

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

КОЛОМІЄЦЬ Олена Германівна

УДК 141.7:316.613.434

**ФІЛОСОФСЬКА ПАРАДИГМА УПЕРЕДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ
У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора філософських наук

Науковий консультант:
доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН України,
академік НАПН України
В.П. Андрущенко

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА АГРЕСИВНОСТІ.....	
1.1. Феномен агресивності в сучасному філософському дискурсі.....	18
1.2. Природа, сутність та основні вияви агресивності.....	66
1.3. Психологічні аспекти агресивності.....	92
Висновки до першого розділу.....	126
РОЗДІЛ 2 СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ УПЕРЕДЖЕННЯ	
АГРЕСИВНОСТІ.....	
2.1. Сучасні соціальні детермінанти феномену агресивності	130
2.2. Роль культури в упередженні агресивності.....	146
2.3. Упередження агресивності засобами виховання в сім'ї	168
Висновки до другого розділу.....	190
РОЗДІЛ 3. ОСВІТА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ	
УПЕРЕДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ.....	
3.1. Потенціал дошкільної освіти в упередженні та мінімізації агресії.....	193
3.2. Шкільна освіта та феномен агресивності.....	205
3.3. Агресивність та засоби її упередження у вищій освіті.....	222
Висновки до третього розділу.....	235
РОЗДІЛ 4. ОСНОВНІ НАПРЯМИ УПЕРЕДЖЕННЯ	
АГРЕСИВНОСТІ.....	
4.1. Формування емоційної стійкості особистості.....	238
4.2. Виховання комунікативних компетентностей особистості.....	269
4.3. Мистецтво як дієвий чинник упередження агресивності.....	307
Висновки до четвертого розділу.....	341
ВИСНОВКИ.....	345
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	355

ВСТУП

Актуальність дослідження проблеми упередження агресивності обумовлена проблемами практики, завданнями виховання людини як особистості, здатної до толерантного спілкування, цивілізованого розв'язання будь-яких конфліктних ситуацій та життя суспільно унормованим чином. Здійснити останнє не просто. Пізнати людину важко, особливо в контексті змін її психологічних станів, вияві основних екзистенцій, прийнятті рішень і поведінки у нестандартних ситуаціях. Нерідко людиною керують такі емоції як жадібність і страх. Інколи вона покладається лише на свої уподобання і симпатії. Практичне спілкування засвідчує й такі домінанти людської поведінки, як дружба чи любов, совість чи справедливість, милосердя чи гідність, солідарність чи сексуальність, прагматизм чи альтруїзм, раціоналізм чи емоційність. Характерно, що одна і та ж людина нерідко змінює мотивацію своєї поведінки з такою швидкістю, охопити яку ціннісним поглядом не може жоден дослідник з найбільш визнаним людинознавчим потенціалом.

Протягом декількох тисячоліть людської історії філософи й поети, представники науки й культури, видатні особистості й прості люди намагаються розпізнати людину в її сутності, зрозуміти основні екзистенції існування, вибудувати щодо неї той єдино правильний тип поведінки, який сприяє встановленню контакту, налагодженню спілкування та співпраці. І коли, здавалося б, про людину ми знаємо все або майже все, вона повертається до нас стороною, про існування якої ми не мали жодної уяви. У цій ситуації людина знову ж таки стає таїнством, загадкою, до пізнання якої ми повертаємось знову й знову.

Однією з найбільш утаємничених рис характеру людини є таке явище, як агресивність. Вона виявляється в дієвій нетерпимості до іншої точки зору чи поведінки, неприйнятті стану справ у колективі, заведеного порядку речей, їх заперечення, різкому протиставленні щодо них власної

альтернативи. Як правило, агресивність супроводжується такими емоційними станами як гнів, ворожість, ненависть тощо. Виявляється через залякування, образу іншої особистості, нанесення їй ушкоджень. Агресивність має різні форми вияву на різних стадіях соціалізації. Вона інспірується різноманітними, часто ситуативними чинниками. Крайнім виявом агресивності є садистська фаза лібідо. Спілкування з такою особистістю несе в собі утаємничені загрози.

У чому сутність людської агресивності? Які почуття її викликають? Наскільки сталою може бути ця риса характеру й від чого залежить інтенсивність «агресивних вибухів»? Однозначної, більш-менш обґрунтованої відповіді на ці й багато інших запитань у сучасній науці немає. Тому дослідження проблеми агресивності, її упередження на кожному з етапів розвитку особистості є завдання актуальним і невідкладним, вирішення якого має загальносуспільне значення. Соціально-філософське дослідження має потенціал для формулювання цілісної парадигми упередження агресивності, долучивши до неї досягнення широкого кола соціогуманітарних наук, в межах яких була проблематизована ідея пошуку дієвих інструментів упередження агресії.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. Свій початок дослідження агресивності беруть у філософії великого китайського мислителя Конфуція та ранньому конфуціанстві, в античній філософії, зокрема в так званому «грецькому просвітництві» й, насамперед, у творах Платона і Аристотеля, Демокріта і Епікура, стоїків, епікурейців та неоплатоніків. До дослідження феномену агресивності як однієї з «найбільш темних» якостей людського характеру зверталися мислителі Середньовіччя та доби Відродження, Нового часу та Просвітництва, релігійні філософи та марксистичні. Найбільш предметно й системно цю тему розглядали представники психологічного профілю, зокрема З. Фрейд і К. Лоренц.

