УДК 159.9.019.4+159.922.8

Ломова Тетяна Олександрівна

кандидат психологічних наук,

 доцент кафедри

 соціології і політичних наук,

 Донецький національний

 технічний університет

**Основні причини та психологічні особливості агресивної поведінки учнів старшого шкільного віку**

**Анотація.** Розглянуто основні причини, які впливають на агресивну поведінку старшокласників: недолік морального розвитку (свідомості), що перешкоджає правильному самоаналізу поведінки і прогнозуванню її наслідків; недостатня самостійність мислення і тому велика сугестивність і стереотипність; неоптимальна мотивація досягнення, що впливає на продуктивність навчально-пізнавальної діяльності старшокласника (слабка мотивація досягнення не забезпечує достатнього розгортання розумового процесу, і навпаки, якщо мотивація досягнення занадто сильна, то таке емоційне перезбудження сприяє виходу агресивних виявів); виразність конфлікту між бажанням досягнення (ідеальної мети) та перспективою невдачі (реально отриманої мети).

**Ключові слова:** агресивна поведінка старшокласників, причини агресивної поведінки , моральний розвиток особистості, структурні елементи навчальної діяльності, мислення, мотивація досягнення.

**Постановка проблеми.** Різні аспекти вікових особливостей агресивної поведінки вивчали: В.А.Аверін, Л.І.Божович, І.А.Горьковая, І.В.Дубровіна, А.В.Кірейчев, І.С.Кон, К.Н.Курбатова, А.Є.Личко, А.О.Реан, Л.С.Славіна, Є.Хейсерман, В.О.Худік та ін. Більшість праць стосується вивчення різноманітних форм агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, які виявляються у певному характері внутрішньо родинних відносин дитини та в неблагополуччі в спілкуванні у дитячому колективі (Н.В.Алкіна, С.В.Бєлохвостова, О.Б.Бовть, Е.Н.Гаспарова, Н.А.Дубінко, І.В.Кущенко, М.Мід, Г.Паренс, Л.М.Семенюк, І.П.Сопрун, І.О.Фурманов та ін.). Про властиву підліткам агресивність і ворожість у вчинках, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим і моральним нормам свідчать дослідження багатьох психологів: М.І.Блонського, К.Бютнера, Б.П.Жизневського, З.І.Ікуніної, Н.М.Каут, О.Ю.Климовської, Б.С.Кобзар, Н.Ю.Максимової, К.Л.Мілютіної, О.Ф.Осикі та інших.

Агресивна поведінка старшокласників вивчалась у співвідношенні з потребою у ризику (І.Ю.Борисов, О.В.Лекторська, Ф.Патакі), емоційною нестійкістю (І.В.Дубровіна, Л.І.Божович, І.С.Кон, К.Н.Курбатова), неадекватною самооцінкою (Г.М.Андрєєва, А.Є.Личко, А.О.Реан), відхиленнями в психічному розвитку (Б.С.Братусь, Є.Хейсерман, В.О.Худік), але досі відсутнє системне уявлення про причини, що зумовлюють особливості агресивної поведінки старшокласників. Оскільки саме ця соціально-вікова група являє собою майбутнє нашого суспільства і виступає динамічним елементом його соціальної структури.

**Мета** **статті** полягає у розкритті основних причин, що впливають на психологічні особливості агресивної поведінки старшокласників.

**Об’єкт** дослідження: агресивна поведінка старшокласників.

**Предмет** дослідження: психологічні особливості агресивної поведінки старшокласників.

На основі теоретичного аналізу праць, у яких вивчалась проблема залежності агресивних виявів від індивідуальних характеристик учня як суб'єкта навчальної діяльності; мотивації досягнення в різних видах діяльності; навчання навичкам продуктивного мислення і навичкам адекватного цілепокладання, нами були виділені основні причини агресивної поведінки:

1) недолік морального розвитку (свідомості), що перешкоджає правильному самоаналізу поведінки і прогнозуванню її наслідків;

2) недостатня самостійність мислення і тому значна сугестивність і стереотипність;

3) розриви в площині мислення, що ускладнюють процес цілепокладання або роблять мету нереалізованою на фоні емоційного навантаження вихідного змісту при визначенні реальних умов можливої майбутньої дії;

4) неоптимальна мотивація досягнення, виразність конфлікту між бажанням досягнення і перспективою невдачі.

