

Адреса для покликань: Виховання культури емоцій як умова профілактики агресивності школярів // Збірник наукових праць: Вісник Полтавського державного педагогічного інституту імені В.Г.Короленка. – Випуск 1 (5). – Полтава: ПДПУ імені В.Г.Короленка, 1999. – Серія “Педагогічні науки”.

Лобач О. О.

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕМОЦІЙ ЯК УМОВА ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Сучасна педагогіка спирається на гуманістичні принципи, розглядає дитину з оптимістичних позицій, намагається зберегти й виховати унікальну особистість, орієнтує дитину на засвоєння загальнолюдських цінностей, дбає про створення умов для зростання почуття Людини в людині. Але хотілося б акцентувати увагу на тому, що перед нами постає не абстрактна (ідеальна, можлива) людина, а реальна, з її труднощами і життєвими драмами, невдоволеннями і слабкостями. Перед ними, як не дивно, педагог відчуває страх, тому що працювати з “безпроблемною” дитиною, безумовно, простіше. А що ж відчуває дитина, коли стикається з власними негативізмами, хибними почуттями й емоціями, дратівливістю? Той же самий жах. Можливо, потрібно не лякатися їх, а навчитися працювати з недоліками, опановуючи емоційно-почуттєвий світ переживань і хвилювань. До таких небажаних емоціональних якостей особистості відноситься, зокрема, агресивність і ворожість.

Агресивність і ворожість часто виступають синонімами. Лише в останніх психологічних дослідженнях (А. Басс, Р. Беррон, Д. Ричардсон та інші) більш тонко диференціюють зазначені поняття. Зокрема, А. Басс визначає ворожість як “...реакцію, що розвиває негативні почуття й негативні оцінки людей і подій” [10, с. 238]. К. Ізард розглядає ворожість не як реакцію, а як емоціональну рису особистості, що ґрунтується на взаємодії фундаментальних емоцій гніву, огиди (бажання позбутися когось) та презирства (відчуття власної вищості) [3, с. 108]. Отже, ворожість завжди пов’язана з негативними почуттями, такими як заздрість, ненависть, недовіра; негативним ставленням до

іншої людини. Ворожість відображає емоціонально-негативну установку особистості на сприймання іншої людини, світу, буття в цілому.

Найбільш ґрунтовне дослідження агресивності здійснив Е. Фромм у відомій праці “Анатомія людської деструктивності”. Нагадаємо його провідні положення:

1. Вчений критикує інстинктивістські та біхевіористські теорії. Перші пояснюють руйнівне в людині докультурним, тваринним началом, другі пов’язують все із соціальним оточенням. Е. Фромм виходить із біосоціальної позиції і вважає агресивність набутою якістю, результатом власного вибору людини, результатом її активності і відповідальності.

2. Дослідник розрізняє “доброякісну агресію” як самооборону, реакцію на погрозу, і “злякисну агресію” – специфічно людську пристрасть до абсолютного панування над іншою живою істотою і бажання руйнувати [8, с. 20 – 23].

Як бачимо, Е. Фромм стоїть на шляху подолання негативного змісту поняття “агресивність”. П. С. Гуревич, зокрема, підкреслює, що друге положення вченого має “величезну методологічну цінність” [8, с. 10]. Нам же імпонує біосоціальна позиція вченого, те, що він не залишає людині можливості «сховатися» за «нейрофізіологічні механізми», пояснюючи свої ганебні дії природними біологічними факторами.

Більшість сучасних психологів вважають, що кожна людина повинна мати агресивність, бо “її відсутність веде до пасивності та конформізму” [10, с. 237]. На нашу думку, в даному випадку коректніше було б говорити про активність, а не агресивність; або про наполегливість, наступальність, цілеспрямованість, тобто про вольові якості особистості.

