. Вихователь пропонує дітям сказати правила, які повинні знати Оля і Толі. Тільки тоді вони розчаклюються:

- жити дружно;
- миритись;
- іграшками ділитись;
- допомагати іншим;
- не ображати інших;
- не ображати дітей.

Діти закріплюють правила.

А якщо у них є прояви гніву, то вони можуть зробити такі дії (навчальні дії):

- зім'яти чи порвати якийсь папірець;
- потупати ногами;
- пострибати;
- голосно покричати в «стаканчик для криків»;
- пом'яти пластилін.

5. **Гра «Тух– тібі– дух»**

Мета: вироблення навичок зниження негативних емоцій, навчання дітей альтернативних варіантів поведінки у ситуації агресивності.

Хід гри: Психолог говорить до дітей: «Я повідомлю вам по секрету особливе слово. Це чарівне заклинання проти поганого настрою, проти образ і розчарувань. Щоб воно подіяло по– справжньому, необхідно зробити ось що. Зараз ви почнете ходити по кімнаті, ні з ким не розмовляючи. Як тільки вам захочеться поговорити, зупиніться навпроти одного з учасників, подивіться йому в очі і тричі, сердито– пресердито вимовляйте це чарівне слово.

Щоб чарівне слово подіяло, необхідно говорити його не в порожнечу, а дивлячись у вічі людини, що стоїть перед вами.

У цій грі закладений комічний парадокс. Хоча діти повинні вимовляти слово «Тух– тібі– дух» сердито, через якийсь час вони не можуть не сміятись.

6. Етюд «Усмішка по колу»

Мета: зниження напруження, створення атмосфери довіри, забезпечення позитивного емоційного фону.

Хід вправи: Усі беруться за руки і «передають» посмішку «по колу»: кожний учасник обертається до свого сусіда праворуч і ліворуч і, побажавши йому що– небудь хороше і приємне, усміхається йому, той усміхається наступному сусіду і т.д. При цьому можна образно «ліпити усмішку» у долонях і обережно «передавати» її по колу, із рук у руки.

Психолог цікавиться враженнями дітей від заняття, дякує групі за роботу і запрошує на наступну зустріч.

ЗАНЯТТЯ 6

Мета: навчальний блок; ігрова корекція агресивності, зняття вербальної агресії; заучування соціально– прийнятих норм поведінки за допомогою зворотних зв'язків з ровесниками, встановлення довірливих відносин, стимуляція гуманних почуттів; ауторелаксація.

Хід заняття:

1. Вправа «Привітання»

Мета: підготувати дітей до роботи, створити комфортну атмосферу, хороший настрій сприяти згуртованості.

Хід вправи: Діти сідають у коло, кожен називає своє ім'я і вітається з групою.

2. Вправа «Знайомство з емоцією радості»

Мета: ознайомити з емоцією радості; навчити розрізняти емоції.

Обладнання: піктограми емоційних станів (мал.1) папір, гуашеві фарби.

Хід вправи: діти розглядають піктограми і знаходять ту, що означає радість.

1) Бесіда з дітьми:

- Коли людям радісно? Чому?
- На що схожа радість?
- Якого кольору може бути радість?

2) Малювання веселки. Продемонструвати чарівну гру фарб, навчаючи дітей поєднувати кольори. Запитати дітей: «Коли з'являється веселка?».

3) Етюд «Хороша погода»

Діти уявляють собі теплий, сонячний день, зелену галявину з яскравими квітами над якими весело літають метелики. Діти уявляють себе метеликами.

- Який у вас зараз настрій? (Діти вибирають відповідну піктограму).

3. Вправа «Подаруй ласку»

Мета: розвиває увагу та повагу у спілкуванні.

Хід вправи: Двоє– троє дітей по черзі, торкаючись рук дітей, промовляють їхні імена і говорять, що вони відчували, коли їм говорили ласкаві слова.

4. Гра «Штовхалки»

Мета: ігрова корекція агресивності; навчити дотримуватись правил та контролювати енергійність своїх рухів.

Хід гри: Психолог зачитує інструкцію: «Виберіть собі пару. Станьте на відстані витягнутої руки один від одного. Підніміть руки на висоту пліч обіпріться долонями на долоні свого партнера. За моїм сигналом почніть штовхати свого партнера долонями, намагаючись зсунути його з місця. Якщо ж ваш партнер зсуває вас назад, спробуйте повернутись на своє місце, поставивши одну ногу назад, отримаєте чудову опору.

Будьте уважні, ніхто нікому не повинен заподіяти біль. Не штовхайте свого партнера до стіни чи на якісь меблі. Якщо вам набридне чи ви втомитесь, крикніть: «Стоп!». Коли «Стоп!» – крикну я, всі повинні зупинитись.

Нехай діти спершу кілька разів потренуються. Коли вони трішки освоються із грою і в групі запанує більш відверта атмосфера, можна попросити дітей вибрати собі партнера, на якого вони колись сердились.

Час від часу можна вводити нові варіанти гри. Діти можуть штовхатись спиною до спини, тримаючись при цьому за руки для кращої рівноваги. Також діти можуть, нахилившись в різні боки, штовхатись сідницями.

Обговорення гри:

- Наскільки вам сподобалась гра?
- Кого ти обрав собі у партнери?
- Ти сильно штовхався?
- Коли ви грались, ти більше штовхав партнера чи більше опирався?
- Ви з партнером обидва діяли чесно?
- Що ти придумав, щоб перемогти?
- Ти штовхався з усією силою чи стримував себе?
- Що ти зараз відчуваєш стосовно свого партнера?

5. Етюд «Чарівники»

Мета: ауторелаксація

Хід вправи: Діти уявляють себе чарівниками і потрапляють у країну казок, де можуть змінювати казкових героїв.

ЗАНЯТТЯ 7

Мета: навчання дітей прийнятних способів вираження гніву, зняття агресії; спрямування енергії на досягнення успіхів; орієнтація на стан та почуття інших дітей, навчання дітей навичок розпізнання різних емоційних станів; формування уміння турбуватись про інших.

Хід заняття:

1. Вправа «Привітання»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити позитивну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи.

Обладнання: м'яка іграшка.

Хід вправи: психолог вітається з групою та просить учасників по черзі привітатись з м'якою іграшкою невербальним способом, без слів. Психолог вітається першим і передає іграшку по колу. Потім пропонує кожному привітати свого сусіда справа так само, як він вітався з іграшкою.

2. Гра «Полювання Баби Яги»

Мета: вираження гніву прийнятними способами.

Хід гри: Один з учасників групи – Баба Яга. Вона стоїть спиною до інших дітей. За сигналом психолога: «День», – Баба Яга виходить на полювання. Діти, що залишились, тікають від неї. Полюючи, Баба Яга усіляко виражає свою злість: мімікою, жестами, рухами рук тощо. Як тільки їй вдається спіймати одного з учасників гри, керівник дає команду: «Ніч», – що означає, що більше ніхто нікуди не тікає, Баба Яга нікого не ловить, а «вершить розправу» над спійманою жертвою. Тому, хто потрапить їй у руки, вона злостиво повідомляє, що з ним зробить, супроводжуючи розповідь загрозливою жестикуляцією мімікою. Після цього бранець стає Бабою Ягою і «вихлюпує» свою злість на іншого учасника, якого йому вдається піймати. Психолог стежить за дотриманням учасниками правил безпечної гри.