Так, в глибинно-психологічному підході природа агресії має інстинктивний характер, тобто вона є природженою і невід'ємною ознакою кожної людини. Глибинно-психологічний підхід поділяється на кілька напрямків найяскравішими з яких є школи психоаналітики та етологія (Г. Гартман, Е. Кріс, К. Лоренц, З. Фрейд, К. Юнг). Прихильники психоаналітичної школи зв'язують агресію з виявом «інстинкту смерті» в людей. На погляд К. Лоренца, агресія у людини є цілковито інстинктивним проявом (за аналогією із тваринами). В іншому підході агресія, розглядається в якості засобу успішної еволюції, інструментом домінування та адаптації чи присвоєння життєво важливих ресурсів. Ряд вчених вбачає в агресії специфічно орієнтовану поведінку, що спрямовується на усунування чи долання всього, що може загрожувати або фізичній, або психічній цілісності. На думку Е. Фромма, агресія є інструментом домінування, що виявляється в стремлінні людини цілковито панувати над іншою живою істотою. В деяких випадках агресія аналізується як невід'ємна частина гомеостазу людини. А. Уілсон визначає агресію як фізичну дію чи загрозу такого вчинку з боку особи, що зменшує свободу чи генетичну пристосованість іншої особи. Агресія трактується також як різновид поведінки, фізичної чи символічної, вмотивованої наміром заподіяти шкоди іншому (Л. Берковіц), чи як форма поведінки, що націлена на образу чи завдати шкоди іншій істоті, що не бажає подібного відношення до неї (автори Р. Берон та Д. Річардсон).

Низка цікавих напрацювань, що характеризують феномен агресивності, містяться в роботах таких західних вчених, як А. Адлер, Р. Альберті, Є. Антьє, Ж. Батай, Д. Береш, А. Бергсон, Л. Берковіць, Р. Берон, Е. Дюркгейм, Е. Левінаса, Д. Мак-Фарленд, Д. Майерс, Ф. Ніцше, Ж. Піаже, Б. Рассел, Д. Річардсон, Р. Руммель, О. Реан, Е. Уілсон, А. Швейцер, А. Шопенгауер, П. Фрейре, Е. Фромм, Х. Хекхаузен та інших.

В українській та російській філософській літературі у різні періоди до тематики агресивності продуктивно звертались Л. Андрєєв, В. Андрущенко,

Ю. Антонян, Г. Балл, М. Бахтін, А. Бодальов, А. Бондаренко, Л. Бурлачук, М. Бердяєв, В. Вашкевич, В. Воронкова, Н. Васильєв, Є. Васильєва, Л. Виготський, Ю. Власов, О. Глузман, А. Долгова, О. Дроздов, А. Захаров, І. Ільїн, С. Кострюков, С. Клепко, С. Крилова, О. Кивлюк, В. Казмиренко, В. Калошин, П. Ковальов, І. Кон, А. Леонтєв, М. Лоський, В. Муляр, А. Мелоян, Н. Платонова, М. Самоукін, Д. Свириденко, В. Синельников, С. Соловійов, М. Степико, Л. Туз, І. Утюж, К. Шереметьєв, Т. Яценко, А. Ярошенко та інші дослідники.

Системним чином феномен агресії, щоправда, переважно в психологічному контексті, досліджено в роботах Р. Берона та Д. Річардсона, К. Лоренца, Г. Паренса та інших.

Разом із цим, незважаючи на досить представницький перелік відомих вчених, які намагались осмислити означену тематику, феномен агресивності залишається «зачарованою красунею», «науковою таємницею за сімома замками», яку все ще належить відкрити, пізнати, освоїти. Першочерговими в цьому контексті є теоретико-методологічні аспекти філософського аналізу агресивності; природа, сутність, види та вияви агресивності особистості, їх вікові особливості; психологія агресивності, мотивація агресивності, фактори агресивності (невиправдане сприйняття потенційної загрози, заздрість і помста, хибне задоволення помстою, почуття провини, страх як головна мотивація агресивності). Комплекс питань постає і в плані упередження агресивності чи її мінімізації, визначення ролі батьків, освіти, культури в цьому процесі. Актуальними є також і такі проблеми, як формування емоційної стійкості особистості, виховання здатності до міжкультурних комунікацій тощо. Зважаючи на актуальність та недостатню визначеність проблематики, автор обрав її у ролі предмета самостійного теоретичного аналізу.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.
Дисертаційне дослідження виконано в межах дослідження кафедри

соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України №732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої Ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова від 22 грудня 2006 р., протокол №5). Тема дисертації затверджена Вченою Радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №6 від 25 січня 2012 р.).

Мета дисертаційного дослідження полягає у філософському аналізі природи і сутності феномену агресивності та обґрунтуванні парадигми її упередження у сучасному суспільстві.

Досягнення поставленої мети потребує вирішення наступних **дослідницьких завдань**:

- дослідити теоретичні засади феномену агресивності у сучасному філософському дискурсі в контексті проблеми упередження чи мінімізації агресивності;
- проаналізувати природу та сутність агресивності, різновиди її вияву на різних етапах соціалізації особистості;
- розкрити психологічні аспекти агресивності особистості;
- дослідити соціальні детермінанти феномену агресивності в сучасному суспільстві;
- виявити потенціал культури як дієвого засобу упередження агресивності;
- проаналізувати засади та можливості упередження агресивності засобами виховання у сім'ї;
- проаналізувати потенціал дошкільної освіти щодо упередження чи мінімізації агресії;
- виявити можливості шкільної освіти щодо упередження агресії;
- дослідити механізми упередження агресії у системі вищої освіти;

- обґрунтувати потенціал формування емоційної стійкості особистості як засобу упередження агресивності;
- дослідити можливості виховання комунікативних компетентностей особистості як засобу упередження агресивності;
- проаналізувати можливості мистецтва як дієвого чинника упередження агресивності.

Об'єкт дослідження – феномен агресивності особистості у сучасному суспільстві.

Предмет дослідження – теоретичні засади та практичні пропозиції упередження агресивності у сучасному соціально-філософському дискурсі.

Методи дослідження. Дане дослідження здійснювалось на основі принципів об'єктивності, системності, розвитку, історизму та практики. У якості основних методів використовувались наступні: діалектичний, системного аналізу, історичний, порівняльний, структурно-функціональний, герменевтичний, аналітико-прогностичний тощо.