Можливо, вчені виходили з етимологічного аналізу слова *агресивність*. *Agressus* означає “приступати, підступати, підходити, наближатися до когось чи чогось”. Має дружній і ворожий смисл: дружній як “звернення до когось”, бажання “схилити на свій бік”, а ворожий – “нападати на когось або на щось” [5, с. 25 – 26]. Пряме значення цього слова: *gressus* – “хід” [5, с. 238], префікс – *ad* – “до” [7, с. 779], тобто, “хід до когось чи чогось”. Ці міркування підтвер-

джує і позиція Ф. Перлза, який використовує поняття “агресивність” в широкому розумінні як “все, що робить організм, щоб установити контакт із середовищем” [4, с. 83]. Він наполягає, що для реконструкції цілісності своєї особистості необхідне саме це “сильне ефективне слово”. Учасники експерименту Ф. Перлза критикують його за такий “неприємний визивний” термін.

Таким чином, учені вбачають позитивний характер агресивності в діаді “Я-не-Я”, коли вона служить розвитку і прогресу діади, і негативний характер, що народжується “на лезі бритви”, на межі, яка веде до руйнування “не-Я”.

Як відчутти цю міру? Коли інша людина не бажає спілкуватися, не приймає певного стилю стосунків? А як можна “трошки” бути агресивним? Для кожної людини це “трошки” може бути різним. А чи не породжує прийняття «доброякісної» і «злроякісної» агресії дуалізм і конформність переконань? З відомих соціально-політичних причин у суспільній свідомості людства за поняттям *агресивність* закріпився негативний смисл, який ми не можемо змінити і з гуманістичних міркувань для цього немає підстав. Тим більше, що наукова думка покликана чітко визначити кожну категорію, спираючись на етично-аксіологічний досвід людства.

Отже, *агресивність* і *ворожість* відрізняються за мотивами й метою, але за певних умов мають однаковий результат – агресивну поведінку, спрямовану на нанесення фізичної або психологічної шкоди іншому.

На нашу думку, мотивом агресивності є пристрасть до влади, тому що вона спрямована на домінування, панування над іншими, а в разі непокори – їх знищення. Для агресивної людини прийнятні міжособистісні стосунки на рівні лідера й веденого, залежного, підлеглого, який не порушує субординації.

Мотив ворожості – негативні почуття до іншого, які визначають її мету – знищення «ворога», але за сприятливих умов ворожість залишається на рівні “холодного співіснування”.

Ми провели попереднє діагностичне дослідження рівня розвитку агресивності та ворожості у старшокласників, тому що в останні роки, як вважають відповідні соціальні інститути і більшість громадськості, значно зросла агресивність молоді. Наскільки приймається агресивність учнями 9–11 класів? Чи

впливає зміст освіти на рівень розвитку агресивності юнаків і дівчат? Останнє питання викликане необхідністю вивчення ефективності виховного впливу альтернативного, інноваційного, багатопрофільного змісту освіти в навчальних закладах нового типу (гімназіях, ліцеях, коледжах, колегіумах тощо).

Для дослідження ми використовували тест Басса-Дарки [10, с. 236 – 244], який дозволяє визначити індекси агресивності й ворожості. Автори називають вісім негативних реакцій:

- * фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи;
- * непряма – агресія, обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на що не спрямована;
- * роздратованість – готовність до проявлення негативних почуттів за незначного збудження (запальність, брутальність);
- * негативізм – опозиційна манера поведінки від пасивного опору до активної боротьби проти усталених звичаїв і законів;
- * образа – заздрість і ненависть до оточуючих за реальні й вигадані дії;
- * підозріливість – у діапазоні від недовіри до людей до впевненості у тому, що інші планують і скоюють шкоду;
- * вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (вереск, крик), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погроза);
- * почуття провини – виражає можливу впевненість суб'єкта в тому, що він погана людина, що чинить зло, а також відчуття докорів сумління.

Ворожість складають образа і підозріливість, а агресивність – фізична та вербальна агресія, роздратованість. Індекс агресивності – 17 - 25 балів, а ворожості – 6,5 - 10 балів.

Ми зробили якісний, кількісний і порівняльний аналіз результатів опитування. Як контрольні методики, застосовували бесіди з класними керівниками, а також цілеспрямоване включене спостереження за школярами на уроках і на перервах.