3. Вправа «Тікай, злосте, тікай!»

Мета: зняття агресії.

Обладнання: подушки, спокійна музика («Пісня жайворонка», П.І.Чайковського).

Хід гри: діти лежать на килимку. Між ними подушки. Заплюють очі, вони починають бити ногами по підлозі, а руками по подушках з криком: «Тікай, злосте, тікай!». Тривалість – до 3 хв. Потім лягають у позу «зірки» і спокійно лежать, слухаючи спокійну музику.

4. Вправа «Австралійський дощ»

Мета: психологічне розвантаження учасників.

Хід вправи: Психолог: «Чи знаєте ви що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз по колу ланцюжком ви

будете передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно.

В Австралії піднявся вітер (психолог тре долоні).

Починає крапати дощ (клацання пальцями).

Дощ посилюється (почергове плескання долонями по грудях).

Починається справжня злива (плескання по стегнах)

А ось град, справжня буря (тупіт ногами).

Але що це? Буря стихає (плескання по стегнах).

Дощ стихає (плескання долонями по грудях).

Рідкі краплі падають на землю (клацання пальцями).

Тихий шелест вітру (потирання долонь).

Сонце! (Руки догори).

5. Казкотерапія «Котик і півник»

Мета: орієнтація на стан та почуття героїв, формування вміння турбуватись про інших.

Обладнання: казка «Котик і півник».

Хід вправи: Психолог розповідає казку «Котик і півник». Після прослуховування якої проводиться бесіда з дітьми:

- Який герой тобі сподобався?
- Що б ти відповів герою казки, якби він тебе запитав?
- Що б ти зробив на місці героя?
- Що б ти відчував, якби герой казки з'явився тут?

Після обговорення відбувається рольове програвання сцен казки.

6. Гра «Скинь утому»

Мета: зняття напруження, розслаблення.

Хід вправи: діти сідають у коло. Психолог пропонує їм широко розставити ноги, зігнути їх у колінах, трохи зігнути тіло і вільно опустити руки, розправити пальці, схилити голову до грудей. Після цього покачатись у сторони, уперед, назад, а потім різко струснути головою, руками, ногами,

тілом. Психолог говорить, звертаючись до кожного: «Ти скинув усю втому. Щось не залишилось? Тоді повтори ще раз».

ЗАНЯТТЯ 8

Мета: навчання прийомів саморегуляції, вміння володіти собою в ситуаціях, що провокують гнів; закріплення соціально прийнятих норм; розвиток здатності бути уважним до інших; виховання співчуття терпимості.

Хід заняття:

1. **Вправа– привітання «Рухливі вогники»**

Мета: сприяти встановленню контакту між учасниками та налаштуванню на роботу в групі.

Хід вправи: Зараз один із нас скаже своєму сусідові якусь зовсім коротку привітальну фразу, наприклад: «Доброго дня!», «Привіт!». Сусід має якомога швидше встати, повторити фразу і сісти, а наступний учасник – зробити те саме. Так хвиля вставань та повторень біжить по колу. Виконувати це завдання треба максимально швидко. Коли хвиля проходить півкола, до завдання додається ще один елемент, на розсуд, скажімо, п'ятого учасника. Цей елемент може бути вербальним чи невербальним. Наприклад: учасник, який сидить напроти того, хто почав гру, встає і говорить: «Доброго дня!», а потім двічі плескає у долоні і сідає. Тепер всі діти мають виконувати цей комплекс, а потім черговий учасник додає щось нове. Гра припиняється, коли членам групи доводиться повторювати 3– 4 рухи чи фрази.

2. **Гра «Маленька примара»**

Мета: навчити дітей виплеснути у прийнятній формі гнів.

Хід гри: Психолог звертається до дітей: «Діти! Зараз ми з вами гратимемо роль маленьких добрих примар. Нам захотілось побешкетувати і злегка налякати один одного. За моєю командою ви будете робити руками такий рух (психолог піднімає зігнуті у ліктях руки, пальці розведені) вимовляти страшним голосом звук «у». Якщо я буду тихо ляскати, ви будете тихо вимовляти «у», якщо я буду голосно ляскати, ви будете лякати голосно.

Але пам'ятайте, що ми – добрі примари і хочемо тільки злегка пожартувати». Потім психолог лясає у долоні: «Молодці! Пожартували і досить. Давайте знову станемо дітьми!».

3. Гра «Безмовний крик»

Мета: навчити дітей при сильній образі чи гніві не почувати себе жертвою; навчити контролювати себе, позбавлятися від напруження.

Хід гри: Психолог «Закрийте, діти, очі і тричі глибоко і сильно видихніть. Уявіть собі, що ви йдете у тихе і приємне місце? Де ніхто вам не завадить. Згадайте про когось, хто вас дратує, хто вас злить чи шкодить вам. Уявіть собі, що ця людина ще сильніше дратує вас. Нехай ваше дратування підсилюється. Визначіть самі, коли роздратування стане досить сильним. Та людина повинна зрозуміти, що більше злити вас вже не можна. Для цього ви можете закричати з усіх сил, але так, щоб ніхто вас не почув у групі. Тобто кричати треба про себе. Можливо ви захочете закричати: «Досить! Перестань! Зникни!». Відкрийте рот і закричіть про себе так голосно, як тільки зможете. У вашому таємному місці ви один, там ніхто не може вас почути. Закричіть ще раз, і цього разу кричіть ще голосніше! Ну ось, тепер добре...»

А тепер знову згадайте про людину, котра вас дратує. Уявіть собі, що якимось чином ви заважаєте людині злити тебе. Придумайте у своїй уяві, як ви зможете зробити так, щоб він більше вас не мучив (1 хв.).

Відкрийте очі і розкажіть нам, що ви пережили».

Бесіда з дітьми: – Чи зміг ти дуже– дуже голосно крикнути?

- Кого ти уявляв в образі твого злого Духа?
- Що ти кричав?
- Що ти придумав, щоб зупинити цю людину?

4. Гра «Добра тварина»

Мета: сприяти згуртованості дитячого колективу, навчити дітей розуміти почуття інших, надавати підтримку і співпереживати.

Хід вправи: Учасники стають у коло і беруться за руки. Психолог тихим голосом говорить: «Станьте, будь-ласка в коло і візьміться за руки. Ми – одна велика, добра тварина. Давайте послухаємо, як вона дихає! А тепер подихаємо разом! На вдих – робимо крок уперед, на видих – 1 крок назад. Вдих – 2 кроки вперед, Видих – 2 кроки назад. Та не тільки дихає тварина, так само чітко і рівно б'ється її велике добре серце. Стук – крок уперед, стук – крок назад і т.д. ми усі беремо подих стукіт серця цієї тварини собі».

5. Вправа « Уважність до інших»

Мета: розвинути навички самоконтролю, а також уважність до оточуючих.