Зокрема, діалектичний метод, дав можливість здійснити рефлексію і представити предмет дослідження у всіх його взаємозв'язках і взаємозалежностях; метод системного аналізу дозволив проаналізувати взаємний зв'язок елементів проблеми упередження агресивності як системи; порівняльно-історичний метод забезпечив порівняння засобів упередження і мінімізації агресивності у минулому і сучасному; метод герменевтики дозволив проникнути у внутрішню структуру процесу, досягнути специфіку формування феномену агресивності; застосування аналітико-прогностичного методу дозволило обґрунтувати конкретні узагальнення, теоретичні та практичні рекомендації упередження агресивності на різних етапах соціалізації особистості. Достатня ступінь обґрунтованості положень дисертації забезпечена використанням методів логіки та залученням широкої бази наукових і філософських джерел.

Наукова новизна дослідження визначається тим, що в ній вперше у вітчизняній філософській літературі системно проаналізовано феномен агресивності особистості, його вияви на різних стадіях її соціалізації, визначені та обґрунтовані способи та технології упередження агресивності.

Вперше:

- системно досліджено феномен агресивності в предметному полі соціальної філософії, що уможливило здійснення його філософської експлікації як стійкої риси особистості, що виявляється у дієвому виявленні нетерпимості до інших точок зору чи поведінки, неприйнятті існуючого стану справ чи речей в колективі, чи в соціумі, їх запереченні та гострому протиставлянні відносно них власної альтернативи. Виявлено, що, як правило, вона має емоційний супровід у вигляді гніву, ворожості, ненависті тощо, виявляється через залякування, образу іншої особистості, нанесення їй ушкоджень. Показано, що агресія набуває найрізноманітніших форм: негативної та позитивної форми (деструктивної або конструктивної); явної ж латентної (відповідно, відкрита форма агресії чи прихована); вербальна або фізична (словесна образа чи фізичний вплив); прямі – непрямі (безпосередньо спрямовані на об'єкт – зміщені на інші об'єкти); ворожі та інструментальні (задля шкоди (болю) або з іншою метою); еґо-синтонний (прийняті особистістю) – еґо-дистонні (чужі для «Я», засуджувані самою особистістю);

- обґрунтовано, що важливим напрямом подолання чи упередження вияву агресивності є виховання комунікативних компетентностей особистості. Зокрема, зростання ступеню свободи суб'єктів комунікації виявляється в появі широких можливостей поширення будь-яких ідей, в тому числі й таких, що підсилюють агресивність, міжкультурну напругу й конфліктність. У випадку, якщо рівень міжкультурної компетентності в комунікаторів низький, що характерно для «захисного» сприйняття ситуації контакту культур, то результат такого спілкування стає протилежним,

посилюється вияв агресивності, проявляються негативні стереотипи тощо. Доведено, що дієвим механізмом долання агресивності особистості постає виховання здатності до міжкультурних комунікацій. Формування цієї здатності включає низку компонентів, серед яких першочергове значення мають уміння спілкуватися, вести цивілізований діалог на різних рівнях суспільної комунікації, повага до іншої культури, толерантне ставлення до міжкультурних відмінностей, установка на пошук взаємопорозуміння з «Іншим»;

- набули систематизованої експлікації можливості мистецтва як дієвого чинника упередження агресивності особистості. Мистецька спадщина, яка є своєрідним акумулятором, що накопичує естетичний досвід попередніх поколінь, уособлює і передає ціннісне відношення до оточуючого світу, переломлюючись через етнонаціональну специфіку, постає найефективнішим засобом виховання прогресивних якостей особистості. Дійсно, мистецтво допомагає виховувати цілісний духовний світ молоді, а відтак, і сприяє розвитку її морально-естетичних якостей, які слугують запобіганням утвердженню агресивних моделей поведінки. Цінності мистецтва є важливими ще й тому, що нове покоління зростає в умовах полікультурного простору, а художньо-образна мова універсальна і зрозуміла для різних народів, що дає можливість особистості вести невербальний діалог з різними культурами, розуміти інших та розширювати через це власний духовний світ, його унікальність та самобутність. Проте, ці чинники можуть постати як ефективні «запобіжники» агресивності лише за умови переходу від зовнішніх до внутрішніх мотивів поведінки особистості.

Уточнено:

- положення про роль культури в обмеженні природної психологічної агресивності людей та можливості упередження агресії шляхом підвищення культурного рівня особистості. Культура сприяє формуванню «картини світу» як своєрідної «системи координат», використовуючи яку, особистість

отримує можливість певним чином регулювати власну поведінку і отримувати ціннісні орієнтири, на кшталт того, до чого слід прагнути і чого уникати. Життєво необхідною для людини є мета, а також об'єкт шанування, яким може бути що завгодно, чи то ідоли диких племен, чи то національні герої. Відтак, потенціал культури як дієвого засобу упереджувати агресивності полягає в наступному: по-перше, залученні індивіда до світу прекрасного і формування у нього естетичних смаків та уподобань, по-друге, культура виступає як система регуляції поведінки індивіда (за допомогою розробки системи легітимних для конкретного суспільства норм і законів), по-третє, культура є простором, який містить у собі той соціальним ресурс, що наповнює життя індивіда соціальним сенсом;

- положення про упередження, мінімізацію агресивності як найбільш актуальне завдання сімейного виховання. Виявлено, що сімейні традиції (приклад взаємовідносин і поведінки батьків); реакції батьків на дитячу агресивну поведінку; характер стосунків між ними і дітьми, рівень гармонії у сімейних стосунках, надлишок вільного часу в дитини, і недостатній контроль з боку батьків, і відсутність захоплень які можуть позитивно формувати особистість, і виховання в неповні сім'ї в якій порушено функціональні зв'язками, і гіперопіка і багато іншого – є факторами, які, з одного боку, можуть бути детермінантами агресивної поведінки дитини як у сім'ї, так і поза нею, впливати на взаємовідношення з оточуючими. А з іншого боку, врахування цих же факторів в сімейному вихованні може мінімізувати розвиток агресивності в дитини. Автором проаналізовані особливості соціальної і виховної функції сім'ї, організації виховної роботи; специфіка готовності батьків до розпізнання характеру власної дитини; роль вміння батьків до упередження агресивності дитини; наслідки розладів у сім'ї як середовищі і збудника вияву агресивності дитини; потреба підготовки батьків до ефективної виховної діяльності, формування атмосфери співпраці, розуміння і толерантності;

