

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Факультет психології та соціальної роботи

Кафедра загальної та практичної психології

Освітньо-професійна програма «Психологія. Практична психологія»

Спеціальність «053 Психологія»

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня магістр

ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛЬНОЇ АГРЕСІЇ У СПІЛКУВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Студентки **Клюшнікової Тетяни Андріївни**

Науковий керівник:

канд. психол. наук, доцент **Кошова І. В.**

Рецензенти: канд. психол. наук,

доцент **Наконечна М. М.**

канд. психол. наук, доцент **Кресан О. Д.**

Допущено до захисту

Завідувач кафедри

професор Папуча М.В. _____

(підпис, дата)

Ніжин – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНУ	
АГРЕСІЇ.....	6
1.1.Поняття агресії та агресивної поведінки у наукових психологічних дослідженнях.....	6
1.2.Причини агресії в психологічних теоріях	10
1.3.Агресивна поведінка у молодшому шкільному віці та чинники її формування.....	13
Висновки до першого розділу.....	16
РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВЕРБАЛЬНОЇ	
АГРЕСІЇ У СПІЛКУВАННІ ОСОБИСТОСТЕЙ МОЛОДШОГО	
ШКОЛЬНОГО ВІКУ	
2.1. Особливості спілкування та комунікативні уміння у молодшому шкільному віці.....	18
2.2. Вербальна агресія та її прояви у спілкуванні дітей молодшого шкільного віку	23
2.3. Вербальна агресія як психолінгвістична проблема.....	29
Висновки до другого розділу.....	31
РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ	
ВЕРБАЛЬНОЇ АГРЕСІЇ У СПІЛКУВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ...	
3.1. Методика та методи дослідження	32
3.2. Опис та аналіз результатів дослідження особливостей вербаль- ної агресії у спілкуванні молодших школярів	36
Висновки до третього розділу	49
ВИСНОВКИ.....	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	53
ДОДАТКИ.....	61

ВСТУП

Актуальність теми дослідження Вчені, шкільні психологи, педагоги, представники правоохоронної системи говорять про ріст агресивної поведінки у суспільстві в цілому і у дитячому середовищі, зокрема, одним із проявів якої є булінг. Проблема агресивної поведінки набула популярності у світовій психології (А.Бандура А.Басс, Р.Берон Л.Берковітс та ін.). Важливе місце в дослідженнях агресивної поведінки посідає вивчення міжособистісних стосунків, а саме мова, мовлення, комунікативні особливості агресивного спілкування (А. Радкевич, Ю. Щербініна, Т. Воронцова, Е. Кокоріна, А. Анцупов, Т. Прістлі та ін). Необхідність вивчення саме вербальних проявів агресії продиктована також тим, що в сучасному соціумі така агресія помилково оцінюється суспільною свідомістю як менш деструктивна і небезпечна, ніж агресія фізична.

Особливо гостро стоїть проблема вербальної агресії в шкільному мовленнєвому середовищі практично на всіх рівнях спілкування: міжособистісному, внутрішньо-колективному, загальношкільному. Причому вербальною агресією насичене мовлення як учнів, так і вчителів.

Необхідність її вивчення визначається негативним впливом на комунікативні процеси. Зокрема це ускладнення повноцінного обміну інформацією, сприйняття й розуміння співрозмовниками один одного, унеможливлення вироблення загальної стратегії взаємодії.

Науковці більше уваги присвячують вивченню агресії та агресивності у підлітковому віці. Досліджень проблеми агресивної поведінки молодших школярів порівняно мало. Між тим, саме у цей віковий період формується стійка структура особистості, закладаються основи її спрямованості, формуються якості. Все це диктує необхідність всебічної теоретичної розробки проблеми вербальної агресії в мовленнєвому середовищі молодших школярів й створення практичних рекомендацій для вчителів.

Зазначені положення визначили вибір теми, об'єкту, предмету дослідження, а також його мету й завдання.

Об'єктом: вербальна агресія молодших школярів

Предмет вивчення – прояви вербальної агресії у спілкуванні молодших школярів.

Мета дослідження: встановити особливості вербальної агресії та її зв'язок з регулятивно-комунікативними вміннями у молодшому шкільному віці.

Гіпотеза дослідження: вербальна агресія молодших школярів пов'язана з регулятивно-комунікативними вміннями.

Для реалізації поставленої мети і перевірки висунутої гіпотези необхідно було вирішити наступні завдання:

1. Дослідити природу агресії людини, визначити основні чинники її формування.
2. Розглянути основні види вербальної агресії у мовленнєвому середовищі та особливості проявів вербальної агресії у спілкуванні молодших школярів .
3. Дослідити особливості проявів вербальної агресії в мовленнєвому середовищі молодших школярів і їх зв'язок з розвитком у дітей регулятивно-комунікативних умінь.

Методологічною та теоретичною основою роботи є праці присвячені вивченню агресії (А.Басс, А. Бандура, Л. Бертковіц, Е. Фром), видів вербальної агресії (А. Басс, Ю. Щербініна, Н.А. Дубінко, А.І. Фурманов), проявів вербальної агресії у спілкуванні молодших школярів (Ю. Щербініна, Н.А. Дубінко) чинників формування агресивної поведінки молодших школярів (А. Бандура, Р. Берон, Д. Річардсон, Р. Кайл, Л.М. Семенюк). Використані роботи вчених що розглядають роль спілкування у розвитку особистості дитини (Д.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна Ю.Б. Гіппенрейтер), розвиток комунікативних умінь (М.І. Лисіної, Г.А. Цукерман, К. Пономарьової, А.А. Максимової)

Методи дослідження. Для досягнення мети, реалізації завдань та перевірки гіпотези була розроблена програма дослідження. З метою її реалізації використовувався комплекс методів. Для теоретичного дослідження

проблеми – аналіз, синтез, класифікація, узагальнення і зіставлення даних; для проведення емпіричного дослідження: опитувальник «Шкала прямої і непрямой агресії» (К. Б'єрквіст), методика «Лівий і правий бік» Ж. Піаже, методика «Рукавички» Г.А. Цукерман; метод аналізу продуктів діяльності (контент-аналіз протоколів спостереження за проявами вербальної агресії у спілкуванні молодших школярів). У роботі використовувалися методи математичної статистики та комп'ютерної обробки даних.

Емпірична база дослідження. Дослідницька частина роботи здійснювалась у ЗОШ I-III ступенів міста Київ. На різних етапах дослідження вияву вербальної агресії у мовленні молодших школярів та розвитку у них комунікативних умінь брали участь 20 учнів 2 класу.

Достовірність і надійність результатів дослідження забезпечувались методологічною та теоретичною обґрунтованістю гіпотези, відповідністю діагностичного матеріалу критеріям надійності та валідності.

Теоретичне значення та наукова новизна полягає в поглибленому вивченні природи вербальної агресії та визначенні її сутності у мовленні молодших школярів, розкритті зв'язку між проявами мовленнєвої агресії і розвитком комунікативних умінь молодших школярів.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання матеріалів магістерської роботи в консультативній та розвивальній роботі з молодшими школярами та їх психологічного супроводу, просвітницьких, профілактичних заходах, пропонованих педагогам та школярам.

Результати дослідження були апробовані на:

X Ювілейній міжнародній науково-практичній конференції «Внутрішній світ особистості», присвячена 200-річчю Ніжинської вищої школи (5-6 листопада 2020 року, м. Ніжин)

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатків.

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНУ АГРЕСІЇ

1.1. Поняття агресії та агресивної поведінки у наукових психологічних дослідженнях

Агресія та агресивна поведінка є предметом розгляду багатьох наукових галузей знань – філософії, біології, соціології, психології та ін. З огляду на це та зважаючи на різноманітність проявів людської агресії, у науці відсутнє однозначне пояснення і визначення цього явища. Вчені визначають цей феномен залежно від мети і завдань свого дослідження. Американські професори психології Р.Берон і Д.Річардсон у своїй праці «Агресія» проаналізували ряд визначень цього поняття. Так, американський науковець А.Басс розуміє агресію як поведінку, у якій наявна небезпека або вона чинить шкоду іншим [12]. Л.Берковітц та С.Фешбах вважають, що агресія повинна включати в себе і наміри заподіяти образу або приниження іншому, а не лише шкоду [12]. Д.Зільман, з своєї точки зору, вживає термін «агресія» тільки у випадку заподіяння фізичних травм іншим людям [12]. Найвідомішим тлумаченням агресії є визначення Р.Берона і Д.Річардсоа, яке найбільш повно характеризує цей феномен. У ньому підкреслюється, що агресія – це форма поведінки, метою, якої є образити, принизити, заподіяти шкоду істоті і, що дуже важливо, яка хоче уникнути такого ставлення до себе [12].

Вітчизняна вчена Л. Семенюк об'єднала психологічні і соціальні фактори, і визначила агресію як цілеспрямовану руйнівну поведінку, що суперечить нормам і правилам співіснування людей в суспільстві. Істотними характеристиками агресії є завдання шкоди об'єктам нападу, фізичний збиток людям або психологічний дискомфорт, як результат агресії. Цю характеристику агресії ми беремо за основу у нашій роботі [62].

Проте не всі дослідники тлумачать агресію як негативне явище. Г. Перенс у своїй книзі «Агресія наших дітей» говорить про те, що агресія є неоднорідною і може бути способом самозахисту, захисту своїх вправ, слугувати задоволенню своїх бажань і досягненню мети. Проявлена в

допустимій формі агресія допомагає адаптуватися до обставин, пізнавати нове, досягти успіху [53]. Роберт Кайл говорить у такому разі про наполегливість. Така поведінка за його визначенням є асертивною. «Наполегливість – це дії, спрямовані на досягнення певної мети, щоб відстояти інтереси окремих людей або групи...при цьому права інших людей поважають і враховують» [32, с. 303]. Навпаки, «...агресивна поведінка, яка може бути фізичною або вербальною, спрямована на спричинення шкоди, збитків або болю і права інших людей при цьому порушуються» [32, с. 303]. Тож різниця криється саме у поазі. Вітчизняна вчена К.В. Сергеева у характеристиці агресивної поведінки визначає агресивні дії, що постійно повторюються у результаті виникнення фрустраційних ситуацій.

Аналіз наукової літератури показав, що у напрямках вивчення агресії можна виділити два аспекти, які окреслює Л.М. Семенюк. Перший – характеризує агресію як форму поведінки, другий – як агресивність – властивість або рису особистості. [62]. Вчений Ковалев П.А. характеризує агресивність, як стійкий набір особистісних якостей, який сприяє збігу потреб і мети насильницької поведінки. Він експериментально довів, що рівень агресивної поведінки залежить від наявності у суб'єкта конфліктних властивостей особистості. На думку П.А. Ковалева, з віком детермінація агресивної поведінки змінюється від чисто імпульсивних спалахів запальності, образи до мстивості і підозрливості.

Реан А.А. зазначає, що агресія являє собою певні дії, що завдають шкоду іншому об'єкту. Агресивність, розуміється вченим, як властивість особистості, що виявляється в готовності до агресії та має різний ступінь її прояву, обмежений повною відсутністю та граничним розвитком. Тож кожна особистість не позбавлена агресивності та виражає її в певній мірі. Навпаки, її відсутність приводить до пасивності, конформності. Високий ступінь агресивності корелює з конфліктністю та нездатністю до співпраці [56].

Вивчення агресивності як стійких особистісних рис, що виражаються у схильності до агресивної поведінки, відображено в роботах Д.Доларда, А.Баса, А.Якубика, В.Гульдана, Ю.Антоняна, С.Солов'євої. Названі вчені виявили

взаємозалежність між агресивністю та ступенем розвитку інших особистісних якостей.

У своїх працях вчені Л.Берковітс, К.Габеляйн, Т.Зільман, С.Н.Єнікопов, Р.Берон та Д.Річардсон, А.Гольдштейн, І.А.Фурманов, П.А.Ковальов В.Р.Павелків, Н.Остман, Н.Ю.Максимова та С.І.Сторожук характеризували агресію як форму поведінки. Вони досліджували умови, потреби, ціннісні орієнтації, взаємовідносини особистості у різних соціальних інститутах, що впливають на виникнення і розвиток агресивної поведінки, значну увагу приділили можливості її корекції.

У дослідженнях агресивної поведінки чільне місце займає вивчення мовленнєвої агресії, її проявів у міжособистісній комунікації (Ю.Щербініна, Є. Сидорова, Н. Перхайло, Ю. Дем'янова, А. Радкевич). Найбільш повно вербальну агресію охарактеризував А. Басс: «вербальна агресія – це вираження негативних почуттів як через форму (сварка, лемент, вереск), так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокльони, лайка)» [5, с. 56]. Вияв агресії в комунікації призводить до деструктивності у спілкуванні. У теорії комунікації термін «деструктивне спілкування» трактується як «форми і особливості контактів, які погано відбиваються на особистості партнера і ускладнюють взаємовідносини» [45, с.62]. Деструктивним характером може виявлятися навіть мовчання або замовчування, якщо вони є покаранням для партнера у спілкуванні.

Характеризуючи агресивну поведінку, науковці базуються на різноманітних класифікаціях агресії. Е. Фромм у своїй праці «Анатомія людської деструктивності» визначає три основні типи агресії: доброякісну, злоякісну, інструментальну. Першу він вважає адаптивною, такою, що підтримує життя. До доброякісної агресії він відносить захисну та псевдоагресію. Захисна, наприклад, лежить в основі роботи поліції. Псевдоагресія – це той тип, коли збиток наноситься непередбачувано (ігрова, нещасні випадки, самоствердження у соціумі). Також до псевдоагресії Е. Фромм відносить інструментальну агресію, коли нанесення збитку не є ціллю, а лише слугує засобом досягнення справжньої мети. Псевдоагресія у сучасній психологічній літературі трактується як асертивна поведінка.[23]

Злоякісну агресію Е. Фромм визначає як деструктивну поведінку, що проявляється не з метою захисту життя. Вчений наполягає на тому, що ця форма агресії не закладена в інстинктах і притаманна тільки людині. Злоякісну агресію Е. Фромм називає пристрасною, властивою виключно людині, що виражається у прагненні до абсолютної влади над іншою живою істотою і її бажанням руйнувати» [74, с. 123]. Цей вид агресії можна назвати «деструктивність» чи «жорстокість». Ядром злоякісної агресії за Е. Фроммом є людські пристрасності – любов, ненависть, любов до влади, страх, заздрість та ін. Причиною появи злоякісної агресії у людини він вважає ослаблення інстинктів і домінування розуму.