Хід вправи: Один з учасників групи сідає спиною до інших. Він повинен детально описати поведінку одного з членів групи. Можна запропонувати описати поведінку дитини протягом сьогоднішнього дня (дня проведення заняття) із усією послідовністю подій. Потім діти міняються. Вправа продовжується, поки не буде описана поведінка кожного учасника групи.

Одержуючи оцінку, діти вчаться контролювати свою поведінку.

6. Закріплення правил доброї поведінки

- жити дружно;
- миритись;
- іграшками ділитись;
- допомагати іншим;
- не ображати іншим;
- не ображати дітей.

ЗАНЯТТЯ 9

Мета: нейтралізація негативної емоційної енергії, формування адекватних способів реагування; зняття емоційного напруження; закріплення

уявлень про добро і доброту, стимулювання до їх втілення, розуміння емоційних станів інших.

Хід заняття:

1. Вправа «Привітання»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити позитивну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи.

Обладнання: м'яка іграшка.

Хід вправи: психолог вітається з групою. Просить учасників по черзі привітатись з м'якою іграшкою невербальним способом, без слів. Психолог вітається першим і передає іграшку по колу. Потім пропонує кожному привітати свого сусіда справа так само, як він вітався з іграшкою.

2. Вправа «Передай почуття»

Мета: зняття емоційного напруження, розуміння емоційних станів інших.

Хід вправи: діти сідають ланцюжком (один за одним), пальці ставлять на спину дитини, що сидить попереду. Дитина наприкінці ланцюжка загадує і передає через спину партнеру загадане почуття. Той розпізнає його і передає наступному і т.д. Коли почуття дійде до першої дитини, психолог запитує її, яке почуття вона одержала, порівнює його з тим почуттям, що було загадане.

3. Гра з піском

Мета: послідовне напруження та розслаблення м'язів рук забезпечує загальну тонізуючу дію; м'язову релаксацію.

Обладнання: дрібний пісок, коробочка (скринька).

Хід гри: Дітям пропонується набрати в руки пісок (на вдиху). Сильно стиснути пальці в кулак, потримати пісок в руках (затримка дихання). Посипати коробочку піском, поступово розкриваючи пальці (на видиху). Струшувати пісок з рук, розслабляючи кисті і пальці. Безсило опустити руки вздовж тіла: лінь рухати важкими руками.

Повторити гру два– три рази.

4. Вправа «Лялька Бобо»

Мета: нейтралізація негативної емоційної енергії, формування адекватних способів реагування.

Обладнання: подушка; саморобна іграшка, музика Д. Кобалевського «Злюка».

Хід вправи: дітям дозволяється бити і штовхати ляльку, проявляючи таким чином свою агресію, що накопичилась за весь день. В результаті, дитина стає більш спокійною у повсякденному житті.

5. Вправа «Гидке каченя»

Мета: закріплення уявлень про добро і доброту, розпізнавання огиди, презирства, виховує співчуття терпимість до людей.

Обладнання: казка Г.– Х. Андерсена «Гидке каченя».

Хід вправи: Психолог зачитує казку «Гидке каченя» потім розігрують епізод на пташнику. У ньому птахи і людина демонструють своє презирливе ставлення до каченяти, яке не було схоже на інших каченят. Вони вважали його нікчемним і бридким. Усі наганяли бідне каченя, навіть, брати і сестри сердито казали йому: «Хоч би кішка вкрала тебе, нестерпний виродку!» А мама додавала: «Очі б на тебе не дивились!». Качки скубли його, кури дзьобали, а дівчина, яка годувала птахів, штовхала ногою.

Каченя не витримало зневажливого і ворожого ставлення до себе. Воно втекло через огорожу пташника.

Після розігрування етюдів, психолог запитує дітей:

- Як почувало себе каченя на пташнику?
- Як до нього ставились інші птахи та люди?
- Чи хотіли б ви опинитись на місці каченяти?
- Чому?
- Як треба ставитись до маленьких?
- Як треба ставитись до непривабливих?
- Як треба ставитись до нещасних людей?

6. Вправа «Доторкнись до блакитного»

Мета: зняти втому, емоційне напруження.

Хід вправи: психолог пропонує групі встати. Тоді каже: «Доторкніться до блакитного», – кожен учасник повинен знайти якусь річ даного кольору та доторкнутись до неї. Ведучий називає різноманітні кольори та елементи одягу (чорне взуття, червона кофтина, тощо). А діти шукають вказаний колір або річ.

ЗАНЯТТЯ 10

Мета: нейтралізація негативної емоційної енергії, формування адекватних способів реагування; зняття емоційного напруження; закріплення уявлень про добро і доброту, стимулювання до їх втілення, розуміння емоційних станів інших.

Хід заняття:

1. Вправа– привітання «Рухливі вогники»

Мета: сприяти встановленню контакту між учасниками та налаштуванню на роботу в групі.

Хід вправи: Зараз один із нас скаже своєму сусідові якусь зовсім коротку привітальну фразу, наприклад: «Доброго дня!», «Привіт!». Сусід має якомога швидше встати, повторити фразу і сісти, а наступний учасник – зробити те саме. Так хвиля вставань та повторень біжить по колу. Виконувати це завдання треба максимально швидко. Коли хвиля проходить півкола, до завдання додається ще один елемент, на розсуд, скажімо, п'ятого учасника. Цей елемент може бути вербальним чи невербальним. Наприклад: учасник, який сидить напроти того, хто почав гру, встає і говорить: «Доброго дня!», а потім двічі плескає у долоні і сідає. Тепер всі діти мають виконувати цей комплекс, а потім черговий учасник додає щось нове. Гра припиняється, коли членам групи доводиться повторювати 3– 4 рухи чи фрази.

2. Вправа «Танець спина до спини»

Мета: релаксація, зняття психоемоційної напруги.

Обладнання: запис музики для фонового супроводу (П. І. Чайковський «Нова лялька», «Полька»).

Хід вправи: діти шукають собі пару за кольором одягу, сплітають руки у положенні спина до спини танцюють. Лунає весела і жвава музика. Коли вона зупиняється, дітям у цей час слід змінити партнера.

3. **Вправа «Кулачок»**

Мета: сприяння зменшенню агресії через м'язову релаксацію.

Обладнання: дрібна іграшка.

Хід вправи: психолог дає дитині дрібну іграшку у руку і просить її міцно стиснути кулачок. Дитина повинна потримати кулачок стиснутим, а коли розкриє його, рука розслабиться, і на долоньці буде красива іграшка.

4. **Вправа «Карабас – Барабас»**

Мета: розпізнавання злості, виховання доброзичливості.

Обладнання: музика А.Лепіна «Карабас».

Хід вправи: психолог нагадує казку «Золотий ключик». Діти програють уривок із цієї казки. Дитина зображує Карабаса– Барабаса, який сидить на стільці, широко розставивши ноги, корпус тіла нахилений уперед, має насуплені брови. Вона сидить на стільці і, поки звучить музика з уривку А.Лепіна «Карабас», зловісно дивиться на Буратіно, якого ось– ось кине у вогонь.