Людина, яка одержує знання в будь-якій освітній системі, є суб'єктом навчання. У цьому понятті підкреслюється таке: людина навчається сама за допомогою інших (батьків, вчителів, однолітків); є активним суб'єктом освітнього процесу; характеризується особистісними якостями (відповідна мотивація, ставлення до навколишніх, до діяльності, саморегуляція, емоційність); володіє індивідуальними особливостями розумової діяльності і власним стилем діяльності (ставлення до навчання) [4].

Усі суб'єкти навчання на певному етапі освітньої системи характеризуються вихідними загальними (соціальна ситуація розвитку) й індивідуальними (психологічними) особливостями, рисами. На старшокласника, як суб'єкта навчальної діяльності, впливає та соціальна ситуація розвитку, в якій він перебуває. Цю ситуацію характеризує спрямованість на майбутнє (тимчасова перспектива), на вибір способу життя. Необхідність вибору диктується самою життєвою ситуацією, ініціюється батьками, вчителями. Відповідно, у період старшого шкільного віку, основного значення набуває морально-орієнтаційна і поведінкова активність старшокласника.

Згідно з І.С.Коном, морально-орієнтаційна активність пов'язується з прагненням старшокласника до автономії у поглядах, затвердженням своєї позиції "суб'єктивної виключності", правом бути самим собою, умінням осмислювати й оцінювати як власні вчинки, так і вчинки інших людей [3, с. 154].

Питання про моральний розвиток зростаючого покоління старшого шкільного віку має особливе значення в суспільстві, де постійно підкреслюється пріоритет особистості, її прав і свобод. Саме рівень моральності відображує рівень розвитку особистості старшокласника, здатної до вільної, самостійної, самодостатньої і совісної поведінки. Становлення "Я" особистості в підлітковому та юнацькому віці переломлює через себе процес морального розвитку, результатом якого повинно стати засвоєння суспільних норм, які визначають, що є правильним і що є неправильним, що є добрим і що є поганим, що є припустимим і що є неприпустимим.

Люди осмислюють і оцінюють власні вчинки і вчинки інших людей на основі того рівня моральної свідомості, якого досягли самі, а не того, якого досягли інші. Стає зрозумілим, чому людина усвідомлює моральні оцінки й судження, властиві більш низькому рівню то її власному, але не розуміє і не приймає оцінки і вчинки людей, що перебувають на більш високому рівні. Така ж ситуація і з інтелектом людей. Нам зрозумілий перебіг думок людини, рівень інтелектуального розвитку якої відповідає нашому, або якщо він нижчий. Однак нам будуть незрозумілі думки тих людей, рівень інтелектуального розвитку яких перевищує наш власний за умови, якщо він не знижується до нашого [1].

Лоуренс Колберг, спираючись на праці Ж.Піаже, розробив теорію, що доводить взаємозв'язок морального і пізнавального розвитку особистості. На його думку, у процесі морального розвитку дитина еволюціонує від егоцентричного ставлення до навколишнього світу, коли оцінка будь-якого вчинку відбувається відповідно до правил, засвоєних від дорослих, до більш гнучкої позиції, коли вона у своїх судженнях починає все більше спиратися на власні вироблені критерії. Тому, якщо до семи років дитина оцінює вчинки за важливістю їх наслідків, то потім вона починає оцінювати їх за намірами, внаслідок яких вони відбуваються.

Теорія морального розвитку була створена Л.Колбергом на основі аналізу відповідей учнів молодшого та старшого шкільного віку, які розв'язували моральні дилеми. Ґрунтуючись на відповідях дітей, Л.Колберг виділив три рівні морального розвитку, кожний з яких включає дві стадії. Люди будь-якого культурного середовища проходять ці стадії, оскільки це обумовлено стадіями розвитку інтелекту і розходження виявляються лише у швидкості їх проходження. Сам процес морального розвитку людини незмінний.