- *потенціал дошкільної освіти у процесах упередження та мінімізації агресії* з урахуванням специфіки мисленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Була підтверджена продуктивність використання арт-терапії (казкотерапії, малювання тощо) в якості дієвого інструменту вирішення глибинних протиріч, що можуть вступати ключовими факторами агресивної поведінки дітей дошкільного віку. Показано, що дошкільна освіта має поставати інструментом упередження негативних впливів сучасної екранної культури, яка реалізує агресивні сюжети, що засвоюються дітьми в якості продуктивних форм соціальної практики, а також враховувати досвід сімейної (часто агресивної) комунікації, в яку включена дитина;

- *можливості шкільної освіти щодо упередження агресії підлітків*, зокрема, шкільна освіта трактується як дієвий інструмент формування гуманістичного світогляду (повага до свободи, демократичні освітні ідеали). Упередженню агресії у школярів сприяє шкільне освітнє середовище, побудоване на принципах продуктивної діалогічної взаємодії між вчителем та учнем, коли мінімізується можливість закріплення агресивних моделей поведінки школярів. В такій демократичній суб'єкт-суб'єктній освітній моделі збалансовано реалізуються свободи учня в продуктивних формах, а конфлікти вирішуються на засадах взаємної поваги та раціональності.

Отримали подальшого розвитку:

- *дослідження психологічних аспектів агресивності особистості*, зокрема, в частині її психологічної мотивації, де агресія постає як умотивована деструктивна поведінка, яка спричиняє шкоду живим чи неживим об'єктам, є причиною їхніх фізичних втрат та психологічного дискомфорту. Одночасно агресивність слід розглядати як похідний феномен агресії, тому що, з одного боку, вивчається агресивна поведінка, а з іншого – агресивність властивість психіки і відносно поведінки є психічним явищем, яке детермінує ступінь вияву агресії в поведінці. Таким чином, агресивність є властивістю особистості, а агресія є актом поведінки. У дисертації розвинуто

положення про види агресивності та їх локалізації на різних стадіях соціалізації. Також у роботі детально проаналізовані такі види, як масові та індивідуальні вияви агресивності; наступальна агресивність; насильницька агресивність; інструментальна агресивність; психологічна агресивність; моральна агресивність; реактивна агресивність. Визначено фактори агресивності: невинуватене сприйняття потенційної загрози; заздрість і помста; хибне задоволення помстою; почуття провини; страх, як головна мотивація агресивності тощо;

- уявлення про природу та сутність агресивності, про різновиди її вияву на різних етапах соціалізації особистості. Доведено, що агресивність має різні форми прояви на різних стадіях соціалізації, інспірується різноманітними, часто ситуативними чинниками. Крайнім виявом агресивності є садистська фаза лібідо; спілкування з такою особистістю несе в собі утаємнені загрози. Обґрунтовано, що для упередження насильства будь-яке суспільство вдається до спеціальних заходів, таких як: національні традиції та групові ритуали (свята, обряди, ігри), що дозволяють кожній особистості інтегрувати свій агресивний потенціал і виражати його соціально прийнятними способами. Великого значення має також присутність в суспільстві достатньої кількості позитивних прикладів, наприклад, національних героїв.

- підходи, згідно яких соціальний контекст значною мірою може впливати на невrogenні зв'язки, внутрішні біологічні процеси зумовлюючи таким чином характер наших реакцій на впливи середовища. Для того, щоб не допустити насильства в суспільстві, або максимально знизити його прояви будь-які суспільства вживають спеціальних заходів. Найефективнішими визнаються національні традиції та групові ритуали (свята, обряди, змагання тощо). Беручи у них участь, кожна конкретна особистість може інтегрувати власний агресивний потенціал і виявляти його в той спосіб, який є прийнятним в даному суспільстві (соціально прийнятний спосіб). Також

важливими стають позитивні приклади в суспільстві, на кшталт життєствердних кумирів або національних героїв;

- *механізми упередження агресії у просторі вищої освіти*, основний потенціал яких полягає у створенні сприятливих умов для неагресивної комунікації, поширення ідей толерантності та поваги до Іншого в умовах набуття освітнім простором полікультурного характеру. Обґрунтованого характеру набула теза щодо утвердження в освітній галузі ідей мультикультуралізму в якості політики та практики неагресивного співіснування представників різних культур на засадах толерантності з метою упередження загроз дискримінації та агресії;

- *положення про емоційну стійкість як інтегративну властивість особистості, яка сприяє упередженню агресивності особистості*, що визначається в якості здатності особистості пригнічувати певні емоційні реакції, через вияви самоконтролю, толерантності, терпіння, наполегливості, витримки тощо та зумовлює стабільність ефективності діяльності. Доведено, що емоційна стійкість особистості, особливості її виявів та характеристики змінюються водночас з переходом індивіда від однієї вікової групи до іншої. В свідомості особистості, по мірі її соціального дозрівання, віддзеркалюється процесуальність формування конкретних намірів, мотивів, збільшується мотиваційне поле. Розширення та ускладнення мотиваційного поля створює передумови для більш обґрунтованого прийняття рішень і формування намірів, що призводить до осмисленої та адекватної поведінки.

Теоретичне і практичне значення дисертаційного дослідження полягає у тому що в ньому було проаналізовано сутність феномену агресивності, різновиди її вияву на різних етапах соціалізації особистості, досліджено психологічні аспекти агресивності особистості та соціальні детермінанти цього явища, розкрито потенціал культури як дієвого засобу упередження агресивності, запропоновані засади упередження агресивності засобами виховання у сім'ї, досліджено потенціал освіти щодо упередження

чи мінімізації агресії, обґрунтовано потенціал формування емоційної стійкості особистості та комунікативних компетентностей особистості як засобів упередження агресивності, а також проаналізовано можливості мистецтва як дієвого чинника упередження агресивності. Результати можуть бути використані при розробці законодавчої бази початкової, середньої і вищої освіти, освіти дорослих та при розробці державних стандартів освіти. Також практичне значення дослідження має для розробки нормативно-правових актів (програм, концепцій, стратегій) забезпечення державної політики у гуманітарній, освітній та молодіжній сферах.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані в навчальному процесі при підготовці фахівців з філософії, педагогіки, соціології, психології та культурології, а також у навчально-виховній роботі та соціальній роботі з дітьми та підлітками. На їх основі може бути розроблений спеціальний курс за темою «Філософія та психологія упередження агресивності».