В експерименті брали участь учні дев'ятих – одинадцятих гімназичних і загальноосвітніх класів (всього 221 особа: 112 юнаків і 109 дівчат). Гімназичні класи обирали за протилежними освітніми профілями – математичні й

філологічні, щоб прослідкувати вплив гуманітарних та точних наук на профілактику агресивності та ворожості.

У загальноосвітніх класах школярі більш схильні до образливості, підозріливості, у них дуже високий коефіцієнт вербальної агресії. Вони приймають лихослів'я, брутальність, крик, приниження словом. Для цього контингенту дітей характерна демонстрація негативних почуттів, примітивних реакцій. Навіть в одинадцятому класі учні дозволяють собі інфантильні дії (наприклад, плюватись із трубочки в людину, яка їм не подобається). Поряд з цим, за показниками тесту у них домінує почуття провини. Можливо, негативні емоційні реакції, дратівливість, імпульсивність не співпадають з образом “Я”, з уявленням про належне, що й актуалізує почуття провини.

У математичних і філологічних гімназичних класах немає значущої різниці в прояві негативних реакцій. За результатами тестування вони мають однакові індекси ворожості (9,4 бали) та близькі – агресивності (відповідно – 16,4 та 15,4 бали).

Більш наочні результати дає не кількісний, а якісний аналіз відповідей і протоколів спостереження. Більшість учнів на удар відповідають ударом; можуть утримати крик у стосунках з обраними однокласниками. Вважають за смішне “стукати кулаком по столу”, “ламати й кидати предмети” у гніві, що викликає в оточуючих кепкування, неповагу й нерозуміння. На відміну від загальноосвітніх класів, гімназисти спеціально не провокують афективних реакцій з боку імпульсивно-збуджених, агресивних однолітків. Просто з ними намагаються менше спілкуватися. Цікаво, що навіть у сучасних умовах старшокласники задоволені своєю долею, своїм минулим, тим, що мають. Останнє явище пояснюють захищеністю з боку батьків («А навіщо мені переживати? Я ж не вирішую власних економічних проблем. Про це піклуються батьки. Ось коли сам буду мати родину, тоді важко прийдеться»). Вони заперечують занудливість і пихатість. Відчувають труднощі в подоланні роздратованості

Спостерігається значна статева диференціація негативних реакцій, агресивності й ворожості. Дівчата більш схильні до вербальної агресії (погрозувати, сперечатися, висловлювати невдоволення, галасувати). Вони образливі,

часто переживають почуття заздрощів, приховують справжнє ставлення до людей. За тестуванням у них, порівняно із юнаками, вищий індекс ворожості. Можливо, це можна пояснити надмірною жіночою емоційністю, але такі реалії викликають справедливе занепокоєння. Дівчата частіше переживають “муки сумління” за свої вчинки і думки.

Хлопці, навпаки, схильні до фізичної агресії, відчувають себе “пороховою бочкою”, чутливі до кепкування, більш прямі у стосунках, прагнуть поваги і щирості.

Нас вразило те, що в усіх без винятку класах високі показники фізичної агресії. Старшокласники не тільки готові, але у відповідних ситуаціях відстоюють свої права кулаками, а суперечності вирішують з позиції сили. Різниця тільки в тому, що у загальноосвітньому класі учні в такий спосіб вимагають і поваги до себе. У більшості гімназистів переважає негативізм, опозиційні настрої та поведінка на тлі відчуття власної безгрішності, винятковості, егоїзму.

Незалежно від профілю в кожному класі 10% учнів мали за тестом максимальний індекс агресивності, приймали негативні реакції за норму. За даними спостереження й бесід з класними керівниками агресивних учнів було більше (12–16%). Для додаткового обстеження виявлених школярів ми використали МПДО С.І. Подмазіна [6, с.20–35], який дозволив констатувати наявність у них певних акцентуацій характеру (демонстративність, нестійкість).