Однією з найрозповсюдженіших класифікацій агресії є запропонована А. Бассом. Він характеризує агресію у межах трьох поєднань (фізична-вербальна, активна-пасивна, пряма-непряма), які при комбінуванні між собою утворюють вісім типів, у межах яких можна описати більшість агресивних дій. Серед видів агресії, також, виокремлюють ворожу (приведення жертви до страждань) та інструментальну (не було цілі шкодити будь-кому).

Типи агресії за визначенням А. Басса: фізична-активна-пряма (травмоване людське тіло); фізична-активна-непряма (позбутися противника не своїми руками, утворення міні-пасток); фізична-пасивна-пряма (перешкоджати людині займатися якоюсь справою, досягненню мети); фізична-активна-непряма (діяти наперекір наказу, наприклад, перемістити, зайняти, переобладнати офіс та ін.); вербальна-активна-пряма (погрози, презирство виявлені у словесній формі); вербальна-активна-непряма (розголос чужої таємниці); вербальна-пасивна-пряма (демонстративне небажання спілкуватися з жертвою агресії та ін.); вербальна пасивна-непряма (небажання надати правдиві свідчення у суді) [12].

1.2. Причини агресії в психологічних теоріях

У теоріях, що пояснюють природу агресії людини, існує кілька підходів. Всі вони відбивають погляди й емпіричний досвід дослідників різного часу. Жоден з них не зміг стати універсальним. Пояснюється це тим, що у сучасній науці поки що не існує єдиної думки щодо джерел і сутності агресії людини.

Автором психоаналітичної теорії є З. Фрейд. Він розглядає агресію як породження інстинкту боротьби у працях: «Три нариси з теорії сексуальності»; «Потяги і їхня доля»; «Я і Воно». Вчений розрізняє два види людських інстинктів: «інстинкт життя» (сексуальний, лібідо) – той, що штовхає людину до творчості, творення, яке супроводжується любов'ю, доглядом; і «інстинкт смерті» – руйнівний, що проявляється злістю і ненавистю [73].

У цілому прихильники поглядів З. Фрейда на природу агресії не вірять у можливість її подолання людиною. Вони впевнені, що агресію можна лише на деякий час стримати або проявити безпечно у деяких видах діяльності. Для того, щоб агресія не накопичувалася і не набула великої руйнівної сили потрібна її розрядка через вияв емоцій, які її супроводжують. Це зменшить руйнівну силу агресії.

Таким чином, теорія потягів розглядає агресію людини як постійно присутній в організмі стимул закладений природою. Він час від часу потребує виходу назовні. З часом, послідовники З. Фрейда А. Адлер та інші психоаналітики перестали непорушно притримуватися його позиції про біологічну природу агресії, а почали розглядати й соціальне середовище як можливий чинник агресивної поведінки.

Положення про вроджену природу агресії знайшло свій розвиток в етологічному підході, основоположниками якого є К. Лоренц і Н. Тінберген. Лоренц К. погоджувався ідеями психоаналітичних теорій, про те що агресія є частиною людської природи, але вважав, що агресію можуть стримувати родинні зв'язки, любов та дружба. Природу агресії К. Лоренц пояснював як

«вроджений інстинкт боротьби за виживання» . [43, с.226]. Агресія може спостерігатися як усередині співтовариства (боротьба за лідерство), так і виходити за його межі. Вона накопичується в організмі і чим більше її, тим менший подразник потрібний, щоб відбулося її проявлення зовні. Лоренц К. вважав, що якщо людина буде діяти не приносячи збитку, наприклад, брати участь у спортивних змаганнях, то знизить накопичення агресії і попередить її прояви насилля. [43]. Етологічна концепція приділяє основну увагу не стільки дослідженню причин людської агресії (агресія визначається як непередбачувана природна реакція), скільки її поведінковим проявам (ситуаціям, у яких вона проявляється), а також способам нейтралізації або запобігання агресивної поведінки.

Отже, зближуючись із психоаналітичною теорією вивчення агресії як природної якості, етологічна концепція не її прямим продовженням. Якщо у теорії потягів агресія (руйнівна сила) протиставлена життю, то в етологічному підході вона розглядається як засіб до виживання суспільства і окремого індивіда.

У соціобіологічному підході природу агресії пов'язують із впливом генів, тому що вони забезпечують адаптивну поведінку. Передбачається, що індивіди будуть сприяти виживанню тих хто має схожий набір генів, тобто родичам. До індивідів, які не є родичами будуть ставитися агресивно.

Погляди З. Фрейда одержали розвиток у фрустраційній концепції агресії Дж. Долларда. Ця теорія ґрунтується на двох положеннях: агресія завжди є результат і наслідок ситуації фрустрації; фрустрація завжди викликає агресію. У деяких випадках агресивні наміри зустрічають перепони або придушуються страхом покарання. Але, наміри до агресії залишаються і можуть приводити до агресивних дій, що націлені не на фрустратора, а на інші об'єкти, ті, по ставленню до яких агресивні дії можуть здійснюватися без перешкод. Це загальне положення про зміщену агресію було розширене і переглянуте Н.С. Міллером, який створив системну модель пояснення цього явища. Описуючи фактори впливу на вибір агресором своєї жертви, яка не є

фрустратором, він називав силу намірів до агресії; силу факторів, що є перепорою для такої поведінки; стимульну схожість жертви з фрустратором. На думку Н.Є. Міллера, перепони, що стримують агресивну поведінку зникають набагато швидше ніж наміри до такої поведінки, чим більша схожість між жертвою з фрустратором. Отже, з моделі випливає, що зміщена агресія буде націлена на жертву у разі відсутності перешкод і наявності схожості з фрустратором.

Бертковіц Л. розвинув фрустраційну теорію ідеєю про виникнення гніву, який спонукає до агресивних реагувань, але відкрита агресія може не проявитися. Для прояву агресії потрібні стимули, що дають дозвіл та виправдовують агресію. Стимулами можуть бути погрози, дражнилки, видимий страх жертви [11].

Подальші дослідження вченого показали, що зв'язок між фрустрацією і агресією не завжди є прямим. Можна лише стверджувати, що фрустрація може сприяти виникненню агресії, але не завжди. У більшості випадків, фрустрація викликає агресію, у того хто набув звички реагувати на фрустрацію агресивною поведінкою. Фрустрація породжує різноманітні моделі поведінки. Агресія ж є результатом багатьох факторів. У пізніших роботах Л. Бертковіца зазначається, що фрустрована особистість реагує цілим комплексом захисних реакцій. Однією із важливих ідей фрустраційної теорії, яка була запозичена із психоаналізу, є ефект катарсису. Для зняття напруги, яка нагромаджується у людини потрібно, щоб агресія вивільнилася вербально або фізично. Після цього людина отримує тимчасове полегшення і відбувається ослаблення рівня агресії в майбутньому [12].

Автор біхевіоральної концепції або теорії соціального наочіння А. Бандура та послідовник його теорії А. Басс розглядають агресію як соціальну поведінку, засвоєння якої відбувається за великий проміжок часу. Зразки агресивної поведінки, як реакцію на фрустрацію, людина з дитинства може спостерігати у своєму найближчому соціальному оточенні (сім'я, дитячий колектив, засоби масової інформації). Також, А. Бандура не відхиляє

ролі біологічних факторів у розвитку агресивної поведінки (нервової та гормональної систем.) [12].

Засвоєння агресивного реагування відбувається за умови: його спостереження; схвалення такої поведінки іншими при демонстрації агресивних дій; самосхвалення і переконання у правильності дій з нанесення шкоди і страждань жертві. Основними прийомами регулювання агресивної поведінки є схвалення і покарання. Вони можуть стримати або підсилити розвиток агресивної поведінки. Бандура А. рекомендує при вивченні агресії звернути увагу на такі особливості: спосіб засвоєння агресивних дій; фактори, що призводять до їх появи; умови за яких вони закріплюються у поведінці.

На думку Н.М. Платонової, І.О. Фурманова, Л.М. Семенюк поведінковий підхід у розвитку норми соціальної поведінки є найбільш ефективним. Для нашого дослідження ця теорія становить особливий інтерес оскільки містить не тільки теоретичну основу для вивчення вербальної агресії у дитячому мовленнєвому середовищі, але й дає можливість розробляти дієві способи впливу на поведінку дитини з метою її формування й корекції.

Серцевиною розгляду когнітивної моделі агресивної поведінки є емоційні і пізнавальні процеси у вияві агресивної поведінки. З точки зору Л. Бертковіца ситуація фрустрації або стимули до агресії (жара, неприємні запахи, погане самопочуття) проходять когнітивну обробку і провокують агресивні реакції шляхом виникнення негативного афекту. Згідно теорій цього спрямування, характер розуміння індивідом дій іншого, як таких, що несуть загрозу впливає негативно на його емоційний стан і несе негативну афектацію. Все разом це впливає на когнітивні процеси, які визначають наскільки ситуація є загрозовою [6].

1.3. Агресивна поведінка у молодшому шкільному віці та чинники її формування

Більшість наукових робіт присвячено вивченню агресії та агресивності у підлітків. Однак проблемі агресивної поведінки у молодшому шкільному

віці вчені почали приділяти увагу порівняно недавно. Між тим, саме у цей віковий період формується стійка структура особистості, закладаються основи її спрямованості, формуються якості. Тому визначення чинників, що сприяють формуванню агресивної поведінки у молодшому шкільному віці має важливе значення для її профілактики.

Р. Кайл зазначає, що протягом багатьох років психологи вважали, що причиною агресії вважається фрустрація. Фрустрована дитина, спрямовує свою агресію на дорослу людину, ровесника чи предмет, що заважають їй досягти мети. На теперішній час вчені не вважають фрустрацію єдиною причиною агресивної поведінки [32]. Р. Берон та Д. Річардсон визначають, що сприяють виникненню агресії у поведінці дитини досить різноманітні чинники: вплив сім'ї, взаємодія з ровесниками, спостереження за агресивною поведінкою в соціальному середовищі та в засобах масової інформації, когнітивні та перцептивні вміння дитини [12].

Патерсон Д. провів ґрунтовні дослідження сім'ї, як середовища для засвоєння дитиною моделі агресії та довів, що суворі фізичні покарання за провину, за прояв агресії хоча і приводять до миттєвого ефекту, але саме фізичне покарання є для неї моделлю впливу, керування людьми. Не тільки батьки, а також, брати і сестри можуть впливати на закріплення або послаблення агресивної поведінки дитини. Петерсон Д. зазначає, що менш агресивні ті діти, які мають гарні стосунки з братами і сестрами, а більш агресивні – постійно конфліктують з ними [32].

Бандура А. виокремив спільні риси сімей агресивних дітей: порушення емоційного зв'язку між батьками і дітьми; ворожість у відносинах подружньої пари, яка не має спільних цінностей та інтересів; демонстрування батьками моделей агресивної поведінки та заохочення дітей до їх наслідування; недостатня вимогливість матері без прояву цікавості до соціальної успішності дитини; відсутність єдиних вимог до дитини (жорсткий батько і мати з гіпоопікою); засоби виховання дітей перш за все фізичні покарання; погрози; введення обмежень, що поєднується з відсутністю заохочень; відсторонення

від себе дитини у випадку поганого вчинку; відсутність відчуття провини у батьків у випадку жорсткого покарання; небажання батьків зрозуміти причини деструктивної поведінки дитини; байдужість до її емоційного світу [4].

Одним із основних шляхів засвоєння дітьми агресивної поведінки є спостереження за чужою агресією, особливо за агресією ровесників. Молодші школярі схильні наслідувати своїх однокласників, у першу чергу лідерів. Причинами формування агресивної поведінки можуть бути неприємні стосунки з вчителем або лідером класу. У такому випадку дитина стає об'єктом для насмішок, принижень, фізичних дій. Дитина, на яку часто здійснюється агресивний вплив з часом сама може виявляти агресію.

В Україні у 2020 році до школи пішло перше покоління дітей, які з віку немовляти знайомі зі смартфоном. Психологи, педагоги, батьки відмічають, що діти багато часу проводять за грою, переглядом мультфільмів і фільмів, у яких демонструються моделі агресивної поведінки. У відповідності до соціально-когнітивної теорії А. Бандури діти навчаються, спостерігаючи за іншими. Лабораторне дослідження цього вченого було розкритиковане. Критики піддавали сумніву, що в реальних умовах телебачення може мати сильний вплив на виникнення агресії у дітей. Кайл Р. наводить приклад найбільш переконливого дослідження, яке підтверджує лабораторні висновки А. Бандури. Дослідження було присвячене вивченню впливу перегляду телепередач зі сценами насилля дітьми 8 років на їх кримінальну діяльність у віці 30 років (Huesmann 1986). Діти 8 років, які часто спостерігали насилля з екранів, до 30 років мали уже кримінальну біографію [32, с. 306]. Експериментальні дослідження доводять, що перегляд теленасилля викликає агресію. Діти, які спостерігають агресію на екранах, використовують її у взаємодії з іншими.