Особистий внесок здобувача. Дисертація є результатом самостійної дослідницької роботи. Основні положення й висновки дисертації розроблені автором особисто й знайшли відображення у його наукових публікаціях.

Кандидатська дисертація на тему: «Ідея справедливості як інструмент соціальної політики: соціально-філософський аналіз», спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії була захищена у 2003 році. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської не використовуються.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, наукових семінарах Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, а також на низці міжнародних та всеукраїнських науково-практичних

конференцій та семінарів, а саме: Науково-практичній конференції «Основні напрями модернізації вищої освіти в контексті викликів епохи» (м. Київ-Глухів, 2011), Міжнародній науково-практичній конференції «Соціальна політика: концепції, технології, перспективи» (м. Київ, 2012), I Українських педагогічних студіях «Освіта і культура як запорука сталого демократичного розвитку суспільства» (м. Київ-Луцьк-Рівне, 2012), Міжнародній науковій конференції – Восьмі юридичні читання «Правові проблеми взаємодії влади і громадянського суспільства» (м. Київ, 2012), V Міжнародному форумі «Простір гуманітарної комунікації» (м. Київ, 2012), Міжнародній науково-практичній конференції «Суспільно-політичні та соціокультурні процеси в Україні і світі» (м. Київ, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Освітня політика держави: філософія, методологія, практика» (м. Київ, 2013), Науковій конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Київ-Ялта, 2013), Міжнародній науково-теоретичній конференції «Духовні цінності християнства в українській культурі: віхи тисячоліть» (м. Київ, 2013), Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Інноваційні технології в дошкільній освіті України: дитина в комп'ютерно-ігровому середовищі» (м. Київ, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Ціннісні орієнтації та світоглядні позиції людини в контексті сьогодення» (м. Київ, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Управлінські компетентності викладача вищої школи» (м. Київ, 2014) тощо.

Публікації. Основні положення дисертації відображено в одній авторській (одноосібній) монографії та 29 наукових публікаціях, з яких: 17 статей у фахових виданнях України з філософських наук, 4 статті опубліковані у наукових закордонних виданнях та у наукових виданнях України, які включені до міжнародних наукометричних баз, а також 8 публікацій у інших виданнях.

Структура дисертації. Відповідно до мети та завдань дослідження робота складається із вступу, чотирьох розділів (поділених на 12 підрозділів),

висновків до кожного розділу, загальних висновків та списку використаних джерел (389 позицій). Загальний обсяг дисертації – 396 сторінок, основна частина дисертації – 354 сторінки.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ФЕНОМЕНА АГРЕСИВНОСТІ

1.1. Феномен агресивності в сучасному філософському дискурсі

Серед різноманітних проблем сучасного людства дедалі більшої актуальності набувають питання агресії та деструкції. Це і визначає необхідність обґрунтування й зведення воєдино наукових концепцій та гіпотез відносно людської деструктивності як людського й культурного феномену, та розробити конструктивні підходи щодо її розв'язання. В цьому контексті актуалізується необхідність здійснити соціально-філософський аналіз такого феномена як агресія в умовах трансформації суспільства з потужним впливом деструктивності, коли серед парадигм, які розглядають сутність людини наряду з розумінням її як істоти розумної виникає розуміння людини як істоти руйнівної. Дослідження людської деструктивності має неабияке значення для встановлення ненасильницького світу, оскільки саме суспільство створює засади руйнівальних процесів. Загалом, описання і тлумачення природи агресії людини в гуманітарних науках має міждисциплінарний характер.

Сучасний світ є надзвичайно динамічним, суперечливим, часом непередбачуваним. А в контексті процесів, що припадають на ХХ – початок ХХІ ст., ще й позначеним стрімким зростанням насильства і деструктивності, що є, на жаль, невід'ємними атрибутами сучасних світових та вітчизняних реалій в їх суспільному та індивідуально-особистісному вимірі. Ми живемо в такий час, за словами Г. Маркузе, коли «прагнення до смерті (руйнування, деструкції...) намагається взяти гору над інстинктами життя (творення)» [170, с. 36]; коли спільноту не можуть не непокоїти, наприклад, питання,

щодо мотивації політиків, які своїми наказами посилають людей на війну або причини які спонукають людей до жорстокості? Значущість означених проблем, масштаб насилля та страх перед зростаючою загрозою чергової світової війни спонукає фахівців та широку громадськість до теоретичного осмислення сутності та причин агресії, її розпізнавання й ґрунтовного дослідження. Це також зумовлено і сподіванням, що результати таких напрацювань в змозі запобігти тим згубним для людської спільноти наслідкам, до яких можуть призвести розмаїті вияви агресивності людини.

Останнім часом тема агресії стала надзвичайно популярною в царині міждисциплінарних досліджень. Їй присвячена значна кількість статей і монографій, регулярними стали міжнародні конференції, симпозіуми й семінари з цієї проблематики. До цієї проблеми звертаються як вітчизняні (Л. Газнюк, Л. Данилюк, О. Дроздов, Г. Зубань, Н. Ковтун, О. Мойсеєва, В. Пилипчук, В. Рибалка, М. Скок, Н. Чеботарьова та ін.), так і зарубіжні (Ф. Александер, Е. Аронсон, А. Бандура, Л. Берковіц, Р. Берон, Дж. Доллард, Ф. Еліот, Д. Майєрс, Д. Річардсон, Дж. Саймон, Ш. Селесник та ін.) дослідники. Такий інтерес, на наш погляд, можна пояснити своєчасною та адекватною реакцією наукової спільноти на зростання агресії та насильства в ХХІ ст. Науковий інтерес до проблеми агресії та насильства з'явився не зараз, хоча, можливо, лише сьогодні він набув особливої актуальності й значущості. Дослідницькі підходи до цієї проблематики час від часу змінювалися і лише в минулому столітті проблема агресії постала як предмет системних наукових досліджень. Сьогодні є розуміння проблеми агресії як дуже багатогранної та багатоаспектної, і тому її слід аналізувати системно враховуючи різні наукові підходи: філософії, психології, соціології, політології, права, біології, антропології тощо.