5. **Вправа «Чарівна кружка»**

Мета: закріплення уявлень про добро і доброту, стимулювання до їх втілення, розуміння емоційних станів інших.

Обладнання: спокійна музика (наприклад, П.І.Чайковський «Пісня жайворонка») для релаксації.

Хід вправи.

Бесіда дітьми:

- Хто з вас намагається виправляти свій поганий настрій?
- Хто може нам розповісти, як це йому вдавалось зробити?
- Хто з вас добрий?
- Що таке доброта?
- Які думки допомагають бути добрим?

Під музику для релаксації виконують завдання ведучого. «Сядьте зручно, заплющте очі, дихайте спокійно, ритмічно і глибоко. Розслабтесь. Уявіть собі білий екран, зосередьтесь на ньому. Уявіть, що ви бачите на ньому свою улюблену кружку. Розфарбуйте її так, як вам хочеться. Ще раз уважно розгляньте кружку. Наповніть її по самі вінця своїм улюбленим напоєм. Уявіть і постарайтесь подумки намалювати поруч із своєю кружкою іншу, чужу. Вона порожня. Відлийте зі своєї кружки у порожню. Поруч іще порожня кружка, ще. Відливайте зі своєї у порожні і не шкодуйте. А зараз знову у свою кружку. О! Вона знову повна по самі вінця! Що ж з нею сталося? Чому так трапилось?... Ваша кружка особлива – чарівна. Ми можемо відливати із неї, а вона завжди буде повною. Ця кружка – твоя! Вона наповнена твоєю добротою! Розплющте очі. Давайте спокійно і впевнено скажемо: «Це я! У мене є така кружка!».

Закінчивши вправу, діти розповідають про те, які кружки вони бачили, обмінюються враженнями, чому кружка завжди залишалась повною. Ведучий ставить запитання:

- Чому кружка ставала все повнішою, хоча з неї відливали напій в інші кружки? (Якщо добро робиш комусь то в першу чергу ти робиш його собі, тобто чим більше віддаєш доброти – тим більше доброти отримуєш у відповідь).
- Як дізнатись про доброту іншої людини?
- Хто може назвати добрих людей?
- Хто дуже добрий у групі?
- Як ви дізнались про їх доброту?
- Чи можна усім стати добрішими? Як?

6. Домашнє завдання

Намалювати удома свою кружку доброти і написати на ній «Моя доброта».

7. Вправа «Гора з пліч»

Мета: ауторелаксація і саморегуляція.

Хід вправи: психолог пояснює учасникам групи, що коли вони дуже утомились, їм важко, хочеться лягти, а треба ще щось зробити, можна виконати вправу «Гора з пліч». Для цього потрібно стати, широко розтавивши ноги, підняти плечі, відвести їх назад, злегка напружуючи їх і зводячи в лопатках. Після цього потрібно різко опустити плечі, «скинувши гору з пліч». Повторивши цю вправу з дітьми два– три рази, психолог повідомляє, що у випадку, коли втома велика, вправу потрібно повторити п'ять– шість разів і тоді одразу полегшає.

ЗАНЯТТЯ 11

Мета: ігрова корекція агресивності для її попередження, набуття здатності розв'язувати проблеми; відпрацювання навичок спілкування у можливих конфліктних ситуаціях, виховування доброзичливого ставлення один до одного, бажання чинити добро.

Хід заняття:

1. Вправа «Нетрадиційне привітання»

Мета: сприйняття учасниками один одного.

Хід вправи: діти ходять довільно по кімнати за командою психолога при зустрічі вітаються долонями, колінами, чолом, боком.

2. Гра «Липучка»

Мета: сприяти розвитку уміння взаємодіяти з однолітками, зняття м'язового напруження, згуртованості дитячої групи.

Обладнання: музичний супровід (П.І.Чайковський «Полька»).

Хід гри: усі діти рухаються, бігають по кімнаті, під швидку музику. Двоє дітей, тримаючись за руки, намагаються піймати однолітків. При цьому вони примовляють: «Я – липучка– приставучка, я хочу тебе піймати». Кожну пійману дитину «липучки» беруть за руку, приєднуючи її до своєї компанії. Потім вони усі разом ловлять у свої «тенета» інших.

Коли всі діти стануть «липучками», вони під музику танцюють у колі, тримаючись за руки.

3. Гра «Як вчинити»

Мета: набуття здатності розв'язувати проблеми, навчання конструктивних форм поведінки.

Обладнання: картки із зображенням різних подій, піктограми емоційних станів (мал. 1, мал. 3).

Хід гри: дітям роздають картки із зображенням різних подій, які вони мають оцінити як позитивні чи негативні, і розставити відповідно біля піктограми доброї чи злої людини.

Бесіда за картинками:

- А як би ви вчинили?
- Як можна вчинити інакше?
- Як навчити злого героя робити добрі вчинки?

4. Закріплення правил доброї поведінки

- жити дружно;
- миритись;
- іграшками ділитись;
- допомагати іншим;
- не ображати іншим;
- не ображати дітей.

5. Вправа «Опануй себе»

Мета: самоконтроль саморегуляція поведінки.

Хід вправи: психолог навчає дітей прийому. Він говорить, що тільки–но дитина відчує, що хочеться когось стукнути, щось кинути, є дуже простий спосіб довести собі свою силу: потрібно обхопити долонями лікті і сильно пригорнути руки до грудей – це поза витриманої, сильної духом людини.

6. Вправа «Коло рук»

Мета: завершити роботу на емоційному піднесенні.

Хід вправи: учасники беруться за руки, уявляють у своїх грудях вогник добра, ніжності, любові який постійно збільшується, його сила переходить у праву руку і вливається в долоню того, хто стоїть праворуч, збагачується його любов'ю і рухається далі по колу.

ЗАНЯТТЯ 12

Мета: соціалізація агресії; спрямування руйнівної агресії на досягнення успіхів; орієнтація на емоційний стан інших; розвиток комунікативних і моральних навичок; розвиток здатності до емпатії.

1. Вправа «Як ти сьогодні почувася?»

Мета: орієнтація на власний емоційний стан та стан інших.

Обладнання: картки із зображенням дітей (мал. 2), піктограми (мал. 1).

Хід вправи: дитині пропонують картки із зображенням дітей у різному настрої, разом з дітьми визначаємо настрій дитини. Вправа на розпізнавання емоцій.

- Який настрій у цієї дівчинки, хлопчика? – закріплює назви настрою людини.

Дидактична гра «Добери піктограму до настрою». (До малюнків із зображенням тварин людей у різному настрої діти добирають відповідну піктограму.)

2. Гра– тренінг «Різний настрій»

Психолог читає вірш, діти зображують руками, мімікою відповідний настрій.

Наш Сашко бува веселий,
Коли друзі всі в оселі.
Наш Сашко бува сердитий,
Коли чоло його набили.
Наш Сашко сумний буває,
Коли іграшки не має.
Наш Сашко, буває, плаче,

Коли хтось забере м'ячик.
 Наш Сашко, бува, хитрує,
 Коли фокуси майструє.
 А як його насварять –
 Він ображений стоїть.
 Як незвичне щось побачить,
 То дивується одначе.
 А як чогось злякається –
 У кущі ховається.