Дубінко Н.А. стверджує, про зв'язок агресивної поведінки учнів початкової школи з недостатнім розвитком соціально-когнітивних навичок. Думки дітей про агресію, також, можуть впливати на їх поведінку [21]. Кайл Р. зазначає, що першими дослідили когнітивні аспекти агресії Додж, Бейтс і

Петтіт. Вони помітили, що агресивні хлопчики часто реагували агресивно, тому що вони не вміли інтерпретувати наміри інших людей. Не володіючи чіткою інтерпретацією, вони реагували агресивно. Такі діти часто не звертають уваги на здивований, засмучений вигляд іншої дитини, який говорить про те, негативна подія була просто випадковістю [32, с. 307]. Дубінко Н.А. стверджує, що однією з причин агресивної поведінки у у цьому віці є соціальна некомпетентність в питаннях комунікації і спілкування.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз літератури показав, що багато вчених займалися проблемою вивчення агресії (А.Басс, А. Бандура, Л. Бертковіц, Е. Фром, А. Бандура, Р. Берон, Д. Річардсон, Р. Кайл, Л.М. З. Фрейд, Семенюк та ін.). У наш час нема однозначного визначення агресії та агресивної поведінки тому, що вивчення цієї проблеми велося різними психологічними школами, які обирали різні засади, для сутності поняття. У межах нашого дослідження ми вирішили притримуватися визначення Л. Семенюк про агресію як цілеспрямовану руйнівну поведінку, що суперечить нормам і правилам співіснування людей в суспільстві. Істотними характеристиками агресії є завдання шкоди об'єктам нападу, фізичний збиток людям або психологічний дискомфорт, як результат агресіїт.

Аналіз наукової літератури показав, що у напрямках вивчення агресії можна виділити два аспекти, які окреслює Л.М. Семенюк. Перший – характеризує агресію як форму поведінки, другий – як агресивність – властивість або рису особистості.

У дослідженнях агресивної поведінки чільне місце займає вивчення мовленнєвої агресії, її проявів у міжособистісній комунікації. Найбільш повно вербальну агресію охарактеризував А. Басс: «вербальна агресія – це вираження негативних почуттів як через форму (сварка, лемент, вереск), так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокльони, лайка)» [5, с. 56]. Вияв агресії в комунікації призводить до деструктивності у спілкуванні.

На формування у дітей молодшого шкільного віку агресивної поведінки вплив здійснюють особливості виховання в сім'ї, взаємодія з ровесниками, спостереження моделей агресивної поведінки у засобах масової інформації та соціальному оточенні, недостатній розвиток соціально-когнітивних навичок . Ці ж самі чинники мають вплив на розвиток навичок спілкування у молодших школярів.

РОЗДІЛ II ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВЕРБАЛЬНОЇ АГРЕСІЇ У СПІЛКУВАННІ ОСОБИСТОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Особливості спілкування та комунікативні уміння у молодшому шкільному віці

Значний вклад у вивчення проблеми спілкування зроблено Л.С. Виготським. Він прийшов до висновку, що поява мовлення являє систему відображення предметного світу у психіці дитини. Ґрунтом для нового оперування предметами є словесне значення, слово як засіб соціального контакту, спілкування. Разом з тим розвиток цього способу неможливий без практики, без опори на реальні властивості предметів. За твердженням Л.С. Виготського, саме у спілкуванні дитини з дорослими і ровесниками відбувається розвиток і перебудова психічних процесів.

Ідея про особливу роль дорослого у спілкуванні з дитиною для її психічного розвитку розвинена Л.С. Виготським у понятті «зони найближчого розвитку». Суть поняття у порівнянні того, що може дитина зробити сама з тим, що вона може зробити з допомогою дорослого, у співпраці з ним. У той же час вчений підкреслював роль ровесника у розвитку дитини, вказуючи, що «функції спершу складаються у колективі у вигляді стосунків дітей і потім стають психічними функціями особистості» [15] Ця думка знайшла свій розвиток у Д.Б. Ельконіна. Він також зазначав про велику роль спілкування з ровесниками у психічному розвитку дитини. У дітей поряд із бажанням жити життям дорослих розвивається потреба у самостійності. Жити життям дорослих задовольняється у взаємодії «дитина-дорослий», а потреба у самостійності – у сфері спілкування з ровесниками [14].

На думку Г.А. Цукерман, основною формою спілкування під час освітнього процесу є кооперація, у якій застосовуються дітьми рефлексивні моменти діяльності, зокрема дії контролю і оцінки [78] Якщо у діях разом з

дитиною бере участь дорослий, то функція контролю залишається за ним. Для активного засвоєння не тільки операційного, а і мотиваційного компоненту контролю учневі молодших класів потрібні ровесники, а не дорослий. Вчена довела, що для успішної взаємодії у спілкуванні з ровесниками і дорослими необхідний розвиток здатності враховувати позицію партнера, а також пошук інформації, якої не вистачає, координувати свої дії і дії партнера за допомогою запитань. Як показали результати дослідження Г.А. Цукерман, така ситуація спілкування у групі ровесників розвиває в учнів молодших класів ініціативність пізнання [79].

У спілкуванні молодших школярів при виконанні спільної діяльності виникають конфліктні ситуації, неконструктивним виходом з яких є застосування агресивних дій. Конструктивним вирішенням таких ситуацій у сумісній діяльності є перехід конфлікту з особистісного в логічне протиріччя.

Вчені Ю.Б. Гіппенрейтор, В.А. Казанцева, Т.В. Калініна довели, що на вміння молодших школярів спілкуватися впливає сімейне виховання. Тип сімейного виховання обумовлює стратегію спілкування між батьками і дитиною.

Гіппенрейтор Ю.Б. вказує на те, що ще у дошкільному віці у психіці дитини залишається стиль взаємодії батьків [17]. Психолог впевнена, що батьків потрібно навчати ефективному спілкуванню з дітьми. Вона пропонує техніку «активного слухання», яка дозволяє батькам вибудовувати конструктивний діалог з дитиною, виразити негативні емоції не завдаючи шкоди особистості дитини, а акцентуючи увагу на її вчинках.

Потреба у спілкуванні – одна із найважливіших у житті людини, яка не може повноцінно існувати без соціуму. Феномен спілкування є надзвичайно багатим за своїми виявами, тому виступає об'єктом вивчення багатьох галузей знання. Психологічний словник дає таке визначення: «спілкування – зв'язок між людьми, в процесі якого виникає психічний контакт, що проявляється в обміні інформацією, взаємопереживанні, взаєморозумінні, взаємному впливі»

[55]. Однак сутність спілкування трактується в науковій літературі неоднозначно.

У працях А. Брудного і В. Соковкіна спілкування розглядається по аналогії з обміном інформацією. У роботах Кагана М.С. – це один із видів людської діяльності, що має характерні структури та атрибути. А у Леонтєва А.Н. воно є однією із сторін будь-якої діяльності, бо присутнє в усіх видах діяльності та, зокрема, може використовуватися як засіб пізнавальної, теоретичної діяльності [31].

Андрєєва Г.М., характеризуючи спілкування, представила аналітичну модель, у якій виділила три складові: комунікативну, інтерактивну і перцептивну. Комунікативна у вузькому значенні – це обмін інформацією між індивідами [2]. В.М. Куніцина наголошує на використанні при комунікації вербальних та невербальних засобів. Від майстерності використання їх особистістю залежить якість спілкування.

Вчені Т.Г. Грушевицька, В.Д. Попков наголошують на спільному і різниці у поняттях «спілкування» і «комунікація». Спільне, те що вони співвідносяться з мовою як засобом передачі інформації. Різняться - в об'ємі змісту цих понять – вузькому і широкому [19]. Спілкування – це соціально обумовлений процес, що передбачає обмін думками і почуттями людей в різних сферах діяльності. Він реалізується за допомогою вербальних засобів комунікації. Комунікація ж – соціально-обумовлений процес, що включає в себе передачу і сприйняття інформації різними каналами за допомогою різноманітних засобів, як вербальних так і невербальних [19]. Отже, процес спілкування реалізується через комунікацію, при цьому спілкування розглядається як діяльність, а процес комунікації як інформаційний обмін.

Лисіна М.І. репрезентує спілкування як особливу комунікативну діяльність, спрямовану на встановлення взаємодії, що відбувається між двома і більше людьми. Воно спрямоване на узгодження і об'єднання зусиль, метою яких є налагодження відносин, з метою досягнення спільного результату [42].

Таким чином, спілкування і комунікацію можна розглядати як особливу діяльність. Під час комунікативної діяльності відбувається не лише обмін інформацією, але складаються і міжособистісні стосунки, кооперація. Спілкування реалізується через комунікацію, тому комунікативна діяльність є складовою діяльності спілкування.

Українські дослідники М.Я. Дерев'яно, К.А. Лазоренко виділяють у мовленнєвій комунікації п'ять основних компонентів: ситуація спілкування; відправник інформації; умови передачі інформації; безпосередній процес передавання інформації. Необхідною умовою здійснення мовленнєвої комунікації є наявність таких її компонентів: відправника і отримувача повідомлення, їх мовленнєвої діяльності і самого повідомлення [55].

Однією з характеристик особистості є комунікативність, що включає в себе відкритість особистості, її потребу в контактах людьми, готовність спілкуватися. Щоб набути цю якість людина повинна оволодіти комунікативними вміннями. Комунікативні вміння – це здатність особистості встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, використовуючи в ситуаціях міжособистісного спілкування здібності, необхідні для ефективної комунікації [55]. Виділяють три групи комунікативних умінь: комунікаційні (мовленнєві), перцептивні, інтерактивні. До комунікаційних належать вміння: чітко і зрозуміло висловлювати свої думки; переконувати; аргументувати; робити висновки; аналізувати висловлювання. Перцептивні охоплюють вміння слухати і чути інформацію, правильно її (вербальну і невербальну) інтерпретувати; зрозуміти настрій і почуття іншої людини; здійснювати рефлексію. Інтерактивні передбачають вміння: вести бесіду, перемовини обговорення; ввічливо висловлювати свої думки; ставити запитання; захопити собою; сформулювати вимогу; спілкуватися в конфліктних ситуаціях; керувати власними емоціями, своєю поведінкою [55].

Виходячи з компетентнісного та діяльнісного підходу до навчання, що є вимогою сьогодення, для нашого дослідження більш привабливим є погляд на комунікативні вміння А.А. Максимової. Вчена визначає комунікативні вміння

як усвідомлені комунікативні дії і здатність особистості правильно вибудувати свою поведінку, керувати нею відповідно до завдань спілкування. На її думку цей вид умінь у своїй структурі поєднує: інформаційно-, регулятивно- і афективно-комунікативні групи умінь [47].

Інформаційно-комунікативні уміння передбачають, що школяр може почати процес спілкування, орієнтується у партнерах і ситуаціях, здатен співвідносити засоби вербального і не вербального спілкування, дотримується культури спілкування з дорослими, ровесниками, знайомими і не знайомими людьми, вживає ввічливі слова, емоційно і змістовно виражає свої думки, використовуючи жести, міміку, користується схемами, таблицями [47].

Регулятивно-комунікативні уміння містять: погодження своїх дій, думок з потребами партнерів спілкування; здійснення само – та взаємоконтролю діяльності; обґрунтування логічної послідовності поетапного виконання завдання; уміння довіряти, допомагати і підтримувати тих, з ким спілкуєшся; бути чесним, не ухилятися від відповідей, бути поступливим, давати поради і довіряти порадам партнера у спілкуванні; застосовувати індивідуальні уміння для вирішення спільних завдань; давати оцінку результатам спілкування, критично оцінювати вклад свій та партнерів у спілкування [47].

Група афективно-комунікативних умінь ґрунтується на умінні ділитися своїми почуттями, інтересами, настроєм з партнерами по спілкуванню, проявляти співпереживання, турботу до партнерів у спілкуванні, давати оцінку емоційної поведінки одне одного [47].

Психологи вважають оптимальним періодом формування навичок спілкування з дорослими та ровесниками різної статі, розвитку комунікативних здібностей, здатності орієнтуватися в соціальних ситуаціях – молодший шкільний вік. Цей вік характеризується кардинальними змінами ситуації розвитку. Діти вступають у нові соціальні стосунки. Школа висуває вимоги до виконання обов'язків з навчання, де мотив «хочу» відходить на задній план у порівнянні з мотивом «треба». Для молодшого школяра у спілкуванні основним авторитетом стає учитель. Його коло спілкування

розширюється, до нього входять однокласники, але стійких зав'язків не існує і втрата товариша не викликає глибоких переживань. Поступово, на шляху до завершення початкової школи спілкування дитини з однокласниками набуває важливого значення. Адже у підлітковому віці основною діяльністю розвитку є спілкування з ровесниками. Тому дуже важливо щоб у молодшому шкільному віці дитина набула ефективних форм комунікації інакше вона буде мати проблеми у спілкуванні з ровесниками і дорослими.

Раннє залучення дітей до діяльності в електронному інформаційному просторі породжує певні проблеми у спілкуванні і навчанні. Вітчизняні психологи Л. Кондратенко, Л. Манілова виділили основні особливості дітей молодшого шкільного віку, які народилися у час електронних інформаційних технологій: зменшення обсягу слухової пам'яті, що заважає сприймати великі за обсягом повідомлення; уповільнення позбавлення егоцентризму, зосередження уваги на собі, задоволення лише власних бажань, дратівливість і агресивна реакція на обмеження, схильність вирішувати конфліктні ситуації і непорозуміння з позиції сили; погіршення уваги, що не дозволяє уважно ставитися до співрозмовника; кліпове мислення, що утруднює зв'язне мовлення; погіршення аналітико-синтетичного мислення, що у спілкуванні утруднює аналіз і осмислення інформації; виконання декількох справ одночасно, не вміння зосередитися на чомусь одному [55]

2.2. Вербальна агресія та її прояви у спілкуванні дітей молодшого шкільного віку

Огляд теорій агресії у попередньому розділі показав багатофакторність її походження. Ми погоджуємося з твердженнями Г. Перенса і Ю.Б. Менджинського, що агресія у дітей не є однозначно негативним явищем, яке вимагає негайного викорінення. Агресія у дитини часто є сигналом того, що середовище у якому вона знаходиться травмує її або вже травмувало [49], [53].