У цілому, в традиційних і гімназичних класах загальні показники агресивності нижчі за пропонувані у тесті нормативний індекс, а у 20% дітей складає 10–12 балів, а ворожість, навпаки, сягає максимальної межі, а в загальноосвітніх класах перевищує 12 балів (при нормі –10). Ймовірно, це пов’язано з домінуванням негативних почуттів у міжособистісних стосунках, сприйнятті життя в цілому.

Результати проведеного попереднього дослідження дозволяють зробити певні гіпотетичні припущення.

По-перше, гуманітаризація змісту освіти, диференціація освітніх профілів не відіграє у виховному процесі вирішальної ролі, зокрема, в про-

філактиці й корекції агресивності молоді. Раціоналізація без переживання, утилітаризація, «вивчення на оцінку» моральних вартостей, закодованих у мові, історії, мистецтві, призводять до знецінення, девальвації загальнолюдських святинь. І механічне збільшення питомої ваги гуманітарних дисциплін, нам здається, автоматично не вирішує нагальних проблем виховання гуманістичної спрямованості в учнів. Можливо, більшу вагомість має не те, *чому* ми навчаємо, а на які моральні принципи спирається зміст навчання, *як* навчаємо і *хто* навчає.

По-друге, агресивність не входить до ієрархії вартостей більшості старшокласників і *не характерна* для них. Можливо, отримані експериментальні дані мають локальний характер, коли відчутний вплив регіональних факторів, місцевих звичаїв і традицій, умов провінційного дещо консервативного соціуму. Для молодих полтавців більш комфортна пасивна позиція, бажання мирного співіснування.

По-третє, аналіз результатів свідчить не про агресивність, а про елементарну емоціональну невихованість, безграмотність, відсутність культури емоцій. Одним із індикаторів несформованості культури емоцій є емоціональна розбещеність, яка входить до мотиваційного блоку агресивної поведінки.

Розглянемо специфіку емоціонального життя старшокласників. Психологи підкреслюють нестійкість психічних проявів у ранньому юнацькому віці, яку пояснюють наявністю характерних протиріч: індивідуалізм – соціальна спрямованість; скепсис – романтизм, ідеалізм; максималізм – нерозбірливість у виборі шляхів реалізації поставленої мети; комунікабельність – потреба в самотності; конформність – негативізм; демонстративність – невпевненість, скутість, закомплексованість тощо. Саме ці протиріччя впливають на особливості емоційного світу старшокласників, що полягають у надмірній емоційній вразливості, збудженості, пристрасності, частій зміні настроїв. Учні старших класів незадоволені слабкою волею, імпульсивністю, нездатністю усвідомлювати й адекватно пояснювати причини власних вчинків.

Старшокласник відкриває внутрішній світ, опановує його, переживає як цінність, але розібратися в духовно-душевних проблемах, коливаннях настроїв і почуттів йому насамоті дуже важко. “Людина, захоплена пристрастями, скрізь знаходить привід для ворожнечі з людьми,.. їй хотілося б, щоб і люди, і речі миттєво пересувалися і змінювалися відповідно до їхніх примх і пристрастей”, –застерігає відомий філософ, наш земляк П. Д. Юркевича [9, с. 84]. Ми надто мало звертаємо увагу на “за-душевний”, глибинний бік наших думок і вчинків і не допомагаємо в цьому своїм вихованцям.

Таким чином, панорама емоціонального життя старшокласників має загальні ознаки, але емоційні реакції індивідуалізовані, детерміновані умовами попереднього розвитку й виховання. В учнів недостатньо сформовані емоціональний самоконтроль при наявності емоціональної чутливості й сприйнятливості, які зростають на ґрунті вікових протиріч, соціальної невідзначеності юнаків і дівчат, знервованій соціально-економічній ситуації.

Період ранньої юності сензитивний для формування механізмів свідомого емоціонального самоконтролю, коли у «...драму розвитку вступає нова дійова особа... – особистість підлітка» [2, с. 238]. Якщо не сформувати апарат саморегуляції емоцій, старшокласник надовго залишається в тенетах інфантильності ранньої «вікової епохи». Самостійний пошук шляхів опанування небажаних емоційних реакцій частіше завершується тим, що старшокласник намагається уникнути надзвичайних емоціогених ситуацій, «витісняє» їх із свідомості, замикається в собі як «людина у футлярі», займає позицію стороннього спостерігача («моя хата скраю...»).