У розмаїтій дослідницькій літературі, присвяченій проблемам агресії можна виокремити відмінні, часом діаметрально протилежні підходи. Так, наприклад, біологічний або інстинктивістський підхід пояснює притаманний

людині руйнівний початок докультурним, досвідомим, тваринним станом; а агресія розуміється вродженою та невід'ємною ознакою людини. Найяскравішими представниками цього підходу досі залишаються К. Лоренц та З. Фрейд. Не менш цікавий підхід до проблем людської агресії, на нашу думку, постає біхевіористичний підхід (Д. Уотсон, А. Басс, К. Халл та ін.). В ньому деструктивність людини зумовлюється впливом навколишнього середовища. Е. Фромм на основі означених вище концепцій розробив власний біосоціальний підхід. Доволі ефективним, з точки зору рішення соціальних проблем в сучасному суспільстві, вважається соціологічний підхід (Е. Дюркгеймом, О. Контом та ін.). В даному випадку, агресія пояснюється соціальною невлаштованістю суспільства.

Особливої уваги заслуговує нормативний підхід (А. Гусейнов, Є. Дубко, Д. Жмуров, А. Маменді, О. Мартинова, В. Рал, Т. Рум'янцева, Т. Фергусонта ін.), згідно з яким при визначенні сутнісних характеристик агресії особлива увага приділяється її протиправності, протиставлянні існуючим в суспільстві нормам. Агресія, в даному випадку, вважається цілеспрямованою деструктивною поведінкою особистості, що розходиться з існуючими в даному суспільстві правилами і нормами.

Разом з тим, що існує багато різноманітних підходів до розуміння агресивності, жоден з них не дав такого визначення агресії яке можна було б вважати повним і вичерпним. Кожний з підходів, відображає тільки певний аспект цього явища.

У західній інтелектуальній традиції явище агресії розкривається в інстинктивні концепції, яка бере свій початок ще від учень З. Фрейда і К. Лоренца, в теорії фрустрації Дж. Долларда та Н. Міллера, в теорії соціального навчання А. Бандура, в теорії соціального впливу Дж. Тедесці, в теорії перенесення збудження, когнітивні моделі агресивної поведінки тощо. Предметом широкого наукового дослідження є розробка методології проблеми агресії як соціально-філософської теорії, які ґрунтуються на працях

таких відомих дослідників як: Т. Флешл, З. Фрейд, С. Уошборн, К. Лоренц, Н. Тінберген, Ч. Ломброз, Б. Скіннер та ін. Природа агресії розглядається з різних точок зору: психоаналізу, інстинктивізму, етології, біхевіоризму, біології тощо. Але певне нехтування соціальними детермінантами, так би мовити одномірний підхід до даного феномену, вважається суттєвим недоліком даних підходів. Шукаючи витoki агресії багато хто з західних дослідників спрямовували свої пошуки в соціально-психологічну сферу. До найбільш відомих модифікацій відносяться концепції розроблені такими вченими як: Е. Фромм, Е. Аронсон, В. Райх, Е. Кречмер, Д. Доллард, С. Гроф, А. Басс, А. Бандура, Л. Демоз, Р. Берон, К. Юнг, Е. Шелдон, А. Берковіц, К. Хорні, Р. Уілсон, К. Бютнер, О. Кернберг, А. Гутгенбюль-Крейг та ін.

Хотілося б відзначити зусилля російських дослідників, які займаються проблемою агресивності: Б. Поршнєв, К. Гаджієв, Б. Діденко, Е. Самовічев, О. Реан, Ю. Антонян, О. Назаретян, Т. Румянцева, Л. Дмитрієв, В. Гульдман, В. Кайтуков. Серед українських науковців дану проблему розробляли: Л. Балабанова, О. Бандурка, І. Алексеєнко, В. Друзь, О. Базалук, Л. Кейсевич, Н. Корабльова, В. Кришталь та інші. Плідними для нашого дослідження є також праці таких українських вчених як: В. Вернадський, О. Чижевський, О. Базалук, В. Малахов, О. Єрмоленко, Л. Балабанова, Н. Корабльова, Л. Ситніченко, Л. Кейсевич та інші.

Найбільш цікавими теоріями, які розкривають природу агресивності, є інстинктивістські теорії (З. Фрейд, К. Лоренца, Р. Ардрі, Б.Ф. Поршнєв). Якщо прослідкувати їх історичну еволюцію, то можна побачити як послідовно заміщуються пояснювальні моделі біологічного типу, моделями соціологічного (Б. Скіннер, Д. Уотсон, К. Халл, Є. Толмін) та психологічного типів (Д. Зілманн, А. Басс, А. Бандура), позначеними як серединні конструкти «драйв-теорій» (Л. Берковіц, Е. Мегарже, Р. Берон, Д. Доллард та інші).

На думку американського дослідника Л. Берковіца, «перший крок, який потрібно зробити, щоб зрозуміти єство агресії, полягає в тому, щоб знайти ясне і точне формулювання цього терміну. Сьогодні термін «агресія» має багато різних значень як в наукових працях, так і в буденній мові. В результаті ми не завжди можемо бути упевнені в тому, що ж мається на увазі, коли індивід характеризується як «агресивний» або дія визначається як насильницька» [32, с. 24].

Серед безлічі визначень поняття «агресії», які запропоновані різними дослідниками в різний час, жодне не є загальноживаним і загальновизнаним.