У своїй праці «Дитяча агресивність» А.І. Фурманов визначає дві форми агресивної поведінки соціалізовану і несоціалізовану. Соціалізована агресивна поведінка спостерігається у дітей, що не мають психічних захворювань. Вони мають слабо розвинену емоційно-вольову сферу, нестійкі моральні цінності, ігнорують соціальні норми. Агресію використовують для привернення уваги, яскраво виражаючи свої емоції, що свідчить про бажання отримати емоційний відгук від інших або бажання дітей контактувати з ровесниками. Якщо вони досягають своєї мети і отримують бажане, то заспокоюються. У дітей з соціалізованою формою агресивної поведінки агресивні випадки скороминучі, ситуативні і не вирізняються особливою жорстокістю.

Школярі з несоціалізованою агресивною поведінкою мають психічні захворювання, які провокують негативні емоційні стани тривоги та страху. Агресивні дії таких дітей часто непередбачувані, а інколи є результатом ситуації фрустрації. Такі діти схильні до проявів імпульсивності у поведінці, високо тривожні, емоційно напружені. У поведінці це виявляється через пряму вербальну і фізичну агресію. Вони не шукають взаємодії з ровесниками, самі не можуть зрозуміти витоки своїй дій [75].

Основними причинами агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку є: бажання привернути до себе увагу; здобути бажане; зайняти позицію лідера; захист і помста; підкреслити свою зверхність і принизити іншого [8].

На відміну від дітей дошкільного віку, молодші школярі організують агресивну поведінку. Демонстрація агресивних дій відбувається групами, а не окремими дітьми. До кінця віку молодшого школяра діти набувають все більше навичок конструктивного спілкування. Що вносить свої корективи у співвідношення між інструментальною і ворожою агресивною поведінкою на користь останньої. Це відбувається тому, що у процесі досягнення мети інструментальна агресивна поведінка витісняється конструктивним спілкуванням, але прояви ворожої деструктивності залишаються актуальними [8].

Вияв агресивної поведінки молодших школярів, як і у дорослих людей, обмежений двома формами – недеструктивною і деструктивною. Недеструктивна агресія – це механізм задоволення потреб, досягнення цілей і здатності до адаптації в умовах конкуренції у середовищі життя, слугує для відстоювання своїх прав та інтересів. Ворожа деструктивна агресія – це ворожа поведінка з метою зробити боляче, щоб отримати задоволення. Остання знижує адаптивні можливості дитини, яка є часто учасником конфліктів. Неконструктивним виходом з конфлікту є задіяння агресії, яка закріплюється у поведінці і з часом набуває рис особистості. До психологічних особливостей, які сприяють агресивній поведінці молодших школярів відносять: слабкий розвиток інтелекту і комунікативних навичок, низький рівень саморегуляції, занижена самооцінка, порушення у взаємодії з ровесниками [8].

Фурманов А.І. класифікуючи прояви агресивності дітей молодшого шкільного віку на ґрунті проявів агресії, характеризує групи дітей з проявами фізичної, вербальної, непрямой агресії та групу дітей з проявами негативізму.

Фізично агресивні школярі характеризуються активними діями та ініціативністю, цілеспрямованістю, схильністю до ризику, безцеремонністю у міжособистісних стосунках. Вони вимагають визнання себе серед групи однокласників.. Часто ці діти мають хороші лідерські якості, уміють організувати та повести за собою своїх ровесників. Їх погана соціалізація, вимоги негайного на виконання своїх бажань говорять про нестриманість, малу розсудливість у спілкуванні [75].

У психологічній характеристиці дітей схильних до вияву вербальної агресії вчений відмічає такі риси: неврівноважені, тривожні, невпевнені у собі. У той же час вони виявляють активність у діяльності, працелюбні, але дуже вразливі і будь-яка неприємність знижує їх настрій. Зовнішньо, при першому знайомстві, виглядають насупленими, недосяжними і зарозумілими, але при більш близькому знайомстві стають говіркими і йдуть на контакт у спілкуванні. Для них є характерним постійний внутрішньо особистісний

конфлікт, який приводить частих переживань. У їх поведінці часто виявляються роздратування, гнів, страх у відповідь на фрустрацію. Особливо гостро реагують у відповідь на применшення їх значимості, приниження. Не вміють приховувати свої почуття від інших, реагуючи на соціальне середовище, що їх оточує агресивно вербально. [75]

Школярі, що схильні до непрямой агресії вирізняються занадто високою імпульсивністю, слабким самоконтролем, недостатньою соціалізацією потягів і низькою усвідомленістю своїх дій. Вони не задумуються про першопричину своїх вчинків, не передбачають результату, до якого вони приведуть і роблять їх не сумніваючись. Непрямий характер агресії говорить про їх нещирість у міжособистісних стосунках. Із-за сензитивності діти дуже погано ставляться до критики і зауважень на свій рахунок. Ровесники, які вказують на їх недоліки наражаються на образи, роздратування і недовіру до себе [75].

Молодших школярів схильних до негативізму вирізняє серед інших груп сензитивність. Особливості характеру визначаються егоїзмом, самозадоволенні, завищеною самооцінкою. Реакція на фрустрацію у них миттєва негативно емоційна з вираженням негативного ставлення. Але часто вони реагують пасивним негативізмом, що виявляється у небажанні розмовляти. У спілкуванні обмірковують кожне слово, і це часто позбавляє їх конфліктів та переживань [75].

Проаналізувавши психологічні характеристики дітей поданих А.І. Фурмановим ми прийшли до висновку, що крім дітей з вираженою вербальною агресією у поведінці, у межах поведінки інших також можуть мати місце прояви вербальної агресії як підкріплення фізичних дій, вираження негативізму, у непрямій агресії. Адже вона проявляється, як стверджує вчений у характеристиці дітей з вербальною агресією, на фоні вираження негативних емоцій, слабкого самоконтролю, низької фрустраційної толерантності, сензитивності складу особистості.

Серед вчених нема сутності розуміння агресії у мовленні, а також у виборі поняття для її визначення. Існує декілька понять, що вважаються

синонімічними: вербальна агресія, мовленнєва агресія, словесна агресія. Вчена Ю. Щербініна вважає, що складність визначення поняття «вербальної агресії» полягає в тому, що воно застосовується до визначення найрізноманітніших мовленнєвих дій, які різняться мотивами, ситуаціями вияву, формами словесного втілення. Висловлювання можна вважати виявом вербальної агресії лише тоді, якщо воно було визначене в контексті цілісної комунікативної ситуації. [80]

Часто ситуацію конфлікту вважають як ситуацію вияву агресії, зокрема вербальної. Ю. Щербініна говорить про те, що конфлікт є ширшим поняттям ніж агресія, яка є лише в деяких випадках деструктивним засобом вирішення конфлікту.

Інвектива у мовленні людей прирівнюється вченими В.І. Желвіс та Т.І. Борсукова до вербальної агресії, але це не завжди так. Інколи інвектива вживається як сполучні слова у реченні.

Вчений Ю.Б. Можгінський характеризує вербальну агресію як «дії і висловлювання спрямовані з метою нанесення шкоди, душевного і фізичного болю іншій істоті» [49, с. 34]

За основу у нашому дослідженні ми керувалися визначенням вербальної агресії А. Бассом. «Вербальна агресія – це вираження негативних почуттів як через форму (сварка, лемент, вереск), так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокльони, лайка)» [12]. Вчений у своєму визначенні звернув нашу увагу на два аспекти вербальної агресії: засоби вираження агресії та контекст і зміст агресивних висловлювань.

Басс А. визначив чотири типи вербальної агресії: вербальна активна-пряма; вербальна активна-непряма; вербальна пасивна-пряма; вербальна пасивна-непряма.

У результаті досліджень агресії Н.А. Дубінко визначила такі види вербальної агресії у поведінці молодших школярів: пасивна-вербальна (дитина лається, кричить); активна-вербальна-прихована (цинічні зауваження, злорадний сміх, насмішки); активна-вербальна-пряма (лає, кричить на інших);

активна-вербальна спрямована на себе (лає свою поведінку, ображає себе);
 активна-вербальна спрямована на предмети (лає, обзиває предмети) [21].

На основі виділених А. Басом типів вербальної агресії Ю. Щербініна пропонує класифікувати вербальну агресію за такими ознаками: за вираженням; усвідомленністю; способом вираження; ставленням до об'єкта; за кількістю учасників спілкування.

Простакішина Н.П. виокремила характерні риси вербальної агресії: знижує ефективність спілкування; наносить шкоду самооцінці і здібностям співрозмовника; буває відкритою (образи, гнівливі фрази) і закритою, з метою підкорення і маніпуляції партнером (непомітна і поступова); спричиняє шкоду міжособистісним відносинам; має властивість переростати у фізичну. Вербальна агресія у дітей молодшого шкільного віку частіше всього виявляється як пряма, але з віком з'являється і непрямая агресія. За визначенням Ю. Щербініної агресія з віком дитини набуває «изошренных форм»: злословити поза очі, видумувати жорстокі жарти і розіграші, влаштувати бойкот. Також вчена розрізняє агресію реактивну (емоційна, часто захисна) та ініціативну (продумана, спланована) [10].

Проявами вербальної агресії є: обзивання, погрози, звинувачення, ображання, висміювання, наговорювання, «ябеднічення», шантаж, ворожі викрики, подвоєння слів сказані із інтонацією нехтування, поєднання у мовленні ворожості і кокетства. Форми прояву вербальної агресії: обзивання – дурак, псих, урод, очкарик, каланча; дражнилки (слова і вирази, які спеціально злять, сердять) – жадіна-говядіна та ін.; клички, що утворюються від імен або особливостей дитини – Макарон, Наташка-какашка, Рижий-конопатий та ін.; погрози – «Зараз ти у мене отримаєш! Як дам тобі!» та ін.; ябедність – агресивні скарги, доноси; звинувачення і докори – «Так не чесно! Ви мене не любите» та ін.; шантаж – «Якщо ви не купите смартфон, то я не буду з вами жити!» [80].

Щербініна Ю. називає дражнилки «правовим кодексом дитячої субкультури». У їх змісті дітьми засуджуються жадність, багатослів'я,

плаксивість, брехня, ябедність. За спостереженнями вченої саме обзивання і дражнилки як наслідок викликають фізичну агресію.

Найчастіше діти проявляють агресію у ситуаціях: гри з ровесниками; спілкування з ровесниками; заборони з боку дорослих; відмова з боку дорослих та однолітків; обмеження свободи; виконання дисциплінарних вимог; власні невдачі; байдужості з боку старших; несправедливості; повчання старшими, які здаються не правильними або непотрібними; втоми; почуття протиріччя.

2.3. Вербальна агресія як психолінгвістична проблема

Вербальна агресія є предметом спеціального аналізу у психолінгвістичній концепції, де особлива увага приділяється встановленню сутності вербальної агресії та вивченню її мовленнєвомисленнєвих механізмів.

Згідно до положень даної концепції, акт мовленнєвої агресії, який можна розглядати як інтеріоризацію вчинку, включає в себе складний перехід зовнішніх за своєю формою процесів у процеси розумового плану. Такий перехід відбувається як специфічна трансформація, що передбачає узагальнення, вербалізацію та можливий подальший розвиток [40]. Тож мовленнєва агресія може розглядатися як перетворення зовнішніх процесів, наприклад різні реакції на негативні емоційні подразники, у внутрішні, які пов'язані з мовленнєвомисленнєвою діяльністю, оскільки «найважливішою формою вираження емоцій у людини є мовлення» [39, с. 145]

Мовленнєві, агресивні зокрема, акти пов'язані як з рефlekсами, що властиві як тваринам, так і людям та з власне людськими формами нервово-психічної діяльності. Характеризуючи такий соціально-біологічний зв'язок мовленнєвих реакцій О. Р. Лурія наголошує на важливості інтелектуальних процесів і життєвого досвіду дитини [46].

Допускається, що вербальні й фізичні агресивні акти, мають спільні

мотиви, механізми й структуру. Так, П.Я. Гальперін говорить про зв'язок матеріальної та мовленнєвої дії. Дія, перенесена в мовленнєвий план, не тільки виражається в мовленні, а й є дією в новій, мовленнєвій формі. Тож «мовлення є формою предметної дії, а не тільки повідомленням про неї» [16, с. 455-456].

Загальновідомо, що емоції можуть бути вербалізовані. Цей процес, описаний Я. Рейковським, розвивається, викликаючи у свідомості зміни, які проявляються у вербалізації емоцій та у перебудові структури висловлювання, що отримує емоційне забарвлення [58].

Прихильники психолінгвістичної концепції говорять про необхідність контролювати мовленнєві дії та регулювати свою мовленнєву поведінку, підпорядковуючи її своїй волі, як стверджує Л.С. Виготський [14]. Тим самим підкреслюється важлива функція мовлення - його здатність, координувати поведінку на соціальному рівні [14]. О.О. Леонт'єв, говорить не лише про суспільний контроль, але й його здійснення в соціальних, екстеріоризованих формах влади [40 с. 86-87]. Як специфічна людська діяльність, мовленнєва діяльність повинна регулюватися, коректуватися й контролюватися людиною, що зумовлює необхідність контролю мовленнєвої агресії у повсякденному спілкуванні.

Терміни «вербальна агресія», «мовленнєва агресія» широко використовуються як у вітчизняній, так і в закордонній науковій літературі останніх двох десятиліть (А. Басс, Р. Берон і Д. Річардсон, В.І. Жельвіс, К.Е. Ізард, Н.Д. Левітів, А.К. Михальська, К.Ф. Седов, Л.М. Семенюк, І. О. Фурманов, Е. Фромм і ін.), позначаючи одне і те ж явище. Однак універсальне (всебічно науково обґрунтоване, вичерпне) визначення мовленнєвої агресії, зважаючи на різноманіття ситуацій і форм прояву вербальної агресії дати складно.