3. Вправа «Боксерська груша»

Мета: зняти фізичну агресію, допомогти дітям виплеснути гнів у прийнятній формі.

Обладнання: подушки.

Хід вправи: психолог готує «боксерський інвентар», який виконуватиме функцію боксерської груші: подушки, які скатують у вигляді груші тощо. Усім учасникам тренінгової групи надається можливість від душі по боксувати «грушу», але не більше 10 хвилин.

Після вправи психолог повідомляє, що зараз буде використаний один із прийомів, який дає змогу «спустити пару», виплеснути негативну агресивну енергію. Якщо уявити собі, що перед вами не груша, а кривдник, то можна безболісно йому помститись.

4. Казкотерапія «Івасик– Телесик»

Мета: розвиток моральних навичок, здатності до емпатії, аналізу поведінки в різних ситуаціях.

Обладнання: казка «Івасик– Телесик».

Хід вправи: психолог зачитує казку, після чого проводить бесіду з дітьми:

- Які герої казки вам подобаються?
- Які герої були злими?
- Як почуття ви відчуваєте до Баби Яги?

- Що б ви порадили Бабі Язі, щоб вона стала доброю?
Рольове програвання та аналіз ситуацій.

5. Гра «Скинь утому»

Мета: зняття напруження, розслаблення.

Хід вправи: діти сідають у коло. Психолог пропонує їм широко розставити ноги, зігнути їх у колінах, трохи зігнути тіло і вільно опустити руки, розправити пальці, схилити голову до грудей. Після цього покачатись у сторони, уперед, назад, а потім різко струснути головою, руками, ногами, тілом. Психолог говорить, звертаючись до кожного: «Ти скинув усю втому. Щось не залишилось? Тоді повтори ще раз».

ІІІ ЕТАП

УЗАГАЛЬНЮЮЧО– ЗАКРІПЛЮЮЧИЙ

ЗАНЯТТЯ 13

Мета: формування конструктивних форм спілкування, навичок самоконтролю самопізнання; закріплення прийнятних форм вираження гніву; закріплення моральних уявлень суджень; розвиток почуття взаємодопомоги, взаємоповаги.

Хід заняття:

1.Вправа «Тренуємо емоції»

Мета: закріпити знання про емоції.

Хід вправи: психолог просить дітей:

Нахмуритись, як: осіння хмара; зла чарівниця; розгніваний чоловік.

Усміхнутись, як: кіт на сонці; саме сонце; Буратіно; хитра лисиця; радісна дитина; ніби ти побачив диво.

Позлитись, як: дитина, в якій відібрали морозиво; два барани на мості; людина, яку вдарили.

Злякатись, як дитина, що загубилась у лісі; заєць, який побачив вовка; кошеня, на якого гавкає собака.

Втомитись, як: тато після роботи; людина, яка підняла важкий вантаж; мурашка, що притягла велику муху.

Відпочити, як турист, що зняв з плечей важкий рюкзак; дитина, яка багато попрацювала, допомагаючи матері; стомлений воїн після перемоги.

2. Вправа «Злюка– зіронька»

Мета: закріплення прийнятних форм вираження гніву.

Обладнання: музичний супровід (П. І. Чайковський «Полька»).

Хід вправи: Хлопчики і дівчата по черзі сідають на стілець обличчям до всіх. Спочатку зображують «злюку» (дивляться на кожного з незадоволенням, з– під насуплених брів, закусивши верхню губу), потім зображують «зіроньку» (дивляться лагідно, усміхнено, доброзичливо).

3. Вправа «Білчині окуляри»

Мета: закріплення моральних уявлень і суджень, розвиток почуття взаємодопомоги, взаємоповаги.

Хід вправи: психолог розповідає історію дітям.

Мама прийшла за Дмитриком у дитсадок. Той підскочив до мами і питає: «А що ти мені принесла?» «Нічого, синку», – відповідає мама. «Ага, – образився хлопчик, – тоді я не піду з тобою додому, доки ти мені чогось не принесеш», – і побіг гратися далі.

Засмутилась мама, що в неї виріс син– егоїст. Іде собі і плаче. Підбігає до неї білочка і каже: «Не плач, Дмитрикова мама, я тобі допоможу. Дмитрик просто ще не навчився розуміти інших і тому ображає їх. А насправді він добрий і розумний хлопчик!» І подарувала білочка мамі чарівні окуляри. Подякувала мама і повернулася до Дмитрика з окулярами. Зрадив хлопчик, надів окуляри і тут побачив, як він свою маму образив. Пригорнувся Дмитрик до мами, взяв її руки і каже: «Мамочко, я ж не хотів тебе засмутити, я ж тебе дуже люблю». Мама і пробачила синові.

Прийшли вони додому. Бабуся зустріла їх заходила поратись на кухні. А Дмитрик подивився крізь чарівні окуляри і каже: «Бабусю, я бачу, ти дуже втомилась, сядь, спочинь, а я тобі допоможу на стіл накрити». Так

приємно стало бабусі, що в неї онук чуйний, що навіть заплакала вона, сльози фартушком витирає.

А тут котик прийшов. «М'яв», – сказав і сів у куточок, Дмитрик дав йому молочка. Кіт замуркотів і вдячно потерся об Дмитрикову руку.

Учасники гри хвалять Дмитрика, висловлюють йому своє захоплення та вдячність.

4. Вправа «Попроси іграшку»

Мета: навчити дітей ефективних способів спілкування.

Обладнання: іграшка, зошит, олівець.

Хід вправи: психолог поділяє групу на пари, один з учасників пари (учасник А) бере в руки якийсь предмет, наприклад, іграшку, зошит, олівець. Інший учасник (учасник Б) має попросити цей предмет. Інструкція учасникові А: «Ти тримаєш у руках іграшку (зошит, олівець), що дуже потрібна тобі, але вона потрібна твоєму приятелеві. Вен буде в тебе її просити. Постарайся залишити іграшку в себе і віддати її тільки в тому випадку, якщо тобі дійсно захочеться це зробити». Інструкція учаснику Б: «Добираючи потрібні слова, постарайся попросити іграшку так, щоб тобі її віддали».

Потім діти міняються ролями.

5. Вправа «Усмішка по колу»

Мета: зниження напруження, створення атмосфери довіри, забезпечення позитивного емоційного фону.

Хід вправи: Усі беруться за руки і «передають» посмішку «по колу»: кожний учасник обертається до свого сусіда праворуч і ліворуч і, побажавши йому що– небудь хороше і приємне, усміхається йому, той усміхається наступному сусіду і т.д. При цьому можна образно «ліпити усмішку» у долонях і обережно «передавати» її по колу, із рук у руки.

Психолог цікавиться враженнями дітей від заняття, дякує групі за роботу і запрошує на наступну зустріч.

ЗАНЯТТЯ 14

Мета: закріплення правил емоційної саморегуляції. Навичок зниження негативних реакцій; розвиток уміння виражати емоції в малюнку; розвиток емпатійних здібностей.