Саме слово «агресія» походить від латинського *aggressio* – напад, або *aggredi*, що означає «нападати», проте його змістове наповнення зазнавало змін, варіювалось. Взагалі, здійснити дефінітивне означення агресії надзвичайно важко, оскільки в повсякденній мовній практиці цей термін використовується в різних значеннях. Тому важливо відмежувати життєве тлумачення агресії, яке часто вказує на певну настирливість людини, від тлумачення що пов'язане з деструктивними виявами її поведінки. Необхідно у цьому зв'язку наголосити й на тому, що дефініція агресії не може опиратися лише на наслідки дій людини, вона має враховувати також її наміри.

Тому, чимало дослідників розглядають агресію як акт поведінки, спрямований на заподіяння шкоди чи болю іншій людині. Л. Берковіц, наприклад, визначає агресію як «будь-яку форму поведінки, націлену на завдання кому-небудь фізичної чи психологічної шкоди» [32, с.24].

Такою, що заслуговує на увагу і видається достатньо переконливою є позиція Е. Фромма, який характеризує агресію ширше, а ніж заподіяння шкоди людині чи тварині, а в загалі будь-якій речі. Адже зашкодити людині можна не лише прямо виявивши агресію по відношенню до неї, а й

опосередковано, завдавши шкоду будь-чому (навіть неживому об'єкту), якщо від його стану може залежати благополуччя того на кого направлена агресія.

Нарешті, агресія може розглядатися як умотивована деструктивна поведінка, що не узгоджується з встановленими в суспільстві законами і нормами, зашкоджує тим на кого вона спрямована, завдає фізичних та моральних збитків людям та породжує в них психологічну напругу та дискомфорт.

Не дивлячись на те, що агресія часто співвідноситься з певними емоційними станами такими як ненависть, злість тощо; когнітивними чинниками, наприклад, агресивні думки чи фантазії); мотиваційними причинами але в її основі є акт поведінки (вчинок).

Агресивними традиційно вважаються певні дії і відношення людини, які, є ворожі але в той же час не зумовлені об'єктивними чинниками, не можуть бути виправданими ситуативними обставинами чи ідеями морального або правового характеру, наприклад, необхідністю самозахисту чи захисту інших людей.

Ми вже зазначали той факт, що точки зору різних наук не однакові щодо того чи є агресія людини інстинктивним вродженим явищем чи така поведінка є наслідком життєвого досвіду на який впливають соціальні чинники і наuczіння. Теорії агресії які були розроблені знаходять різні пояснення механізмів та причин агресивної поведінки людини. Так, наприклад, З. Фрейд і К. Лоренц приписують агресивність інстинктивним потягам. Вони вважають, що соціальна деструктивність є генетично запрограмованою в людині і витікає з вроджених інстинктів, які за певних ситуацій починають втілюватися в відповідні дії. А людина є передусім біологічною істотою яка має вроджену здатність до агресії, а тому і до соціальної деструктивності. Причому, наперекір загальноприйнятій думці, К. Лоренц розглядав агресію не як тенденцію до руйнування, а в системі загальної адаптативної стратегії поведінки, акцентуючи увагу на спонтанний

характер агресії. На його думку агресія є лише одним з інстинктів «і в природних умовах так само, як і вони, слугує збереженню життя й виду» [160, с. 6].

Агресія, за К. Лоренцом, з'являється з вродженого інстинкту боротьби за виживання, сприяючи збереженню людини як біологічного виду. До того ж, як для тварини так і для людини агресія має універсальну мету. Успіх, який мала теорія Лоренца, можна пояснити, зокрема, тим, що значній частині людей імпонувала та аргументація яку він запропонував. Оскільки для більшості людей виправдання агресії та насилля тваринною натурою та нездоланим інстинктом агресивності є привабливим. А думка К. Лоренца, що для людей найліпше спробувати зрозуміти, що сила та влада цього потягу постає як закономірний результат еволюції розвитку, є непоганим поясненням агресії. Така аргументація може слугувати виправданням агресивності, більш того вона знімає з людини відповідальність за її вчинки. Оскільки пояснює деструктивну поведінку та насильство біологічними витоками людської природи, а не свідомими намірами чи мотивами. Що зробиш, якщо такою є сама людська природа?

З. Фрейд також в цілому підтримував погляди щодо вродженого характеру агресії. З його точки зору, в агресивної поведінки людей є філогенетичне коріння. З. Фрейд, спершу розглядав агресію як відповідну реакцію особистості на та перепони, що поставали на її шляху до задоволень. Пізніше, він переглянув цю позицію і наряду з життєвою (сексуальною) енергією, глибоко проаналізував ще одну потужну, властиву людині, силу, а саме «танатос» – деструктивний інстинкт смерті. Людина може позбутися «танатосу» знайшовши спосіб «розрядити» цю руйнівну енергію. Реалізація агресивних дії призводить до розслаблення внутрішньої напруги, що виникає в наслідок накопиченої деструктивної енергії. У більшості випадків людина спрямовує деструктивну енергію на якісь зовнішні об'єкти. А якщо вона виявиться заблокованою та не знайде виходу на зовні, то це може призвести

до руйнації психіки індивіда. Саме в силу такого пояснення З. Фрейд був переконаний в невідворотності людської агресивності.

Загалом, запропоноване К. Лоренцом та З.Фрейдом пояснення агресивної поведінки виключно принципом її інстинктивної детермінації, на наш погляд є недосконалим. Таким підходом не охоплюються всі можливі біологічні та соціальні чинники, що можуть вплинути на характер людської поведінки, визначаючи спрямованість і зміст дій людини.

Більш ґрунтовнішим та комплексним видається підхід, який запропонував представник неофрейдизму Е. Фромм. Він, прагнучи пояснити людські пристрасті еволюційним соціобіологічним принципом історизму. Е. Фромм бачить перед собою не відстороненого, поза соціального індивіда, як у З. Фрейда, а людину, яка є включеною в реальний соціально-історичний простір. Це дозволило Е. Фромму перетворити фрейдівський психоаналіз на соціальну філософію, перейшовши від тлумачення особистісних переживань і психологічних механізмів до філософського розмірковування про людину і суспільство. Неповторний екзистенційний склад особистості вписується у нього в соціокультурне оточення, що впливає на індивіда, визначаючи характер, інтенсивність та спрямованість його потреб.