Висновки до другого розділу

У нашому дослідженні поняття «спілкування» визначається як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування взаємовідносин. Спілкування – взаємодія двох і більше людей спрямоване на узгодження і об'єднання їх зусиль з метою налагодження стосунків і досягнення спільного результату.

Комунікативні уміння ми розуміємо, згідно визначення А.А. Максимової, як усвідомлені комунікативні дії і здатність особистості правильно вибудувати свою поведінку, керувати нею відповідно до завдань спілкування. Цей вид умінь у своїй структурі поєднує: інформаційно-, регулятивно- і афективно-комунікативні групи умінь.

Регулятивно-комунікативні уміння містять: погодження своїх дій, думок з потребами партнерів спілкування; здійснення само – та взаємоконтролю діяльності; обґрунтування логічної послідовності поетапного виконання завдання; уміння довіряти, допомагати і підтримувати тих, з ким спілкуєшся; бути чесним, не ухилятися від відповідей, бути поступливим, давати поради і довіряти порадам партнера у спілкуванні; застосовувати індивідуальні уміння для вирішення спільних завдань; давати оцінку результатам спілкування, критично оцінювати вклад свій та партнерів у спілкування.

За основу у нашому дослідженні ми взяли визначення вербальної агресії А. Басса та його класифікацію. «Вербальна агресія – це вираження негативних почуттів як через форму (сварка, лемент, вереск), так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокльони, лайка)» [12]. Басс А. визначив чотири типи вербальної агресії: вербальна активна-пряма; вербальна активна-непряма; вербальна пасивна-пряма; вербальна пасивна-непряма.

З'ясували, що проявами вербальної агресії у мовленні молодших школярів є: обзивання, погрози, звинувачення, ображення, висміювання, наговорювання, «ябеднічення», шантаж, ворожі викрики, подвоєння слів сказані із інтонацією нехтування, поєднання у мовленні ворожості і кокетства.

РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЕРБАЛЬНОЇ АГРЕСІЇ У СПІЛКУВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У цьому розділі представлено обґрунтування програми і методів емпіричного дослідження, аналіз і інтерпретація отриманих результатів. В межах нашого дослідження вивчалися особливості вербальної агресії та її зв'язок з розвитком комунікативних умінь молодших школярів.

3.1. Методика та методи дослідження.

Дослідження проводилося в загальноосвітній школі міста Києва. Участь у ньому взяли 20 учнів другого класу 7–8 років. Дослідження проводилися у позаурочний час на групі продовженого дня та під час гурткової роботи. У цей час діти почувають себе вільніше, бо їх спілкування набуває нерегламентованого природнього характеру.

Ретельне планування дослідження забезпечило якість і достовірність проведеної роботи. Нами було виокремлено 3 етапи дослідження:

- на першому, науково-теоретичному етапі, вивчався стан досліджуваної проблеми у психологічній літературі, обґрунтовувалися концептуальні ідеї, мета, завдання, гіпотеза дослідження; підбирався комплекс методів для діагностування рівня вербальної агресії учнів молодшого шкільного віку;
- на другому проводилося діагностування рівня вербальної агресії школярів та рівня розвитку комунікативних умінь;
- на третьому, заключно-узагальнюючому етапі, здійснювалися аналіз та узагальнення отриманих результатів, визначалася їх відповідність висунутій гіпотезі.

Незважаючи на широку поширеність вербальної агресії у сучасному мовленнєвому середовищі, методологія її вивчення в дитячому спілкуванні майже не розроблена, що можна пояснити пануючою ідеологією радянського часу, але і рядом об'єктивних труднощів вивчення цього явища:

1. Складність створення експериментальних умов і фіксації природно виникаючих ситуацій вербальної агресії, яка часто набуває характеру процесу, не контрольованого свідомістю, який майже не піддається навмисному впливу експериментатора і припускає якісне різноманіття проявів. Наприклад, деякі діти в школі можуть спілкуватися агресивно, тоді як вдома стримують свою мовленнєву агресію; чи, навпаки, з батьками дитина агресивна, а в спілкуванні з учителями і однолітками може не проявляти агресії.

2. Відсутність чіткої термінології і єдиної класифікації для опису емоційних станів людини, зокрема, якісного і кількісного складу негативних емоцій, що викликають агресію. Які саме емоції призводять до прояву вербальної агресії? Які з них провокують агресію у відповідь? Вичерпні відповіді на ці запитання досі не отримані і чекають окремого серйозного вивчення.

3. Суспільне несхвалення відкритої вербальної агресії, негативне ставлення до цього явища з боку суспільства. Це є причиною так званих «соціально бажаних» (нещирих, конформних, на угоду громадській думці) відповідей при анкетуванні і інших пов'язаних з опитуванням методах, що утруднюють об'єктивну оцінку результатів досліджень мовленнєвої агресії.

4. Недооцінка небезпеки вербальної агресії суспільною свідомістю. Як ми вже говорили, традиційно вважається, що мовленнєва агресія менш небезпечна, ніж фізична. Подібне ставлення пояснює недостатній інтерес учених до цієї проблеми, відволікаючи їх увагу на серйозніше вивчення окремих, але очевидних проявів агресії (різних способів фізичного впливу, крайньої форми інвективи і т. п.).

Провівши теоретичний аналіз особливостей агресивної поведінки молодших школярів, ми вирішили використовувати різні методи дослідження, щоб отримати об'єктивні дані відносно рівня їх вербальної агресивної поведінки та рівня розвитку комунікативних умінь. Підбір психодіагностичного інструментарію вівся за такими критеріями: відповідність методик меті і завданням дослідження; теоретична обґрунтованість діагностичної

спрямованості методик; відповідність методів, завдань, рівня їх складності віковим особливостям молодших школярів; валідність і надійність методик, що застосовувалися.

Відповідно до поставленої мети і завдань дослідження було підібрано комплекс методик: опитувальник «Шкала прямої і непрямой агресії» (К. Б'єрквіст) [75], «Лівий і правий бік» (Ж. Піаже) [78], «Рукавички» (Г.А. Цукерман) [79]. Було проведено контент-аналіз протоколів спостереження за мовленнєвими проявами дітей під час гри.

. Всі методики розраховані на роботу з учнями початкової школи. Для усестороннього опису досліджуваного явища додатково було використано експертну оцінку вчителем рівня агресивної поведінки дітей за «Шкалою прямої і непрямой агресії» (К. Б'єрквіста).

Форми проведення психодіагностики: індивідуальна, у парах, групова.

Методика «Шкала прямої і непрямой агресії» (К. Б'єрквест) дозволила нам дослідити у молодших школярів вияви рівнів фізичної, вербальної і непрямой агресії. Важливо, що непряма агресія, яка досліджується за цією методикою у класифікації А.Басса є непрямою вербальною агресією. Важливим моментом дослідження було і те, що дитина відповідаючи на питання і характеризувала не свою поведінку, а поведінку однокласників, що знижує ймовірність підбору нею соціально схвалених відповідей.

Для перевірки об'єктивності отриманих даних ми запропонували вчителю (вихователь групи продовженого дня) як експерту оцінити додатково вияви вербальної агресії в учнів другого класу.

На визначення рівня сформованості комунікативних умінь нами було проведено дві методики. Методика «Ліва і права сторона» Ж. Піаже орієнтована на встановлення рівня сформованості дій, спрямованих на врахування позиції партнера спілкування. Методика складається із чотирьох завдань. Перше і третє завдання спрямовані на визначення дитиною своєї позиції, друге і четверте – на визначення позиції партнера. Критеріями оцінювання є розуміння можливості різних позицій і точок зору, орієнтація на

позицію інших людей, що відрізняється від власної; співвіднесення характеристик або ознак предметів з особливостями точки зору спостерігача, координація різних просторових позицій.

У разі низького рівня сформованості комунікативних умінь дитина відповідає неправильно на всі питання і виконує неправильно всі завдання; середній – правильні відповіді тільки на перше і третє завдання, тобто дитина вірно визначає сторони відносно своєї позиції, але не враховує позиції партнера; високий рівень – всі чотири завдання дитина виконує правильно.

Мета методики «Рукавички» Г.А. Цукерман – визначити рівень сформованості комунікативних вмінь співпраці. Дослідник, спостерігаючи за взаємодією молодших школярів, що виконують завдання парами, оцінює схожість візерунку на рукавичках; уміння дітей домовлятися, знаходити спільне рішення, уміння переконувати, аргументувати; здійснення взаємного контролю у ході діяльності (чи помічають один у одного відхилення від початкового задуму, як на них реагують); чи допомагають один одному; емоційне ставлення до сумісної діяльності (позитивне – працюють із задоволенням і цікавістю, нейтральне – взаємодіють за необхідністю, негативне – ігнорують один одного, лаються).

Низький рівень розвитку уміння констатується, коли візерунки дуже відрізняються або зовсім різні; діти не можуть прийти до спільного рішення, кожен стоїть на власній думці; середній рівень – схожість часткова (колір або форма деяких деталей однакова), наявні значні відмінності; Про високий рівень говоримо, коли рукавички з однаковим візерунком або майже однаковим, а діти активно обговорюють варіант візерунку, приходять до одного рішення, підбирають кольори, слідкують одне за одним під час роботи координують свої дії.

Однією із ситуацій, де може проявитися дитяча агресія, у тому числі і вербальна, є гра. У нашому дослідженні ми фіксували прояви вербальної агресії дітей молодшого шкільного віку у спеціально створеній експериментальній ситуації-грі «Хто перший» і аналізували прояви

вербальної агресії під час виконання методик «Ліва і права сторона» та «Рукавички». У цій грі створювалася конкурентна конфліктна ситуація, що провокувала дітей до прояву вербальної агресії, які були зафіксовані у протоколі і піддані контент-аналізу. Категоріями аналізу нами були виділені за Ю. Щербініною (образа, дражнилки, погрози, звинувачення, висміювання, «ябедничество», шантаж) прояви вербальної агресії, а одиницями аналізу – слова, вислови, речення та ін.

3.2. Опис та аналіз результатів дослідження особливостей вербальної агресії у спілкуванні молодших школярів

Дослідження стану агресії молодших школярів було здійснено з використанням опитувальника К. Б'єрквеста «Шкала прямої і непрямой агресії» [75]. Дана методика дозволила отримати надійну інформацію про рівень вербальної агресії (прямої та непрямой, а також фізичної агресії). (Додаток) Результати представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Види та рівні вербальної агресії (методика К. Б'єрквеста «Шкала прямої і непрямой агресії»)

Шкали	Рівень вербальної агресії					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кількість	Відсотки%	Кількість	Відсотки%	Кількість	Відсотки%
Фізична агресія	8	40	10	50	2	10
Вербальна агресія	4	20	7	35	9	45
Непряма агресія	12	60	5	25	3	15

Результати дослідження показали, що із двадцяти досліджуваних 9 має високий рівень вербальної агресії, що складає 45%, 7 – середній рівень вербальної агресії – 35%, і 4 досліджуваних низький рівень, тобто, 20 %. Непряма вербальна агресія – більша половина дітей мають низький рівень – 12, що становить 60%, середній – 5 (25%), і високий рівень мають 3 дитини, що становить 15%. Це підтверджується теоретичними даними про те, що у дітей молодшого шкільного віку переважає пряма вербальна і фізична агресія і тільки з віком набуває «специфічних форм» (Ю.Щербинина). Загалом вербально агресивними, зважаючи на середній та високий рівні прояву, є 80% дітей. Такий високий показник ми пояснюємо: віковими особливостями дітей перевагою у них імпульсивних дій над продуманими, які стримуються на фізичному рівні як більш несхвалені соціальним середовищем дорослих, піддаються суворішому покаранню тому, що мають видимі наслідки (травми, синці). Другою причиною, на нашу думку, може бути довге за часом перебування дітей у порівняно невеликому замкненому просторі переважно у майже нерухомій позі і з малою мовленнєвою активністю. Також високому рівню вербальної агресії можуть сприяти низький рівень комунікативних умінь, перегляд телепередач та гра в смартфоні, комп'ютерні ігри, середовище сім'ї, де культивується вербальна агресія, зразки поведінки старших дітей у школі.

Гендерних відмінностей у рівнях прямої вербальної агресії не виявлено, з урахуванням кількості дівчат і хлопців. З 11 хлопців мають високий рівень прямої вербальної агресії 5, що становить 45 %, з 9 дівчат – 4, що становить 44 %. Високий рівень непрямой вербальної агресії ми виявили лише у дівчат з 9 у 3, що становить 33 %. (Додаток А).

З метою підтвердження результатів самооцінки дітьми їх агресії, нами було використано запропоновано вчителю, що спостерігає за поведінкою дітей в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, оцінити види та рівні агресії учнів класу (Додаток Б). Узагальнені результати представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Оцінка вчителем агресивної поведінки школярів за методикою

К. Б'єрквеста «Шкала прямої і непрямой агресії».

Види та рівні агресії

Шкали	Рівень агресії					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кількість	Відсотки %	Кількість	Відсотки%	Кількість	Відсотки%
Фізична агресія	9	45	9	45	2	10
Вербальна агресія	6	30	7	35	7	35
Непряма агресія	14	70	5	25	3	5

Порівняння отриманих даних (таблиця 3.3.) не виявило значимих відмінностей між оцінкою вчителем агресії учнів та їх самооцінкою агресії.

Таблиця 3.3.

Рівень прояву агресії (порівняльна оцінка)

Шкали	Оцінка дітей	Оцінка вчителя
	Сер.бал	Сер. бал
Фізична агресія	11,05	10,95
Вербальна агресія	11,6	11,35
Непряма агресія	12,8	11,05

Порівняння показників обох груп, що відбувалося за допомогою критерія Манна –Уїтні відмінностей не виявило.