Спираючись на теорію Л.Колберга, ряд авторів (В.О.Алексєєв, В.А.Аверін, М.Й.Боришевський, Б.С.Братусь, Ж.Годфруа, І.А.Горьковая, І.В.Дубровіна, І.С.Кон, В.М.Кормщіков, К.Н.Курбатова) зробили висновок про те, що постконвенціального рівня морального розвитку, як правило, досягають особистості зі сформованим абстрактним, формально-логічним мисленням. Поряд з цим вид розумової діяльності лише передумова, а не гарантія досягнення цього рівня. Дійсно, можна бути видатним теоретиком і при цьому залишатися аморальною особистістю. Те ж можна спостерігати і серед старших підлітків, коли розумово розвинутий старшокласник здійснює не просто хуліганські, агресивні, а часом злочинні дії, що у більшості випадків носять усвідомлений характер.

В основі поведінкової активності старшокласника, на думку І.С.Кона, лежить потреба в систематизації набутого індивідуального досвіду, за рахунок його доповнення, внесення нової інформації, потреби самостійно складати життєві плани, ставити цілі й шукати засобів їх реалізації [3, с. 154].

С.Л.Рубінштейн як засоби реалізації життєвих планів і засоби реалізації самої навчальної діяльності розглядає розумовий процес. При цьому С.Л.Рубінштейн відзначає, що розумовий процес відбувається як система свідомо регульованих інтелектуальних операцій: перевірка (зіставлення думки із завданням), критика (аналіз), контроль (порівняння отриманого результату з поставленою метою) [5, с. 375].

Отже, ці характеристики мислення (перевірка, критика, контроль), як основного структурного елемента навчальної діяльності старшокласника, підкреслюють важливість розгляду проблеми розвитку навичок адекватного цілепокладання, розвитку творчого підходу до рішень, уміння приймати творчі рішення, аналізувати існуючі і критично, конструктивно їх осмислювати.

Мислення, як свідомий процес, є одним із базових компонентів свідомості. Такий факт приналежності мислення до основних компонентів свідомості ні в кого не викликає сумнівів. Так само загальновизнаним є той факт, що мислення є важливою складовою цілепокладання і необхідним елементом у процесі реалізації цілей (В.О.Алексєєв, О.М.Арестова, Ю.Д.Бабаєва, Р.Бьорнс, Б.С.Братусь, І.А.Васильєв, В.Л.Поплужний, О.К.Тихомиров, В.Н.Лозоцева, Ю.М.Швалб). Мислення як процес свідомості утворює деяку єдність і цілісність із процесом діяльності. Критичний аналіз філософсько-методологічної та логіко-психологічної літератури, присвяченої темі ототожнення мислення і свідомості, мислення і цілепокладання, є окремим науковим завданням, що виходить за межі нашого дослідження. Тому ми приділили увагу тільки тим методологічним аспектам, що є значущими в контексті нашого дослідження для аналізу основних процесів цілепокладання (формування і вибір адекватних цілей, результатів і способів їх досягнення), продуктивності мислення і структури свідомості, як відображення сприйманих індивідом образів об'єктивної дійсності.

Мислення як процес свідомості утворює деяку єдність і цілісність із процесом діяльності. Це твердження одержало розгорнуте обґрунтування і розробку в системо-миследіяльнісній методології, де була запропонована загальна схема миследіяльності [7, 8]. Згідно з думкою Г.П.Щедровицького, головна схема миследіяльності містить три відносно автономних шари, розташовані горизонтально один над одним: 1) шар соціально організованого й культурно-закріпленого колективно-групового миследіяння; 2) шар поліфонічної й поліпарадигматичної думки-комунікації, вираженої й закріпленої передусім у словесних текстах; 3) шар чистого мислення, що розгортається у невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях [8, с. 281].

У цій схемі центральним є шар думки-комунікації, що поєднує всі процеси в єдине ціле. Відповідно до представленої схеми, кожен шар має специфічний розумовий зміст, специфічну дійсність. Цим визначається можливість взаємного відображення або проектування шарів. Методологічно важливим є те, що при цьому може відбуватися автономізація і відокремлення кожного з них, що призводить до редукції всієї системи миследіяльності.