Традиційно теорія та практика виховання підростаючого покоління піклується про розвиток інтелектуальних здібностей, а емоційне життя дітей винесене за рамки організованого педагогічного процесу. За влучним виразом Л.С. Виготського, емоції продовжують знаходитись у ролі славнозвісної казкової Попелюшки. Тільки обслуговують інтелект.

У вітчизняній дошкільній педагогіці, у зарубіжній науці та практиці емоціональне виховання – один з генеральних напрямів розвитку особистості.

У першу чергу слід наголосити на дослідженнях емоційного розвитку дошкільнят, започаткованих О.В. Запорожцем. Науковий інтерес дослідників було зорієнтовано на умови формування соціальних емоцій дітей у різних видах діяльності, на загальну логіку процесу розвитку соціальних емоцій, його структуру, на вивчення ефективних форм і методів емоційного розвитку дитини. Колектив учених під керівництвом В.К. Котирло працює над виявленням психологічних умов, за яких дітям відкривається емоційний стан іншої людини; над оригінальною системою різноманітних виховних впливів.

Провідною ідеєю вищеназваних праць є актуалізація механізмів децентрації дитини, орієнтації її на іншу людину, що виправдано на даному етапі онтогенезу особистості. Важливе значення має також функціональний розвиток емоційної сфери дитини, що дозволяє запобігти тим відхиленням, які, можливо, зародилися в ранньому віці.

Для зарубіжної педагогіки характерні два шляхи емоціонального виховання школярів:

- * виділення афективного компоненту в кожній навчальній дисципліні, особливо суспільній або гуманітарній;
- * створення спеціальних програм, курсів з вивчення людини та людських стосунків. У цьому випадку воно носить цілеспрямований характер, сприяє науковому пізнанню й аналізу емоцій і почуттів людини у психологічному, моральному й соціальному аспектах.

У вітчизняній педагогіці школи, на жаль, проблеми виховання культури почуттів, культури емоцій не знайшли належного наукового обґрунтування й осмислення. У навчальній діяльності емоції виконують функцію своєрідного засобу формування пізнавального інтересу, активізації навчально-пізнавальної діяльності, її емоційної регуляції, створення емоційно-позитивного клімату в класі.

Безперечно, сама організація навчально-виховного процесу впливає на культуру емоцій школярів будь-якого віку. Однак предметом осмислення учня є об'єкт пізнання, а не емоційні переживання, які при цьому актуалізуються. Забезпечуючи функціонування емоційної сфери школярів, учитель

задовольняє природну потребу дитини в емоційних враженнях, запобігає розвитку емоційної депривації. Але емоції експлуатуються, а не виступають безумовною цінністю як найважливіша складова мотиваційної сфери особистості, що визначає направленість її дій і вчинків, життєдіяльності в цілому; як сутнісна сила особистості, що несе відповідальність за формування її неповторного обличчя, світовідчуття, світосприймання, світогляду.

Список використаних джерел

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 1997.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.:Педагогика, 1984. – Т.4.
3. Изард К. Эмоции человека: Пер. с англ. / Под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егорова. – М.: Изд-во МГУ, 1980.
4. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальттерапии): Пер. с англ. – М.: Гель-Эстель, 1993.
5. Петрученко О. Латинско-русский словарь. – М.: АООТ “Астра семь”, 1994.
6. Подмазін С.І., Сібіль О.І. Як допомогти підлітку з «важким» характером. – К.: НПЦ «Перспектива», 1996.
7. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лёхина и проф. Ф. Н. Петрова. – М.: Госиздат иностр. и нац. словарей, 1949.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: Пер. с англ. / Автор вступ. ст. П. С. Гуревич. – М.: Республика, 1994.
9. Юркевич П. Д. Философские произведения. – М.: Правда, 1990.
10. Энциклопедия психологических тестов для детей. – М.: Аркадия, 1998.