Показники	U _{емп}	Наявність відмінностей
Фізична агресія	192	Зона незначимості відмінностей
Вербальна агресія	194,4	Зона незначимості відмінностей
Опосередкована агресія	176,5	Зона незначимості відмінностей

$$U_{кр0,01}=114, U_{кр0,05}=138$$

Середній бал значень проявів агресії, то ми побачимо, що вони майже однакові як в оцінці учнів так і вчителя. Ґрунтуючись на цьому ми можемо говорити про достовірність отриманих результаті.

З метою виявлення особливостей прояву вербальної агресії у спілкуванні молодших школярів та встановлення її зв'язку із комунікативними вміннями молодших школярів нами було використано методики Г.А. Цукерман «Рукавички» (Додаток Е) та Ж. Піаже «Ліва і права сторона» (Додаток Є). У процесі виконання цих методик ми фіксували прояви вербальної агресії у молодших школярів. Вибір методик був обумовлений виділенням регулятивно-комунікативних умінь та врахування позиції співрозмовника у спільній діяльності.

Для встановлення рівня сформованості перцептивних комунікативних умінь, спрямованих на врахування позиції співрозмовника нами була використана методика «Ліва і права сторона» Ж. Піаже. (Додаток В). Узагальнені результати представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості дій на врахування позиції співрозмовника

Досліджувані	Рівні сформованості дій на врахування позиції співрозмовника		
	Низький	Середній	Високий
	7 (35 %)	7 (35 %)	6 (30 %)

Спираючись на критерії оцінювання результатів дослідження ми з'ясували, що низький рівень сформованості дій на врахування позиції співрозмовника виявили у семи дітей, що становить 35 %. Для низького рівня характерно перш за все те, що діти не визнають своїх помилок і тільки свою точку зору вважають правильною, дуже негативно ставляться до того, хто не сприймає їх точку зору.

Також, сім школярів показали середній рівень сформованості дій на врахування позиції співрозмовника, що становить 35% від загальної кількості досліджуваних. Досліджувані допускають, що існують різні підходи, ситуації до розв'язання розташування предмета, що одні і ті ж твердження залежно від розташування того хто спостерігає і предметів можуть бути правильним і помилковим. Але не могли аргументовано довести свої відповіді..

Високий рівень сформованості дій врахування позиції співрозмовника показали шість школярів, що становить 30%. Учні розуміли, що правильність їх відповіді залежить від розташування об'єкта, відносно якого потрібно орієнтуватися.

У таблиці 3.5. представлено результати порівняння схильності проявляти різні види агресії з рівнем сформованості комунікативних умінь на врахування позиції співрозмовника

Таблиця 3.5

Вербальна агресія та рівні сформованості дій на врахування позиції співрозмовника (Методика «Ліва і права сторона» Ж. Піаже)

Рівень вербальної агресії	Рівні сформованості комунікативних умінь на врахування позиції співрозмовника					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	Відсотки %	Кількість	Відсотки %	Кількість	Відсотки %
Високий рівень вербальної агресії	6	67 %	2	22%	1	11%
Низький рівень вербальної агресії	0	0	2	50%	2	50%%

Отже, діти з високим рівнем вербальної агресії мають переважно низький рівень сформованості дій на врахування позиції співрозмовника. Діти з низьким рівнем вербальної агресії мають переважно високий рівень сформованості дій на врахування позиції співрозмовника.

За Ж. Піаже діти, що не вміють орієнтуватися з точки зору іншого, мають просторовий егоцентризм. Якщо дитину не позбавити у дитинстві від просторового егоцентризму, то у подальшому у дорослому віці може виявитися комунікативний і моральний егоцентризм.

Дослідження рівня сформованості інтерактивних комунікативних умінь школярів під час діяльності ми провели за методикою Г.А. Цукерман «Рукавички». Діти були об'єднані у пари, для спільної роботи над візерунками рукавичок. Під час виконання завдання крім фіксації інтерактивних комунікативних умінь, здійснювалася фіксація проявів вербальної агресії у ситуації дитина-дитина.

Ми отримали такі дані: 6 (67,7 %) дітей з високим рівнем вербальної агресії мають низький рівень інтерактивних комунікативних умінь, 3 (33,3 %) – середній. Аналіз отриманих даних дає підстави стверджувати, що дітям з високим рівнем вербальної агресії властивий недостатній рівень сформованості інтерактивних комунікативних умінь. За нашими спостереженнями це пов'язано з тим, що ця група дітей характеризується підвищеним егоцентризмом, не погоджується на компроміс і до останнього наполягає на виконанні роботи за своїм баченням. Демонструючи впертість, вони проявляли вербальну агресію до партнера, як засіб переконання. Ця обставина заважала вчасно розпочати роботу та погодити план дій. Дітей з високим рівнем вербальної агресії цікавили дії партнера, але не для узгодження дій, а для того, щоб ще раз наполягти, що їх ідея краща. Якщо партнер відмовлявся від запропонованих ідей, то діти з високим рівнем вербальної агресії продовжували малювати за власним планом не зважаючи на партнера.

У трьох парах тільки один із партнерів у парі був з високим рівнем вербальної агресії, який старався зайняти ініціативну роль. Партнери із середнім рівнем вербальної агресії не відразу, але погодилися на початковому етапі з планом та ідеями дітей з високим рівнем вербальної агресії. У подальшій роботі все ж таки бажали реалізувати свої ідеї. Це викликало

заперечення і незгоду партнерів з високим рівнем агресії. Діти з високим рівнем вербальної агресії виявляли бажання допомогти іншій дитині, але робили це у нав'язливій формі, що часто викликало у партнерів заперечення у прийнятті допомоги. Також, вони проявляли інтерес до роботи партнера, але з метою порівняння роботи на свою користь. Як результат візерунок на рукавичках був або зовсім різний, навіть за кольорами, або мав значні відмінності за формою та поєднанням кольорів.

Щоб побачити контрастність даних, друга група (4 дітей) була утворена з школярів, що мали низький рівень вербальної агресії. Ми отримали такі результати: двоє дітей мали високий рівень інтерактивних комунікативних умінь, і двоє – середній. У дітей з низьким рівнем вербальної агресії виявилось уміння домовлятися з партнером і планувати сумісну діяльність. Вони обговорювали кольори, форму візерунку або зображення чогось на рукавичках, вчасно йшли на компроміс, погоджуючись на пропозиції. У процесі розфарбовування рукавичок діти з низьким рівнем вербальної агресії проявляли інтерес до дій партнера для того, щоб з'ясувати чи однаковий виходить орнамент. Ділилися з партнером результатами своєї роботи. У разі потреби пропонували допомогу. Взаємодія між дітьми була позитивно емоційно забарвлена.

У двох парах з чотирьох один з партнерів мав низький рівень вербальної агресії, а інший середній. Ініціатива що до плану та ідей у роботі перебувала на боці партнера із середнім рівнем вербальної агресії. Ідеї школяра, що мав низький рівень вербальної агресії, були враховані тільки щодо кольору. У подальшій роботі школяр з низьким рівнем вербальної агресії погоджувався на пропозиції партнера. Був активним щодо погодження дій на різних етапах роботи. Приймав і надавав партнеру допомогу. Партнер із середнім рівнем вербальної агресії менше йшов на компроміс у погодженні спільної роботи. Ця обставина знижувала позитивний емоційний фон взаємодії, пригнічуючи партнера з низьким рівнем вербальної агресії. У результаті роботи рукавички були схожими візерунком, що виконувався на початковому етапі роботи. У

подальшій роботі візерунок суттєво відрізнявся формою, а кольором був однаковий. (Таблиця 3.6 ; Додаток Г)

Таблиця 3.6

Вербальна агресія та рівні сформованості комунікативних умінь у ситуації співпраці «дитина-дитина». Методика Г.А. Цукерман «Рукавички»

Рівень вербальної агресії	Сформованість інтерактивних комунікативних умінь					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Високий рівень вербальної агресії	6	66,7 %	3	33,3%	0	0
Низький рівень вербальної агресії	0	0	2	50%	2	50%

Для встановлення зв'язку між проявами агресії та комунікативними вміннями дітей молодшого шкільного віку було застосовано метод кореляційного аналізу Пірсона. Результати підрахунків представлено у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Таблиця інтеркореляцій

(види агресії та регулятивно-комунікативні вміння)

Види агресії	Регулятивно-комунікативні вміння				
Агресія	Врахування позиції співрозмовника	Результативність спільної роботи	Уміння домовлятися, аргументувати,	Взаємоконтроль, взаємодопомога виконува	Ставлення до спільної діяльності

			переконувати	ної роботи	ті (емоційне)
Фізична агресія	-0,21	-0,25	-0,22	-0,27	-0,29
Вербальна агресія	-0,43	-0,69	-0,72	-0,72	-0,75
Опосередкована агресія	0,10	0,31	0,39	0,39	0,35

($r_{кр\ 0,05}=0,44$)

Виявлено достовірний негативний кореляційний зв'язок між рівнем вербальної агресії та результативністю спільної роботи ($r=-0,69$), умінням домовлятися, аргументувати, переконувати ($r=-0,72$), взаємоконтролем та взаємодопомогою виконуваної роботи ($r=-0,72$), емоційним ставленням до спільної діяльності ($r=-0,75$).

Тож ми можемо стверджувати, що із зростанням рівня вербальної агресії результативність спільної роботи, умінням домовлятися, аргументувати, переконувати, рівень взаємоконтролю та взаємодопомоги виконуваної роботи, емоційним ставленням до спільної діяльності зменшуються і, навпаки, із зростанням результативність спільної роботи, умінням домовлятися, аргументувати, переконувати, рівень взаємоконтролю та взаємодопомоги виконуваної роботи, емоційним ставленням до спільної діяльності прояви вербальної агресії зменшуються.

Звертаючись до досвіду нашої педагогічної діяльності та теоретичних даних, ми більше схиляємося прийняти друге твердження. За результатами спостереження та теоретичними даними, навчання дітей комунікативним умінням, наприклад, прийомам взаємодопомоги, вмінню домовлятися т. ін. різко зменшує прояви вербальної агресії.

Крім визначення, рівня сформованості комунікативних умінь під час проведення методик Г.А. Цукерман «Рукавички» та Ж. Піаже «Ліва і права сторона», ми фіксували прояви вербальної агресії у молодших школярів (Таблиця № 3.7.; Таблиця № 3.8.).

У результаті проведення методики «Ліва і права сторона» у ситуації «дорослий-дитина» ми зафіксували всього 5 проявів вербальної агресії у молодших школярів, що мають низький рівень сформованості дій на врахування позиції співрозмовника: погрози – два «Тепер я вам нічого не скажу!», «Не буду!», що становить 40% від всіх проявів, звинувачення – два (40 %) «Я сказав правильно, а ви все переплутали», «Я так і сказала!» інші – 1 (20 %) «Ну все! (вигук)». Найбільший відсоток набрали погрози та звинувачення (40 %). Найбільший відсоток набрали звинувачення та непряма вербальна агресія по 49 %. У дітей з високим рівнем сформованості дій на врахування позиції співрозмовника проявів вербальної агресії зафіксовано один – непряма вербальна агресія «Так олівець же не так лежав!». (Таблиця 3.8.)

Таблиця 3.8.

Прояви вербальної агресії у дітей з низьким і високим рівнем сформованості дій на врахування позиції співрозмовника (ситуація дорослий – дитина)

Прояви вербальної агресії	Низький рівень сформованості дій на врахування позиції співрозмовника		Високий рівень сформованості дій на врахування позиції співрозмовника	
	Кількість	Відсотки %	Кількість	Відсотки %
Образа			-	-
Дражнилки			-	-
Погрози	2	40 %	-	-
Звинувачення	2	40 %	-	-
Висміювання			-	-
«Ябедничество»			-	-
Шантаж/Інші*	/ 1	20 %	-	-
Непряма вербальна агресія	0		1	100 %
Всього	5	100 %	1	100

*Ворожі вигуки, вереск, подвоєння слів сказані із інтонацією нехтування, поєднання у мовленні ворожості і кокетства.

Аналіз даних отриманих у результаті проведення методики «Рукавички» показав, що у ситуації «дитина-дитина» прояви вербальної агресії різноманітніші, ніж у ситуації «дорослий-дитина». Були виявлені такі прояви вербальної агресії: образа, «дразнилки», погрози, звинувачення, висміювання, «ябедничество», шантаж. Найбільший відсоток мають такі прояви, як звинувачення – 7 (33,33 %) та погрози – 5 (23,8 %). Прояви вербальної агресії погрози та звинувачення по одному були зафіксовані у дітей з високим рівнем сформованості, але вони відрізняються захисною реакцією на агресію партнера. (Таблиця 3.9.)

Таблиця 3.9.

**Прояви вербальної агресії у дітей під час спільної роботи «Рукавички»
(ситуація дитина-дитина)**

Прояви вербальної агресії	Низький рівень сформованості інтерактивних комунікативних умінь		Високий рівень сформованості інтерактивних комунікативних умінь	
	Кількість	Відсотки %	Кількість	Відсотки %
Образа	2	9,52 %	-	
Дразнилки	2	9,52 %	-	
Погрози	5	23,8 %	1	50 %
Звинувачення	7	33,33 %	1	50 %
Висміювання	1	4,76%	-	
«Ябедничество»	2	9,52 %	-	
Шантаж/інші	2 /	9,52 % /	-	
Непряма вербальна агресія	-	-	-	-
Всього	21	100 %	2	100 %

Спостереження за проявами вербальної агресії молодших школярів під час гри «Хто перший?» відбувалося на свіжому повітрі. У грі брали участь 20 дітей. Вчитель звертається до дітей: «Зараз ми пограємо у гру. Усі учасники будуть нагороджені смачним пирогом з чаєм. Хто перемаже той матиме право

розділити пиріг. Для перемоги потрібно здобути ножа (лінійку). Завдання не з простих. Потрібно постаратися. Ось тут у нас лежать лінійки-ножі. Їх на одну менше ніж вас. Коли грає музика ви вільно рухаєтеся майданчиком, зображуючи перелітних птахів. Коли музика замовкає повертаєтеся щоб першому схопити лінійку.. Хто не здобуде необхідне, той залишає гру».