Важливим елементом розглянутої концепції мислення Г.П.Щедровицького є розрізнення процесів розуміння, рефлексії та інтерпретації, що звичайно розглядаються як окремі форми мислення [8]. Мова йде про розуміння, рефлексію та інтерпретацію. Автор роз’єднує процеси мислення й розуміння, що характеризують різні позиції: конструктивну, що породжує схеми й оформляє їх у відповідні тексти, і власне розуміючу, де вихідною формою є робота з уже наявними текстами і схемами. Інтерпретація розглядається як процес, що визначає можливість "перекладу" знань з однієї системи в іншу і за рахунок цього забезпечує визначену форму розуміння і зміст ситуації. Рефлексія визначає цілісність і взаємозв'язок шарів миследіяльності, думки-комунікації і чистого мислення [8, с. 291].

Усі головні процеси у системі миследіяльності можуть відокремлюватися й виступати як самостійна система, що функціонує автономно. Мислення в цьому випадку формалізується, об'єктивується, відривається від рефлексії комунікативних ситуацій і миследіяння і стає особливою розумовою діяльністю щодо розгортання чистих форм мислення (тобто, таких форм мислення, що не мають змістового зв'язку із ситуаціями думки-комунікації і практичної миследіяльності).

Схеми мислення можуть поставати як підґрунтя цілепокладання й самі по собі, поза зв'язком з іншими процесами свідомості. Існування мислення й породжуваних ним схем і моделей у логіці "призначення" дозволяє суб'єктові психологічно зняти проблему мотивації – якщо зрозуміло "для чого", то ставити запитання "Чому?" та "Навіщо?" вже не має потреб. В аналізованій концепції мислення модель розуміється не тільки як відображення деякого стану справ, але й як передбачувана форма діяльності, репрезентації майбутньої практики й освоєних форм діяльності [7, 8].

Побудова моделі ситуації є основною функцією мислення у процесі цілепокладання. З огляду на особливості мислення можна стверджувати, що ці моделі повинні бути максимально операційними, тобто містити в собі опис можливих способів дій з властивостями елементів ситуації. Ці способи дії складаються в необхідну послідовність завдань. Мета, таким чином, набуває форму завдання, і чим більш операційно насичене уявлення про умови дії, тим більш конкретне і визначене саме завдання. Мислення надає меті тих характеристик, що роблять її регуляторним підґрунтям діяльності, однак воно не породжує індивідуально-значущі цілі. У той же час саме в площині мислення виникають основні розриви, що ускладнюють процес цілепокладання або роблять мету нереалізованою.

Перший розрив виникає на етапі операціоналізації образів уяви. Вже тільки через новизну деякі елементи образу важко вербалізуються, а виразити їх в інструментальних поняттях буває неможливим. Тому в змісті цілей завжди залишається деяка частка невизначеності.

Другий розрив виникає під час опису реальних обставин ситуації. Тут або відбувається втрата вихідного змісту в прагненні до максимальної "об'єктивності" опису, або, навпаки, емоційне навантаження вихідного змісту настільки значне, що людина бачить тільки те, що вона хоче бачити, і не бачить усього іншого. У будь-якому випадку модель умов виявляється неадекватною до мети, що формується.

Третій розрив виникає на етапі визначення логіки дії, коли суб'єкт не володіє необхідними способами дій з виділеними в моделі параметрами ситуації або коли модель сама по собі суперечлива і способи дії "взаємознищуються", тобто не вибудовуються в логіку дії.

Як функція свідомості, цілепокладання виявляє якісні особливості у кожному з трьох основних процесів: спогляданні – це твердження змісту власного буття або самовизначення особистості; уяві – становлення задуму; мисленні – побудова моделі. Перевага одного з процесів та особливості їх сполучення визначають типологічні характеристики цілепокладання, які співвідносні з типами діяльності, що склалися в культурі. Виходячи з типології цілепокладання, мислення як один з провідних процесів свідомості формою цілепокладання має завдання, а формою здійснення мети виступає розв’язання завдання [8, с. 290].

Аналіз концепції миследіяльності Г.П.Щедровицького показав, що умовами продуктивної діяльності є адекватне цілепокладання, позитивно забарвлена мотивація і послідовні, осмислені, логічні операції (мета – ідеальні засоби – реальні засоби – результат). Така постановка питання щодо умов продуктивної діяльності узгоджується з нашою гіпотезою про можливість корекції агресивної поведінки старшокласників за допомогою розвитку здатності до продуктивної навчальної діяльності, активізації процесів мислення.