Хід заняття:

1. Вправа «Привітання»

Мета: підготувати учасників до роботи, створити позитивну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи.

Обладнання: м'яка іграшка.

Хід вправи: психолог вітається з групою. Просить учасників по черзі привітатись з м'якою іграшкою невербальним способом, без слів. Психолог вітається першим і передає іграшку по колу. Потім пропонує кожному привітати свого сусіда справа так само, як він вітався з іграшкою.

2. Вправа «Чортеня»

Жило на болоті Чортеня. Йому дуже подобались люди, і тому, як тільки хтось з людей з'являвся, Чортеня залізало у калюжу і починало стрибати. Всі люди лякались, тікали, лише один чоловік не злякався. Він покликав Чортеня та приколов йому до лахміття чарівну шпильку. І в ту ж мить не стало болота, а Чортеня перетворило на красивого, охайного хлопчика. Добрий чоловік запропонував хлопчикові жити разом, і то й погодився.

Згодом виявилось, що то був хлопчик, який все робив навпаки. Наприклад: коли названий батько попросив його зачинити двері, хлопчик навмисне їх відчиняв.

- Як допомогти хлопчику?
- Як навчити доброї поведінки?

Після обговорення, діти виконують роль Чортеня. Спершу по черзі, а потім усі разом.

3. Вправа «Жужа»

Мета: навчити агресивних дітей бути менш уразливими, дати їм унікальну можливість подивитись на себе очима оточуючих, побути на місці того, кого вони самі кривдять, не задумуючись про це.

Обладнання: рушник.

Хід вправи: «Жужа» сидить на стільці з рушником у руках. Всі інші бігають навколо неї, кривляться, дражняться, торкаються її. «Жужа» терпить, але коли їй усе це набридає, вона підхоплюється і починає ганятись за кривдниками, намагаючись піймати того, хто скривдив її найбільше, він буде «Жужею».

Дорослий повинен стежити, щоб «дражнилки» не були занадто образливим.

4. Танець «Злюка» і «Добра людина»

Мета: навчити дітей передавати настрій за допомогою танцю, розвивати координацію чіткість рухів.

Обладнання: музика Д. Кобалевського «Злюка».

Хід вправи: Під музику Д. Кобалевського «Злюка» діти танцюють, зображуючи. Потім музика змінюється і діти в танці зображують «добру людину».

Обговорення: – Які почуття виникали у вас при зображенні злюки?

- Які почуття виникали у вас при зображенні доброї людини?

5. Гра «Як вчинити?»

Мета: закріплення конструктивних навичок спілкування.

Обладнання: картки із зображеннями проблемних ситуацій.

Хід гри: психолог демонструє картки з зображенням проблемної ситуації, а діти називають варіанти відповідей, як вчинили б вони в цій ситуації і чому саме так.

Дітей ознайомлюють із ситуацією:

Ситуація	Варіанти поведінки	Наслідки
Дмитро без дозволу взяв мою машинку	а) штовхнути і забрати машинку;	Дмитро мене штовхне у відповідь

	б) вдарити забрати; в) забрати машинку і натомість забрати щось у нього; г) сказати виховательці; д) попросити його повернути машинку	Вдарить мене Ми посваримось і поб'ємося тощо
--	---	--

6. Етюд «Подаруй доброту»

Хід вправи: Уявіть собі, що від вашого подиху у ваших долоньках з'явилась маленька, тепла і лагідна іскорка доброти, вона зростає стає більшою і більшою, як квіточка на чарівній галявині, всі, хто її торкаються стають добрими.

Запитання:

- Якого вона може бути кольору?
- Яка вона на дотик?
- Яка вона може бути, коли її торкнутись?
- А яка вона могла б бути на смак та запах?
- Як вона звучить?

Добрі слова – як різнокольорові кульки. Це завжди свято. Вони схожі на красу, на квіти, на сонечко. Це тепло і ласка. Це найкраща в світі музика. Від неї всі стають спокійними і сильними. Давай подаруємо її один одному.

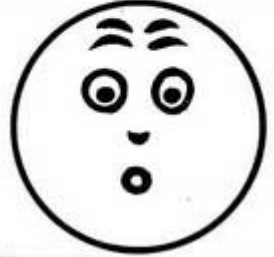
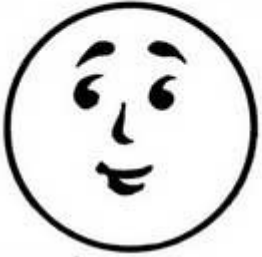




Фото 1 Прояви радості, здивування у дітей дошкільного віку





Рис. 3 Сюжети казкотерапії

Тези до виступу на семінарі для батьків
Психологічні особливості дітей дошкільного віку

Особистість дитини формується в реальних взаємозв'язках макро– та мікросередовища. Її розвиток опосередкований діяльністю, спілкуванням, й тим місцем, яке вона займає у суспільних відносинах.

Провідними типом діяльності у дошкільному віці, поряд з ігровою, є спілкування. Причому спілкування як з дорослими так і однолітками. У цей період значно змінюється соціальний статус дитини, розширюється коло її обов'язків та соціальних ролей.

Якщо на ранньому етапі формування особистості рівень відносин визначали дорослі, то в підлітковому віці усвідомлення себе особистістю відбувається, перш за все, у процесі спілкування з однолітками [117].

Самопізнання себе, виокремлення і співставлення свого «Я» з іншими створюють умови для самовдосконалення. Підліток, оцінюючи свої здібності, успіхи, зовнішню привабливість, моральний вигляд, свою соціальну роль у колективі, свої недоліки, емоційно переживає все це і прагне завоювати повагу і довіру навколишніх.

На основі співвідношень між рівнем домагань та реальними успіхами у формується самооцінка. Вона певною мірою залежить від того, як дитину оцінюють оточуючи, особливо однолітки. Постійне акцентування тільки на промахах в тій чи іншій діяльності може негативно вплинути на все подальше життя дитини. Ось чому важливо вчасно регулювати адекватність самооцінки.

Негативну роль може зіграти і переоцінка своїх можливостей, тому що це сприяє формуванню зазнайства, зарозумілості, самовдоволення, прагнення протистояти себе колективу.

Інтенсивний розвиток самопізнання, поява самокритичності приводить до того, що у підлітка виникають суперечні тенденції не тільки в оточуючому світі, але й в уявленні про себе.

Додаток Е**Тези до виступів на батьківських зборах****Причини виникнення та прояву агресивної поведінки дітей**

Вважається, що агресивну поведінку дитини можна спостерігати з самого моменту її народження. Фахівці, агресивну поведінку немовля пов'язують з емоцією гніву, яка є вродженою реакцією на будь яке відчуття дискомфорту. Головною причиною гніву та агресивних реакцій дитини першого року життя називають голод, обмеження фізичної свободи, втомленість. Найчастішими проявами агресії дітей цього віку вважається крик, кусання, тіпання, причинами яких є відчуття фізичного дискомфорту, безпорадність.