Під час гри були зафіксовані всі прояви вербальної агресії визначені Ю. Щербініною. Перше місце за кількістю посідає такий прояв як погрози – 7 (21,87 %), друге місце – образа 5 (15,62 %), звинувачення – 5 (15,62 %), «ябедничество» – 5 (15,62 %). Також значний відсоток становлять ворожі вигуки, вереск, подвоєння слів сказані із інтонацією нехтування – 4 (12,5%). Незначний відсоток займає непряма вербальна агресія – у 2 дітей (6,25 %) У ситуації взаємодії у колективі зросла кількість проявів вербальної агресії. Серед дітей з низьким рівнем вербальної агресії були зафіксовані такі прояви як образа, звинувачення, ворожі вигуки. (Таблиця № 3.9.)

Таблиця № 3.9.

Прояви вербальної агресії у дітей гра «Хто перший?» (у колективі)

Прояви вербальної агресії	Низький рівень вербальної агресії		Високий рівень вербальної агресії	
	Кількість	Відсотки %	Кількість	Відсотки %
Образа	2	28,57 %	5	15,62 %
Дражнилки			3	9,4 %
Погрози	-		7	21,87%
Звинувачення	2	28,57 %	5	15,62 %
Висміювання	-		1	3,12 %
«Ябедничество»	-		5	15,62 %
Шантаж /Інші	/3	42,85 %	/ 4	12,5 %
Непряма вербальна агресія	-		2	6,25 %
Всього	7	100 %	32	100 %

*Ворожі вигуки, вереск, подвоєння слів сказані із інтонацією нехтування, поєднання у мовленні ворожості і кокетства.

Для виявлення найбільш притаманних молодшим школярам проявам вербальної агресії дані було занесено до зведеної таблиці. (Таблиця 3.11.) Отже, найбільш вживаними проявами вербальної агресії у молодших школярів є образа – зафіксовано 14 проявів (16,66 %), погрози – 16 (19,04 %) проявів, звинувачення – 16 проявів (19,04 %), 14 (16,66 %) – ворожі вигуки, вереск, подвоєння слів сказані із інтонацією нехтування. Непряма вербальна агресія становить всього 5 проявів (6 %). Це закономірно, тому що непряма агресія притаманна більш дорослим людям. Її відсоток збільшується серед проявів вербальної агресії з дорослішанням особистості. (Ю. Щербинина)

Таблиця 3.11.

Прояви вербальної агресії у дітей молодшого шкільного віку

Прояви вербальної агресії	Кількість	Відсотки%
Образа	14	16,66 %
«Дразнилка»	6	7,14 %
Погрози	16	19,04 %
Звинувачення	16	19,04 %
Висміювання	2	2,38 %
«Ябедничество»	10	11,9 %
Шантаж / Інші*	1 / 14	1,19 % / 16,66 %
Непряма вербальна агресія	5	6 %
Всього	84	100%

*Ворожі вигуки, вереск, подвоєння слів сказані із інтонацією нехтування, поєднання у

Висновки до третього розділу

У результаті емпіричного дослідження встановлено, що близько половини дітей молодшого шкільного віку проявляють високий рівень вербальної агресії, що переважає серед фізичної та непрямой агресії. У молодших школярів переважає пряма вербальна агресія, що пояснюється такими віковими особливостями як відсутність переваг продуманих дій над імпульсивними, які стримуються на фізичному рівні як несхвалювані дорослими, піддаються суворішому покаранню тому, що мають видимі наслідки (травми, синці). Високому рівню прояву вербальної агресії сприяє низький рівень комунікативних умінь, приклади агресії у ЗМІ, де культивується вербальна агресія, зразки поведінки старших дітей у школі.

Високий рівень вербальної агресії негативно впливає на результативність виконання завдання у співпраці. Прояви вербальної агресії заважають планувати сумісні дії, знаходити компроміс на комунікативну взаємодію при виконанні завдань.

Із зростанням рівня вербальної агресії результативність спільної роботи, уміння домовлятися, аргументувати, переконувати, рівень взаємоконтролю та взаємодопомоги виконуваної роботи, емоційне ставлення до спільної діяльності зменшуються.

Найбільш вживаними проявами вербальної агресії у молодших школярів є образа, погрози, звинувачення, ворожі вигуки, вереск, подвоєння слів сказані із інтонацією нехтування. Суттєво відрізняються результати проявів вербальної агресії у різних ситуаціях. Найменше проявів вербальної агресії було зафіксовано у ситуації дорослий-дитина – шість випадків (погрози, звинувачення, непряма вербальна агресія). У ситуації спілкування дитина-дитина проявів вербальної агресії було зафіксовано значно більше – всього 23 (звинувачення, погрози, образи, дражнилки, «ябеднічство», шантаж, висміювання). Найбільшу кількість проявів вербальної агресії було зафіксовано у колективному спілкуванні під час рухливої гри – 39. Крім проявів, які були зафіксовані нами у ситуації дитина-дитина з'явилися прояви непрямой вербальної агресії.

ВИСНОВКИ

У сучасній психології, зважаючи на багатофакторне походження агресії, не існує її єдиного визначення, однак дослідники схильні вказувати на об'єднання психологічних і соціальних факторів її виникнення та визначати агресію як цілеспрямовану руйнівну поведінку, що суперечить нормам і правилам співіснуванню людей в суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу, що спричиняє фізичний збиток людям або викликає в них психологічний дискомфорт». Прийнято розмежовувати поняття «агресія» та «агресивність». Якщо агресія – це дії нанесення шкоди об'єкту, то агресивність – властивість особистості, що виражається у готовності до агресії.

Прийнято виділяти чотири типи вербальної агресії (за класифікацією А. Басса): вербальна активна-пряма; вербальна активна-непряма; вербальна пасивна-пряма; вербальна пасивна-непряма. Вербальна агресія передбачає вираження негативних почуттів як через форму (сварка, лемент, вереск), так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокльони, лайка).

У спілкуванні молодших школярів найрозповсюдженішою є пряма-активна вербальна агресія, а непряма займає незначне місце у їх спілкуванні.

На формування у дітей молодшого шкільного віку агресивної поведінки вплив здійснюють особливості виховання в сім'ї, взаємодія з ровесниками, спостереження моделей агресивної поведінки у засобах масової інформації та соціальному оточенні, недостатній розвиток соціально-когнітивних навичок. Ці ж самі чинники мають вплив на розвиток навичок спілкування у молодших школярів.

У нашому дослідженні поняття «спілкування» визначається як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування взаємовідносин. Спілкування – взаємодія двох і більше людей спрямоване на узгодження і об'єднання їх зусиль з метою налагодження стосунків і досягнення спільного результату.

Комунікативні уміння – усвідомлені комунікативні дії школярів і їх здатність правильно вибудувати свою поведінку, керувати нею у відповідності до завдань спілкування. Вони у своїй структурі поєднують: інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні і афективно-комунікативні групи умінь.

Встановлено, що близько половини дітей молодшого шкільного віку проявляють високий рівень вербальної агресії, що переважає серед фізичної та непрямой агресії. У молодших школярів переважає пряма вербальна агресія, що пояснюється такими віковими особливостями як відсутність переваг продуманих дій над імпульсивними, які стримуються на фізичному рівні як несхвалювані дорослими, піддаються суворішому покаранню тому, що мають видимі наслідки (травми, синці). Високому рівню прояву вербальної агресії сприяє низький рівень комунікативних умінь, приклади агресії у ЗМІ, де культивується вербальна агресія, зразки поведінки старших дітей у школі.

Високий рівень вербальної агресії негативно впливає на результативність виконання завдання у співпраці. Прояви вербальної агресії заважають планувати сумісні дії, знаходити компроміс на комунікативну взаємодію при виконанні завдань.

Із зростанням рівня вербальної агресії результативність спільної роботи, уміння домовлятися, аргументувати, переконувати, рівень взаємоконтролю та взаємодопомоги виконуваної роботи, емоційне ставлення до спільної діяльності зменшуються.

Найбільш вживаними проявами вербальної агресії у молодших школярів є образа, погрози, звинувачення, ворожі вигуки, вереск, подвоєння слів сказані із інтонацією нехтування. Суттєво відрізняються результати проявів вербальної агресії у різних ситуаціях. Найменше проявів вербальної агресії було зафіксовано у ситуації дорослий-дитина – шість випадків (погрози, звинувачення, непряма вербальна агресія). У ситуації спілкування дитина-дитина проявів вербальної агресії було зафіксовано значно більше – всього 23 (звинувачення, погрози, образи, дражнилки, «ябеднічство», шантаж,

вистіювання). Найбільшу кількість проявів вербальної агресії було зафіксовано у колективному спілкуванні під час рухливої гри – 39. Крім проявів, які були зафіксовані нами у ситуації дитина-дитина з'явилися прояви непрямой вербальної агресії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / под ред. Н.М. Платоновой. – СПб., 2004. – 189 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: 2008. – 429 с.
3. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Изд-во «Эксмо пресс».2000. – с. 43
4. Бандура, А. Теория социального научения [Текст] / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
5. Басс, А.Г. Психология агрессии [Текст] / А.Г. Басс // Вопросы психологии. – №3, 2005. – 117 с.
6. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2011. – 510 с.
7. Битянова М.Р. Социальная психология: Учебное пособие / М. Р. Битянова. – СПб.: Питер, 2010. – 368 с.
8. Бовть О.Б. Агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів. Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 2001. – 18 с. 36.
9. Бовть О.Б. Причины агрессивной поведінки дітей молодшого шкільного віку // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.94 – 100.
- 10.Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Речь, 2002. – 97 с.
- 11.Бэрн Р. Агрессия / Р.Бэрн, Д. Ричардсон. – Спб : Питер, 1999. – 352 с.
- 12.Бэрн, Р. Агрессия: учеб. пособие для студентов и аспирантов психол. [Текст] / Бэрн Р., Ричардсон Д. – 2-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
- 13.Бютнер К. Жити с агрессивними дітьми / К. Бютнер. – М.: Педагогіка, 1991. – 185 с.

14. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН СССР, 1960. – 253 с.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
16. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. Т. I. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 455–456.
17. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 2-е изд. – М. : Университет, 2000. – 336 с.
18. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Лабіринт, 1998. – 256 с.
19. Горшечникова, Т.Б. Причины агрессивного поведения у младших школьников и подростков [Электронный ресурс] / Т.Б. Горшечникова, Л.Н. Дородницына // psyinfo.ru/ru/service/conf/asoc.php (Дата обращения 08.08. 2020).
20. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин / Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 352 с.
21. Дубинко, Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте / Н.А. Дубинко // Вопросы психологии. 2000. №1. – С.53–57.
22. Ениколопов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1.
23. Ениколопов, С.Н. Порочный круг. Агрессивный ребенок. Школьный психолог / С.Н. Ениколопов: прилож. к «Пс». – 2001. – № 18. – С.14.
24. Жарова, М.Н. Проблема агрессивности в контексте идей философской антропологии / М.Н. Жарова: Автореф. дис. ... канд. филос. наук, Ростов – н/Д, 2001. – 30 с.

25. Жельвис В. И. Инвектива в парадигме средств фатического общения / В. И. Жельвис // Жанры речи. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ "Колледж", 1997. – С. 137-144.
26. Жельвис В. И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия / В. И. Жельвис. – Ярославль: ЯрГУ, 1990. – 157 с.
27. Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В.И. Жельвис. – М.: Ладомир, 1997. – 453 с.
28. Жельвис В. И. Инвективная стратегия как национально специфическая характеристика / В. И. Жельвис // Этнопсихолингвистика. – М.: Наука, 1988. – С. 103-106.
29. Звонова, Е В. Методология и методы педагогического исследования [Текст] / Е.В. Звонова, И.Н. Звонов. – Коломна, 2004.
30. Изард К. Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. – М.: МГУ, 1980. – 552 с.
31. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О. М. Казарцева. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 496 с.
32. Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребенка (серия «Психологическая энциклопедия»)/ Р. Кайл – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
33. Коркунов, В.В. Анализ теоретической разработанности проблемы нарушения поведения при интеллектуальной недостаточности у учащихся [Текст] В.В. Коркунов, С.В. Соловьева // Специальное образование. – №4. 2004.
34. Кудрявцева Т. С. Современные подходы к обучению речи / Т.С. Кудрявцева // Русский язык в школе. – 1996. – № 3. – С. 9–12.
35. Лапшина, Л.В. Современные проблемы профилактики агрессивного поведения младших школьников / Л.В. Лапшина // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015.

- 36.Ларин А. П. Об упрямстве детей / А. П. Ларин. – М.: Учпедгиз, 1958. – 118 с.
- 37.Левитов Н. Д. Психическое состояние агрессии / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 169-172.
- 38.Левитов, Н.Д. Психологическое состояние агрессии / Н.Д. Левитов // Школьный психолог. – 2009. – № 6.
- 39.Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
- 40.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. – М.: Педагогика, 1983. – 304 с.
- 41.Леонтьев А.А. Ключевые идеи Л.С. Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия [Текст] / А.А. Леонтьев // Введение в семиотику. Конспект к лекции 16.5. – 2001. – С. – 5–10.
- 42.Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина.: Питер; СПб.; 2009. – 320 с.
- 43.Лоренц К. Агрессия / К. Лоренц. – М.: Прогресс, 1994. – 297 с.
- 44.Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло») [Текст] / К. Лоренц. – М., 2013. – 269 с.
- 45.Лукьяненко М.А. Проблема агрессивности и деструктивности в общении / Северо-Кавказский психологический вестник № 13/4 2015 г – С.61–63.
- 46.Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1979. – 408 с.
- 47.Максимова, А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх / А.А. Максимова // статья: Из первых рук. – 5 с.
- 48.Мізерна О.О. Вплив телебачення та відеофільмів на прояви агресивності в підлітковому віці // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 13. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – С.304–313.