Поряд з мисленням, основним структурним елементом навчальної діяльності старшокласника, є мотивація. Серед соціальних і пізнавальних мотивів старшокласника важливе місце займають мотиви досягнення успіху.

Мотивація досягнення дозволяє старшокласнику спрямовувати власну активність на задоволення потреби в досягненні значущої мети. Постановка мети і вибір способів її досягнення співвідносяться з процесами мислення, логічними операціями, за допомогою яких здійснюється розумова обробка потреби (мети). Мислення, як система логічних операцій, дозволяє радикально розширити можливості учнів у задоволенні пізнавальних потреб, розв'язанні проблем у пізнавальній діяльності та розв’язанні завдань у навчальній діяльності. Низка авторів, І.В.Дубровіна, С.С.Занюк, Д.Аткінсон, Д.Макклелланд, Х.Хекхаузен, припускає, що неоптимальна мотивація досягнення, занадто слабка або занадто сильна, перешкоджає успішному розумовому процесу. Так, слабка мотивація досягнення не забезпечує достатнього розгортання розумового процесу (зіставлення думки із завданням, аналіз, порівняння отриманого результату з поставленою метою), і навпаки, якщо вона занадто сильна, то таке емоційне перезбудження не тільки зумовлює виникнення неповного, помилкового цілепокладання, порушує, послідовність логічних операцій (коли індивідуум очікує тільки ідеальний результат, без зіставлення мети з реальними засобами її досягнення), але і сприяє виходу виявів агресії, гніву [4, 6].

Як наслідок, такі психологічні особливості мотиваційної та когнітивної сфери старшокласника, як неоптимальна мотивація досягнення, нездатність здійснювати цілісний аналіз ситуації, розв'язувати проблеми різного рівня логічним способом, усвідомлювати поставлену мету і необхідність кожного етапу її досягнення, цілком можуть виступати як посилання до агресії.

Не менш важливим чинником у процесі постановки й передбачення мети є спрямованість мотивації досягнення на тимчасову перспективу (досвід часу). Л.Франкл, К.Левін, Х.Хекхаузен під досвідом часу мають на увазі всі щодо часу аспекти життя людини, які у певний період сьогодення звертаються до майбутнього й повертають у минуле. Досвід щодо досягнення спрямований не тільки на майбутнє, але й звертається до минулих подій. Прикладом у випадку з афективними станами, причиною яких є успіх або поразка та які звичайно характерні для проміжків часу, що випливають після закінчення діяльності. Так, послідовність дій являє собою перспективу майбутнього часу. Постановка мети, поки вона є орієнтованою на реальність, ґрунтується на співвідношенні перспектив майбутнього та минулого часу (J.Adelson, E.Douvan, H.Heckhausen, K.Lewіn, L.Leshan, B.Rosen, D.Roelofsen).

Л.І.Божович, І.С.Кон відзначали, що таке новоутворення старшого шкільного віку, як тимчасова перспектива, складає "афективний центр" життя старшокласника. Старші школярі, у силу загостреного в них почуття необоротності часу, недостатньо розвинутих навичок самостійного планування, відчувають суб'єктивні труднощі при визначенні власних життєвих цілей і перспектив. Такі психологічні труднощі при спробі старшокласника поєднати близьку й далеку перспективи часто супроводжують реакції гніву, озлобленості, агресії, що є не тільки соціально шкідливими, але й небезпечними для самої особистості [3, с. 71].

Переживання різниці у часі між існуючою у сьогоденні й передбачуваною у майбутньому ситуаціями є реальною мотивувальною силою, з погляду феноменології вона спрямовує та стимулює як сприйняття, так і діяльність. Оскільки передбачення ситуації майбутнього як поразки успіху є очікуванням, що поєднується з позитивними та негативними особистісними характеристиками, та переживання подібних очікувань є або приємним, або неприємним, що спонукає чи утримує, то це зумовлює поведінку, що або досягає, або уникає (A.Cameron, S.Fіsher, R.Fuchs, H.Heckhausen, D.McClelland, N.Mіschel, T.Storm).