На другому році життя дитини із зростанням її активності і у зв'язку з початком засвоєння основних правил поведінки, агресивні дії можуть бути викликані прагненням до незалежності, бажанням настояти на своєму. У віці 1,5– 2 років незадоволена поведінка дитини головним чином залежить від ставлення батьків до проявів тієї чи іншої форми поведінки.

У період дошкільного дитинства, коли починає формуватися досвід соціальної взаємодії з однолітками, агресія починає носити все більше інструментальний характер – з'являються сварки, пов'язані з володінням речами, які до 5 років переростають у фізичні форми агресії.

У цьому віці агресивні реакції посилюються через те, що дитина натикається на цілу систему нових для неї заборон, обмежень та обов'язків. Це створює конфліктну ситуацію між спонтанною цікавістю дитини та батьківським „не можна” і приводить до відчуття дитиною сильної депривації, пов'язаної з незадоволенням своїх потреб. Неможливість вирішити цей конфлікт провокує гнів, відчай, агресивну поведінку дитини. Якщо умови в сім'ї та батьківська мудрість не приведуть до адаптації у нових відносинах, то це може призвести до появи деяких психічних розладів: втрата апетиту, тривожний сон тощо.

Зарубіжні вчені відмічають, що агресія дітей має тенденцію до зниження за рахунок підвищення функцій саморегуляції та опанування соціальними навичками, але це не стосується агресивної поведінки по відношенню до братів і сестер, що в рівному ступені характерно для обох статей.

Закріплений у цьому віці агресивний стереотип поведінки поповнить арсенал реакцій дитини, який буде активно використовуватись у ситуаціях незадоволення потреб. Вона вважатиме, що завдяки агресії можна отримати бажане або відстояти свої права. Таким чином, у старшому дошкільному віці відбувається формування інструментальної агресії, яка стає засобом досягнення своїх потреб, тому, профілактика агресії є найефективнішою саме в цьому віці.

У формуванні агресивності дитини присутні два моменти:

- 1) поблажливість (ступінь готовності батьків вибачати провини дитини);
- 2) суворість покарання батьками агресивної поведінки своїх дітей.

Здається очевидним, що чим вище покарання, тим менше проявів агресії, і чим більше поблажливості, тим вище агресивність. Але висновки дослідників показали, що агресивність дітей нижче в тих сім'ях, де низький рівень нахилу до покарань (тобто осудження агресії, але без жорстких заходів покарання за неї). Найбільш агресивні діти були в сім'ях з високим рівнем поблажливості та високим рівнем покарання (тобто діти не знали, за що їх покарано). Крім того, схильні до покарання батьки надають (хоч і ненавмисно) дітям приклад агресивної поведінки. І дитина згодом розуміє, що агресивність, гарячність – це єдиний засіб подолання негативного стану. До того ж надмірна суворість може призвести до придушення агресивних імпульсів вдома і прояв їх поза домом.

Дитяча злоба, ворожість, агресія, на думку психологів, можуть стати результатом сильного прагнення до самоствердження, яке викликає заздрість до тих, хто досягає успіху або похвали з боку дорослих (заздрість

перетворюється у ворожість по відношенню до щасливчиків, вербальну агресію, і, таким чином, за рахунок приниження інших, дитина звеличує себе, досягаючи почуття переваги); покладання на дитину надмірних сподівань з боку батьків, яке стає тягарем для неї (тільки при сприятливих умовах дитина здатна дотримуватись відповідних вимог; при зміні ситуації в несприятливий бік, можливий зрив, який проявляється в злобі по відношенню до себе, або до обставин, а частіше всього до самих батьків, як джерела дитячої неспроможності); надмірного честолюбства дитини, яка зацікавлена лише в кінцевому результаті – визнанні її особистого успіху і намагається його досягти будь-якою ціною (в дошкільному віці це прояви порушення дисципліни, грубість, відкриті провокації, які вітаються серед однолітків); почуття неповноцінності і малої віри в себе.

Вирішення цих проблем, пов'язаних з проявами агресії вбачаємо у вихованні мужності, прищеплюванні соціального почуття, котрим вважаємо потяг людини досягати особистих звершень заради допомоги іншим людям. Агресивні діти, потребують підтримки та схвалення, їм необхідно роз'яснювати, що їх дії відображають лише страх виявитися слабкою істотою, але це зовсім не привід до ворожості.

Засвоєння моделей поведінки дітей (як соціально припустимих, так і засуджуваних у суспільстві) відбувається не тільки через спостереження за дорослими, але й при взаємодії з іншими дітьми. Найактуальнішим цей механізм виглядає у дошкільному віці, коли потреба в соціальному спілкуванні виходить на перший план і є провідною діяльністю розвитку на цьому етапі.

Майже всі свідощтва про агресію не обходяться без обговорення впливу засобів масової інформації як потужного чинника, що підвищує агресивність. З появою в останні роки нового типу мас-медіа – комп'ютерних відеоігор, поступово накопичуються дані про те, що ігри зі сценами насилля сприяють збільшенню агресивності дітей дошкільного віку аналогічно впливу зображення агресії на телебаченні та в кінофільмах.

Отже, відсутність любові, довіри, поваги до дітей, неврахування потреб дитини, у високій ступені вірогідності стає передумовою становлення та проявів агресивної поведінки дошкільника.

ТЕМАТИКА ЛЕКЦІЙ ДЛЯ БАТЬКІВ „СІМЕЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ”

Пояснювальна записка

Розробка семінару для батьків „Сімейне консультування” обумовлена необхідністю вдосконалення системи психолого– педагогічної допомоги батькам. Метою його є надання теоретичної психолого– педагогічної допомоги у вихованні дітей.

Завдання: оволодіння батьками знаннями про розвиток особистості дитини в дошкільному віці та вплив виховних стратегій на розвиток особистості дитини; усвідомлення причин та наслідків сімейних конфліктів; сприяння процесу самопізнання та зміни ставлення до дитини.

Тема 1. Розвиток особистості дитини дошкільного віку

Загальна характеристика умов та особливостей ситуації розвитку в дошкільному віці. Гра як провідна діяльність дошкільника, її значення для розвитку особистості дитини. Особистісні новоутворення в дошкільному віці. Встановлення ієрархії мотивів. Формування характеру дитини.

Тема 2. Сім'я як фактор розвитку особистості

Психологічна характеристика сім'ї: особливості, функції, вікова структура та соціальні ролі, специфіка сімейного колективу. Сім'я та її вплив на формування особистості дитини. Сфери сімейних стосунків. „Горизонтальні” стосунки в сім'ї, їх складові. Характеристика вертикальних взаємин.

Тема 3. Виховні стратегії батьків та їх вплив на розвиток особистості дитини

Батьківська любов та її види. Вимоги батьків до дитини. Залежність розвитку та становлення дитини від стратегій батьків. Види деструктивних стратегій та їх наслідки. Модель „ідеальної сім'ї” та особливості дитячо– батьківських стосунків у ній. Особливості виховання однієї дитини. Особливості взаємин дітей в сім'ї. Особливості розвитку дитини в сім'ї

алкоголиків. Особливості виховання дитини з фізичними вадами. Дитячі страхи, тривоги та образи. Неконтактна дитина.