- 49.Можгинский, Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика / Ю.Б. Можгинский. – СПб.: Когнито-Центр, 2008. – 184 с.
- 50.Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 92.
- 51.Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М., 2002.
- 52.Панцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Панцупов. – М., 2003.
- 53.Паренс, Г.А. Агрессия наших детей: учебное пособие / Г.А. Паренс. – М.: Форум, 2007. – 160 с.
- 54.Первин, Л. Психология личности. Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон / Под ред. В.С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 608 с.
- 55.Пономарьова К.Й. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови. / К.Й. Пономарьова – К., 2019. – 131 с.
- 56.Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – Т.17, 2010. – №5. – С.3–15.
- 57.Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000.
- 58.Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогресс,1979. – 308 с.
- 59.Румянцева, Т.Т. Понятие об агрессивности в современной и зарубежной психологии [Текст] / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 2011. – №1. – С.81.
- 60.Савина, В.С. Особенности агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / В.С. Савина // <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=1441>.

- 61.Седов К. Ф. Внутрижанровые стратегии речевого поведения: “ссора”, “комплимент”, “колкость” / К. Ф. Седов // Жанры речи. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ “Колледж”, 1997. – С. 188–195.
- 62.Семенюк Л. М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста / Л. М. Семенюк. – М.: АПН СССР, 1991. – 34 с.
- 63.Семенюк Л.М. Методы изучения агрессивности подростков / Л. М. Семенюк. – М.: АПН СССР, 1991. – 23 с.
- 64.Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. – Москва-Воронеж. 2006. – с. 17.
- 65.Смалько Ф.В., Ямницький В.М. Сучасні аспекти вивчення поведінкової та вербальної агресії. // Збірник наукових праць РДГУ. – Випуск 3. – 2014 – С.135–138.
- 66.Смирнов А.А. Психология / А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1962. – 492 с.
- 67.Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П. Смирнова – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 160 с.
- 68.Смирнова, Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П. Смирнова. – Ростов н/Д, 2010. – 160 с.
- 69.Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 386 с.
- 70.Старова О. Средства массовой информации как источник агрессии / О. Старова // Прикладная психология и психоанализ. – 2000. – № 2. – М.: МПА. – С. 15–21.
- 71.Страхов И.В. Психология педагогического такта / И. В. Страхов. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1966. – 280 с.

72. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Электронный ресурс] / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина // <http://www.twirpx.com/file/506507/>. (Дата обращения: 19.09.2020).
73. Фрейд, З. Я и Оно: Сочинения / З. Фрейд. – М.: ЗАО Издательство ЭСМО – Пресс; Харьков: Издательство «Фолно», 1998. – 1040 с.
74. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 624 с.
75. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – М.: Просвещение, 2008. – 360 с.
76. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения // И. А. Фурманов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 351 с.
77. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям «Психология», «Клиническая психология» / Х. Хекхаузен; науч. ред. пер. на рус. яз.: Д.А. Леонтьев, Б. М. Величковский. – 2-е изд. – СПб. [и др.]: Питер, 2003.
78. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В., Фрумина М., Чудинова Е.В. Обучение учебному сотрудничеству / Г.А. Цукерман, Н.В. Елизарова, М. Фрумина, Е.В. Чудинова // Вопросы психологии. – 1993. – №2. – С. 35–43.
79. Цукерман Г.А., Романеева М.П. Кооперация со сверстниками как существенное условие обучения младших школьников / А.Г. Цукерман, М.П. Романеева // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 50–58.
80. Щербинина Ю. Пособие по укрощению маленьких вредин. Агрессия / Ю. Щербинина – Москва: «Форум» : «Редкая птица», 2016. – 256 с.
81. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / [автор текста В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская]. – М.: МГУ, 1990. – 197 с.

82. Якобсон С. Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм / С. Г. Якобсон, В. Г. Щур // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. – М.: АПН СССР, 1977. – С. 61–62.

Додаток А

Результати дослідження агресивної поведінки молодших школярів
(«Шкала прямої і непрямой агресії» К. Б'єрквеста)

	Тип агресії Досліджувані	Фізична агресія			Вербальна агресія			Непряма вербальна агресія		
		Рівень			Рівень			Рівень		
		Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1	А. К. хл		10		6			15		
2	А. С.	8					14		16	
3	Б. О.	8				8				32
4	Г.Т. хл.		16				18	4		
5	Д.М. хл		15				14	2		
6	Ж.Є.	8			6			10		
7	Є.Л. хл.			22		10		14		
8	К.М. хл	6				12		0		
9	К.Р.		9				14			32
10	К.О.	7					14		16	
11	Л.А.	6				8			22	
12	Л. Д. хл		12				17	1		
13	М. Ф. хл		16		6			14		
14	М.І.	7				9				32
15	Н.К. хл			23		10		0		
16	Н.Р. хл		9				18	1		
17	Р.Л.	7			4			0		
18	С.Д. хл.		10				14	15		
19	У. М. хл.		10			7			16	
20	Ф.Я.		11				18		16	

Н – низький рівень, С – середній рівень, В – високий рівень.

Хл – хлопчик.

Фізична агресія – Н. 0 – 8б.; С – 9-18б.; В – 19 – 28 б.

Вербальна агресія – Н. 0 – 6 б.; С – 7-13 б.; В – 14 – 20 б.

Непряма агресія - Н. 0 – 15 б.; С. 16 – 32 б.; В. 32 – 48 б.

Додаток Б

Результати експертної оцінки вчителем агресивної поведінки молодших школярів за методикою К. Б'єрквеста «Шкала прямої і непрямой агресії».

Тип агресії Школяр		Фізична агресія			Вербальна агресія			Непряма вербальна агресія		
		Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1	А. К. хл		10		5			7		
2	А. С.	5					14	14		
3	Б. О.	8			8				26	
4	Г.Т. хл.		18				16	4		
5	Д.М. хл		13			13		2		
6	Ж.Є.	8			6			10		
7	Є.Л. хл.			24			18	12		
8	К.М. хл	6				12		0		
9	К.Р.		9			13				32
10	К.О.	7					16		16	
11	Л.А.	6				7			22	
12	Л. Д. хл		12			13		0		
13	М. Ф. хл		16		5			8		
14	М.І.	7				9			22	
15	Н.К. хл			24			18	0		
16	Н.Р. хл		9				16	0		
17	Р.Л.	7			4			0		
18	С.Д. хл.		10			13		15		
19	У. М. хл.		12		6			15		
20	Ф.Я.	8					15		16	

Додаток В

Результати діагностики рівня сформованості комунікативних умінь
 молодших школярів (врахування позиції співрозмовника)
 (Методика «Ліва і права сторона» Ж. Піаже)

№	Школяр	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1	А.К. хл			3
2	А.С.	1		
3	Б.О.			3
4	Г.Т. хл	1		
5	Д.М. хл	1		
6	Ж.Є.			3
7	Є.Л.	1		
8	К.М. хл		2	
9	К.Р.		2	
10	К.О.	1		
11	Л.А.		2	
12	Л.Д. хл			3
13	М.Ф. хл		2	
14	М.І.			3
15	Н.К. хл		2	
16	Н.Р. хл	1		
17	Р.Л.		2	
18	С.Д. хл		2	
19	У.М. хл			3
20	Ф.Я.	1		

Додаток Г

Рівні сформованості регулятивно-комунікативних умінь молодших школярів (методика «Рукавичка»)

№	Школяр	Результативність спільної роботи	Уміння домовлятися, аргументувати, переконувати	Взаємоконтроль, взаємодопомога виконуваної роботи	Ставлення до спільної діяльності (емоційне)
1	А.К. хл	3	3	3	3
2	А.С.	1	1	1	1
3	Б.О.	2	2	2	2
4	Г.Т. хл	1	1	1	1
5	Д.М. хл	1	1	1	1
6	Ж.Є.	3	3	3	3
7	Є.Л.	1	1	1	1
8	К.М. хл	2	2	2	2
9	К.Р.	2	2	2	2
10	К.О.	1	1	1	1
11	Л.А.	2	2	2	2
12	Л.Д. хл	1	1	1	1
13	М.Ф. хл	2	2	2	2
14	М.І.	3	3	3	3
15	Н.К. хл	2	2	2	2
16	Н.Р. хл	1	1	1	1
17	Р.Л.	2	2	2	2
18	С.Д. хл	2	2	2	2
19	У.М. хл	3	3	3	3
20	Ф.Я.	1	1	1	1

Низький – 1; середній – 2; високий – 3

Додаток Д

Зведена таблиця дослідження комунікативних умінь
(методика «Ліва і права сторона» Ж. Піаже та методика «Рукавички»)

№	Школяр	Врахування позиції співрозмовника	регулятивно- комунікативних комунікативних умінь»
1	А.К. хл	3	3
2	А.С.	1	1
3	Б.О.	2	2
4	Г.Т. хл	1	1
5	Д.М. хл	1	1
6	Ж.Є.	3	2
7	Є.Л.	1	1
8	К.М. хл	2	2
9	К.Р.	2	2
10	К.О.	1	1
11	Л.А.	2	2
12	Л.Д. хл	1	1
13	М.Ф. хл	2	2
14	М.І.	3	3
15	Н.К. хл	2	2
16	Н.Р. хл	1	1
17	Р.Л.	2	2
18	С.Д. хл	2	2
19	У.М. хл	3	3
20	Ф.Я.	1	1

Додаток Е

Коммуникативные действия, направленные на организацию и осуществление сотрудничества (кооперацию)

ЗАДАНИЕ «РУКАВИЧКИ» (Г.А. ЦУКЕРМАН)

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)

Возраст: начальная ступень (7 – 8 лет)

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Описание задания: Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, - для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию».

Материал: Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования,
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг

с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания: 1) низкий уровень – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут придти к согласию, настаивают на своем; 2) средний уровень – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия; 3) высокий уровень – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Додаток Є

МЕТОДИКА «ЛЕВАЯ И ПРАВАЯ СТОРОНЫ» (ПИАЖЕ, 1997)

Оцениваемые УУД: действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера) Возраст: начальная ступень (7 – 8 лет)

Форма (ситуация оценивания): индивидуальное обследование ребенка

Метод оценивания: беседа

Описание задания: ребенку, сидящему перед ведущим обследование взрослых, задают вопросы, на которые он должен ответить как словесно, так и в форме действия.

Материал: два хорошо знакомых детям (чтобы не привлекать их внимание) предмета, например, монета и карандаш.

Инструкция: 1. «Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую». 2. «Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую. [Эти вопросы ставятся взрослым, сидящим или стоящим лицом к лицу с ребенком.]» Вариант: два ребенка ставятся спиной друг к другу. «Не оборачиваясь, покажи левую руку одноклассника. Правую. Дотронься до его (ее) левой ноги. Правой. 3. «[На столе перед ребенком монета и карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку.] Карандаш слева или справа? А монета?» 4. «[Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш.] Ты видишь эту монету? Где она у меня, в левой или в правой руке? А карандаш?»

Критерии оценивания: понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания: Низкий уровень: ребенок отвечает неправильно во всех четырех пробах. Средний уровень: правильные ответы только в 1-й и 3-й пробах; ребенок правильно определяет стороны

относительно своей позиции, но не учитывает позиции, отличной от своей.
Высокий уровень: на все вопросы во всех четырех пробах ребенок отвечает правильно, т.е. учитывает отличия позиции другого человека.

Методика «Шкала прямой и косвенной агрессии»

Имя, фамилия одноклассника _____

Обведи кружком цифру, которая соответствует твоему мнению.

0 – никогда

1 – редко

2 – иногда

3 – довольно часто

4 – очень редко

1	Бьет одноклассников	0	1	2	3	4
2	Не принимает в свою компанию	0	1	2	3	4
3	Кричит на товарища или спорит с ним	0	1	2	3	4
4	Из мести заводит дружбу с другими детьми	0	1	2	3	4
5	Пинает (бьет ногой) другого человека	0	1	2	3	4
6	Не обращает на товарища внимание	0	1	2	3	4
7	Оскорбляет других	0	1	2	3	4
8	Сплетничает о том, на кого сердится	0	1	2	3	4
9	Ставит подножки	0	1	2	3	4
10	Наговаривает на других, рассказывает о них гадости	0	1	2	3	4
11	Говорит, что собирается кого-то обидеть	0	1	2	3	4
12	Замышляет потихоньку кому-то навредить	0	1	2	3	4
13	Пихается	0	1	2	3	4
14	Говорит плохо о товарище за его спиной	0	1	2	3	4
15	Обзывается	0	1	2	3	4
16	Предлагает другим: «Давайте не будем с ним дружить»	0	1	2	3	4
17	Отбирает что-нибудь у одноклассников	0	1	2	3	4
18	Выдает чужие секреты	0	1	2	3	4
19	Дразнится	0	1	2	3	4
20	Пишет оскорбительные записки	0	1	2	3	4

21	Валит других на пол	0	1	2	3	4
22	Ругает прическу или одежду товарищей	0	1	2	3	4
23	Дергает за волосы или одежду	0	1	2	3	4
24	Подговаривает одноклассников против того, на кого сердится	0	1	2	3	4

Ключ: Физическая агрессия – пункты 1, 5, 9, 13, 17, 21, 23

Вербальная агрессия – пункты 3, 7, 11, 15, 19

Косвенная агрессия – пункты 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24