З постановкою мети, досягненням можливих результатів пов'язують виникнення конфлікту досягнення. Цей конфлікт належить до типу притягання – уникання, або одночасного впливу векторів позитивної та негативної валентності. Це найбільш складний конфлікт для розв’язання, тому що вектори притягання та відштовхування належать до одного й того ж образу, а саме до мети досягнення. Конфлікти досягнення можна розподілити на два основних типи за ознакою часу. Перший тип характеризується перспективою майбутнього часу, він спрямований на мету попереду й формується навколо очікування невдачі. Другий тип конфлікту характеризується перспективою минулого та прив'язаний до колишніх невдач. Він формується навколо досвіду невдачі. Конфлікти цього роду виникають у зв'язку з постановкою мети. Стимулювальна цінність мети зростає відповідно до складності її досягнення, але одночасно з цим росте й імовірність поразки [6]. Чим більше тенденція до досягнення та уникнення (надія на успіх та острах невдачі) зрівнюють один одного, тим більше виражений конфлікт; його інтенсивність залежить також від абсолютної величини обох тенденцій. Звідси випливає, що цілей, у досягненні яких існує однакова ймовірність успіху та невдачі, варто уникати.

Таким чином, постановка цілей часто пов'язана з конфліктом досягнення – уникнення. Якщо є можливість вибору з декількох альтернативних цілей, подібних за ступенем складності, це може призвести до множинного конфлікту досягнення – уникнення. Якщо постановка цілей здійснюється в умовах соціальної ситуації, тенденція досягнення – уникнення може виявитися у "розщепленні" рівня домагань (Х.Хекхаузен). Мета, що може бути досягнута напевно, відкрито проголошується, у той час як насправді людина внутрішньо прагне до вищої мети.

Симптоми конфлікту виявляються і за межами галузі постановки цілей [6]. Людина заздалегідь уживає заходів обережності, щоб запобігти невдачі. І акцент тут ставиться або на забезпеченні успіху, або на уникненні невдачі. Провокувальний конфлікт очікування невдачі також призводить до менш прийнятних спроб розв’язання завдання (проблеми), і якщо ситуація це дозволяє, то до припинення її розв’язання. Конфлікт провокує відхилення від ситуації і "вихід з поля". Наприклад, це може бути причиною того, що орієнтовані на невдачу учні починають виконувати домашні завдання пізніше, ніж їх однокласники, орієнтовані на успіх (Х.Хекхаузен, П.Зімбардо, Дж.Коен, Дж.Литвин та ін.).

Відповідно до моделі конфлікту Н.Міллера, наближаючись до мети, очікування невдачі будуть рости швидше, ніж очікування успіху, й буде поставлена крапка в процесі досягнення на певній психологічній відстані від мети, коли очікування невдачі будуть сильніші, ніж очікування успіху. Рівність у співвідношенні сил між цими двома тенденціями у певний момент процесу розв’язання завдання викликає посилення конфлікту, що може призвести до припинення спроб розв’язання (Н.Фівер). Відповідно до тієї ж моделі, відстань між місцем перехрещення двох похилих, що відображають дані тенденції, та метою залежить не тільки від кута їх нахилу, але й від їх абсолютної величини.

Після невдачі виникає конфлікт, що характеризується перспективою минулого часу. Цей конфлікт припускає різні способи виходу з нього. Спроби класифікувати реакції особистості на конфлікт нечисленні. Д.Мак-Клелланд, Ф.Апікелла, Дж.Хельм, Х.Хекхаузен склали найбільш повну класифікацію, використовуючи дані досліджень у різних галузях, а також вивчені ними вербальні реакції випробуваних на фрустрацію. Вчені виділили дві групи реакцій випробуваних: орієнтовані на мету й орієнтовані на захист, використовуючи як підставу розрізнення, зв'язок з перспективою майбутнього чи минулого часу.

Перша велика група реакцій характеризується запереченням результату. Пережита поразка заперечується (з помітною "не чистою совістю"), анулюється, вона виправдовується або нівелюється.