Тема 4. Психологічні хвороби сім'ї та їх причини

Ознаки сімейного благополуччя. Причини, фактори та наслідки сімейних проблем. Психологія сімейних конфліктів.

Тема 5. Компетентність батьків як умова побудови конструктивних стратегій і тактик взаємин з дітьми

Потреба в прагненні бути батьками, її реалізація у формах материнства та батьківства. Психологічна компетентність батьків. Поняття „конструктивні стратегії”. Проблема розвитку цілеспрямованої рефлексії способів взаємодії та свідомого вибору стратегій поведінки. Способи оволодіння батьківськими конструктивними стратегіями поведінки.

Тема 6. Позиція „прийняття” у вихованні дитини

Безумовна та умовна батьківська любов. Фактори, що впливають на прийняття дитини. Діагностика позицій прийняття.

Зміст даного курсу реалізується в процесі лекцій– бесід, індивідуального та групового консультивання, обговорення суперечливих проблем виховання.

ЦІКАВІ ІДЕЇ ДЛЯ БАТЬКІВ

1. Приймайте дитину в усіх її проявах.
2. Дитина – завжди дитина.
3. Відверто радійте її добрим вчинам.
4. Не порівнюйте її з іншими дітьми – особливо в її присутності.
5. Збагачайте життя Вашої дитини цікавими емоційно забарвленими подіями.
6. Заохочуйте інтереси дитини, не блокуйте її активність.
7. Дайте дітям можливість побути насамоті, коли вони цього хочуть.
8. Пам'ятайте, що дитина не повинна задовольняти Ваші амбіції, а повинна відповідати своїм схильностям.
9. Якщо дитина розумна – це не привід, щоб погано поводитися.
10. Підтримуйте не тільки успіхи Вашої дитини, але й спроби досягти успіху.
11. Коли дитині потрібна підтримка – будьте поруч.
12. Намагайтесь, що Ваші слова не розходилися з ділом.
13. Підтримуйте хороші стосунки з усіма, хто Вас оточує.
14. Будьте прикладом для дитини, не робіть таких вчинків, яких би Ви не хотіли бачити у неї.
15. Не вважайте, що Ви краще за всіх усе знаєте.
16. Якщо виникають проблеми з дисципліною, потрібно обговорити їх з дитиною.
17. Завжди намагайтесь поставити себе на місце своєї дитини і зрозуміти, чому вона так себе поводить.

Що робити, щоб чути один одного?

1. Спілкуйтеся, переважно із тим, хто Вам імпонує.
2. Почуття та думки краще розуміти, коли вони висловлюються персоніфіковано („Я відчуваю...”, „З моєї точки зору...”, „Мені

- здається...”). Натомість заперечення не варто починати зі слів: „Я з Вами не згоден” чи „Мені так не здається”. Краше сказати: „Загалом я можу погодитися з Вашою ідеєю, і разом з тим я вважаю, що ...”.
3. Намагайтесь зрозуміти один одного, якщо це складно – поставте себе на місце іншого.
 4. Скорочуйте час спілкування, коли воно Вам не приємне. Знайдіть пристойний привід для цього. Коли Ви вимушені спілкуватися з неприємною Вам людиною, попередньо попередьте, що Ваш час обмежений.
 5. Висловлюючи невдоволення чимось, дотримуйтесь пошарового принципу (позитивна інформація – негативне висловлювання – позитивне висловлювання). Намагайтесь підтвердити те у міркуваннях співрозмовника, з чим Ви можете погодитись.
 6. Повторюючи слова тих, хто говорить, перефразуйте їх так, щоб вони якомога менше викликали супротиву інших членів сім’ї.
 7. Використовуйте вирази „Адже Ви не можете не погодитися з тим, що ...”, „Напевно, Ви згодні зі мною у тому, що...”.
 8. Ворожість та прагнення зайняти оборонну позицію можна зменшити, якщо спочатку члени сім’ї будуть звертатися безпосередньо до Вас. Ваші відповідні реакції не тільки дозволять тому, хто говорить, відчувати, що його розуміють, але стануть для інших членів сім’ї зразком того, як слухати уважно і з повагою до думки інших.
 9. Щоб допомогти членам сім’ї говорити й відчувати розуміння один одного, намагайтесь спілкуватися у такій формі, яка є найбільш сприятливою для розуміння не лише слів, а й невербальних виразних засобів (міміки, жестів, пози тощо).

КОМУНІКАТИВНІ ПРИНЦИПИ

Коли у Вас виникає необхідність поділитися з кимось своїми тривогами або проблемами, то ця людина буде менш схильна зайняти

оборонну позицію і сприйме сказане з більшим розумінням, якщо Вам вдасться говорити з меншою ворожістю.

1. Принцип суб'єктивізму.

– Намагайтесь не висувати свою думку як кінцево вірну („Я впевнена”, „Насправді”, „Об'єктивний стан речей такий, що...”).

– Говоріть про своє суб'єктивне сприймання („Я переживаю...”, „На мою думку...”).

– Уникайте шаблонних фраз („Всі так кажуть...”, „Всі жінки такі...”, „Мені люди казали...”).

– Уникайте негативних оцінних суджень („Вона незграба”, „Ти – ледацюга”, „Вона нещира”).

2. Принцип конкретизації висловлювань.

– Описуйте конкретну поведінку та конкретні ситуації, що викликають у Вас неприємні почуття („Коли ти вчора прийшов з роботи в поганому настрої і нічого не сказав...”, „Коли ти мені сьогодні так відповіла...”).

– Уникайте узагальнення („Ти завжди так кажеш...”, „Ти ніколи не робиш...”).

3. Щиро висловлюйте свої почуття:

– Прислухайтесь до своїх почуттів. Уживайте вирази, що починаються зі слів „Я”, а не „Ти”, особливо у конфліктних ситуаціях.

– Поділіться своїми найглибшими почуттями, щоб слухач зрозумів Ваші переживання („Я дуже розізлилася, але разом з тим мені було надзвичайно боляче...”, „Я відчуваю, що мене не поважають, і мені дуже самотньо...”).

4. Принцип роз'яснення:

– Роз'ясніть, чого саме Ви хочете, що це дало б Вам і Вашому співбесіднику.

– Краще говорити про те, чого б Вам хотілося, ніж скаржитися на те, що Вам не подобається („Якби ти раніше мене попередив про неприємності на роботі, я не сварилася, коли ти прийшов так пізно”).

5. Принцип позитивізму.

– Намагайтеся ділитися своїми позитивними почуттями, не приховуйте справжніх думок і переживань („Я так переживаю за тебе, тому що я тебе кохаю”).

- Прагніть знайти, за що можна похвалити іншого.
- Радійте добрим змінам у поведінці інших людей.
- Висловлюйте більше ласкавих слів

Ніколи не вживайте таких виразів:

- Це все мені набридло.
- Ти завжди запізнюєшся.
- Я ніколи не можу на тебе покластися.
- Для тебе комп'ютер важливіший, ніж сім'я!
- Це просто неможливо.
- Ці твої друзі...
- Твою мама проти...
- Я більше так не можу.