Друга група реакцій пов'язана з виходом з поля ситуації: кожний учасник вибирає самостійно з безлічі способів, найбільш прийнятний – для нього починаючи з психологічної втечі від ситуації досягнення та закінчуючи перериванням діяльності активністю іншого роду або митецькою переінтерпретацією завдання. Агресивна поведінка також може іноді мати місце, якщо ситуація це допускає і не спричиняє наслідків, які продукують тривогу. К.Левін, Т.Дембо зафіксували в умовах тривалої фрустрації зростаючу "приховану афективну напругу", що виявляється у вибухах гніву та навіть насильства, спрямованих на експериментатора. Агресивні реакції вербального типу більш-менш приховано спрямовуються на адресу експериментатора. Конфлікт стає менш гострим, якщо він реалізується вербально і у такий спосіб знімається фізична напруга, чи в крайньому випадку, коли ситуація, що видається безнадійною, руйнується.

Мотивація досягнення, таким чином, по своїй суті орієнтована на мету. Вона підштовхує людину до "природного результату", ряду пов'язаних одна з одною дій. Передбачається чітка послідовність серії дій, які здійснюються одна за одною. Однак існують специфічні форми активності, які не пов'язані прямо з метою в такий спосіб. Наприклад, діяльність, яка спрямована на досягнення, іноді реалізується сама собою, та не має у своїй перспективі завершення щодо досягнення мети з будь-якої іншої зовнішньої причини. Такого роду вияви можуть зустрічатися, наприклад, при розв’язанні учнями інтелектуальних завдань (D.Berlyne, H.Heckhausen, M.Henle). Різні труднощі, з якими учні зіштовхуються у процесі розв’язання завдання такого роду, сприймаються як приємний та стимулювальний досвід. На думку М.Хенлі, занадто швидке досягнення мети й успіху може навіть розчаровувати.

Ґрунтуючись на емпіричних даних і методологічних положеннях мотивації досягнення, ми допускаємо, що такі перешкоди при розв’язанні різного роду завдань, як неоптимальна мотивація досягнення, загострене почуття необоротності часу і недостатньо розвинуті навички самостійного планування життєвих цілей, виразність конфлікту між бажанням досягнення і перспективою невдачі, можуть стимулювати вияв деструктивних реакцій гніву й агресії в поведінці старшокласника.

**Висновок.** Розгляд основних причин, які впливають на агресивну поведінку учнів, з одного боку, вимагає більш детального аналізу, експериментального дослідження, а з іншого боку, дозволяє розв’язати питання про можливості корекції та контролю над небажаною поведінкою старшокласника. Виникнення агресивних виявів або гніву в ситуації розв’язання різного роду завдань, проблем, виконання певної діяльності перешкоджає продуктивному розумовому процесу і формуванню адекватних цілей. Тому вправи з корекції агресії повинні бути орієнтовані, насамперед, на формування усвідомленої потреби старшокласників у виборі адекватного неагресивного способу реагування на навчальні й життєві ситуації, спираючись на розвинені здатності до продуктивного навчання; на усвідомлення школярем основних прийомів розумової діяльності: постановка завдання, створення оптимальної мотивації, використання понятійного мислення, розвиток основних процесів цілепокладання (формування та вибір адекватних цілей, результатів та засобів їх досягнення).

**Література:**

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / В.А.Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.

2. Алексеев Н.Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания / Н.Г.Алексеев // Вопросы методологии. – 1991. – № 1. – С. 3 – 8.

3. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.

4. Практическая психология образования: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / cост.: И.В.Дубровина]. – М.: Сфера, 1998. – 528 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 712 с

6. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х.Хекхаузен; [пер. с англ. Ю.Е.Зайцева]. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.

7. Швалб Ю.М. Онтологія цілепокладаючої свідомості: історія та методологія дослідження / Ю.М.Швалб // Філосовська думка. – 1998. – № 4, 6. – С. 145 – 166.

8. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание: избранные произведения / Г.П.Щедровицкий. – М.: Наука, 1995. – С. 281 – 298.

Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України „Проблеми загальної та педагогічної психології”. – К.: ГНОЗІС, 2010. – Т. 12, част. 6.– С. 140 – 154

 **(фах. вид.)**