Е. Фромм пропонує цілісну картину найрізноманітніших проявів агресивності. Агресивне і деструктивне в людині філософським чином переосмислено ним як проблема зла, що є в індивідові, в суспільстві, в історії тощо. Проблема деструктивності витікає у нього з феномену який відомий як «втеча від свободи» і який займає важливе місце в творчості Е. Фромма. У відомій його книзі «Втеча від свободи» розглядається механізм такої «втечі», принцип якого «полягає в тенденції відмовитись від незалежності своєї особистості, злити своє Я з ким-небудь або з чим-небудь зовнішнім, розчинитись в ньому, щоб таким чином набути силу, якої бракує самому індивіду»[294, с. 135].

Небажання людини прийняти власну свободу призводить до різних наслідків. Не свобода спричиняє деструктивність, а до деструктивності спонукає відмова від своєї волі та неготовність людини брати на себе відповідальність. Придушена внутрішня свобода людини постає причиною синдрому насилля.

Е. Фромм вважає, що людська деструктивність не пов'язана ні з перворідним гріхом, ні з людським свавіллям, а виключно з свідомою відмовою людини від себе самої, від особистої унікальності. Небезпеку складає не свобода як унікальне обдарування, а втримання від неї. Серед важливих мотивів агресивної поведінки людини Е. Фромм називає її неспроможність реалізувати власний життєвий потенціал. «Якщо енергія, спрямована на життєві процеси, – пише Е. Фромм у «Втечі від свободи», – не знаходить виходу, вона піддається розпаду й перетворенню в енергію, що спрямована на руйнування» [294, с. 126].

Е. Фромм вважає, що деструктивність не є вродженою; людські пристрасті носять не стільки первісний, природний характер, скільки є продуктом соціальної діяльності людини, її творчості.

Розглядаючи проблему деструктивності, Е. Фромм підкреслює, що він стоїть на позиціях біосоціального підходу, аналізуючи феномен деструктивності як проблему соціально-філософського та філософсько-антропологічного характеру. Значною мірою Е. Фромм намагається заради кращого розуміння звільнити проблему зла від спекулятивних абстракцій, певною мірою метафізично спростити її. Тема деструктивності розглядається ним не абстрактно, а конкретно антропологічно. Деструктивність є властивістю, що породжена людиною. Нема ніяких підстав визнавати, що людина приречена до деструктивності, оскільки деструктивність є наслідком вибору людини, укорінена в її екзистенційності та соціальності: «агресивність, як і інші форми поведінки, є набутою й визначається тим, що людина прагне домогтися максимальної переваги» [253, с. 54].

Е. Фромм категорично не приймає поширену тезу, згідно з якою агресивна поведінка людей має філогенетичні корені, запрограмована в людині, пов'язана з вродженим інстинктом. Він наголошує, що при такій постановці проблеми виникає небезпека втрати зони індивідуальної відповідальності: можна покласти провину за власні вчинки на біологічну природу або історичний досвід.

На думку дослідника, інстинктивістська концепція розуміння соціальної деструктивності позбавляє людину від нелегкого завдання аналізу причин зростання деструктивності в суспільстві і необхідності вироблення засобів для боротьби з нею.

Е. Фромм піддає переконливій критиці як інстинктивістську точку зору на агресію, яка зводить все руйнівне в людині до досвідомого, докультурного, тваринного начала, так і біхевіористську, яка цілковито виводить деструктивність із соціального оточення.

Дослідник не схиляється інтерпретувати дані установки як виключно альтернативні, а пропонує поєднати їх в контексті біосоціального буття людини. На його думку, нарівні помиляються і ті дослідники, які вбачають початки агресивності тільки в біологічних інстинктах, і ті, які заперечують їх важливість та тлумачать людину виключно як продукт породжений соціальним середовищем. З позиції Е. Фромма, агресивність є доволі складним феноменом, складники якого як різні генетичні чинники так і різну причинну зумовленість: «Якщо позначити словом «агресія» всі «шкідливі» дії, тобто всі дії, які завдають шкоду і призводять до руйнування живого або неживого об'єкта (рослини, тварини і людини в тому числі), то тоді, звичайно, пошук причини втрачає сенс, тоді неважливим стає характер імпульсу, в результаті якого відбулася ця шкідлива дія. Якщо назвати одним і тим же самим словом дії, спрямовані на руйнування, дії, призначені для захисту, і дії, здійснювані з конструктивною метою, то, мабуть, слід

розпрощатись з надією вийти на розуміння «причин», які лежать в основі цих дій» [293, с. 9].

Велику методологічну цінність має диференціація Е. Фроммом феномену агресії на доброякісну, яка частково сягає світу людських інстинктів, і злякисну, яка витікає з людського характеру, з людських пристрастей, за якими стоять спонуки зовсім не природного, а екзистенційного плану.

Поведінку, пов'язану із захистом, реакцією на загрозу, Е. Фромм називає доброякісною агресією, тому що смисл, надзавдання, в неї закладає сама природа, і полягає воно в тому, щоб зберегти життя. Ця «філогенетично закладена агресія, що зустрічається у людей і тварин, є нічим іншим, як адаптивною, захисною реакцією» [293, с. 124]; вона допомагає виживати як окремому індивіду так і всьому людському роду, вона виявляється біологічно та слабне, коли немає небезпеки.

Виявами злякисної агресії, за Е. Фроммом, є, з одного боку, пристрасть людини до цілковитого володарювання над іншими живими створіннями, а з другого, жага до руйнування. Е. Фромм називає це деструктивністю і вбачає її природу в соціальності та екзистенційності. Витоками деструктивності постають відзнаки культури і спосіб життя людей: «в основі злякисної агресії – не інстинкт, а деякий людський потенціал, корені якого приховані в умовах самого існування людини» [293, с. 231].

Людина, на відміну від тварини, може бути деструктивною навіть тоді коли їй нічого не загрожує і вона проявляє агресію не заради самозбереження чи задоволення якихось потреб, а зовсім з інших причин. Деструктивна поведінка традиційно асоціюється із поняттям морального зла, оскільки приводить до руйнування усталених, вироблених спільнотою правил та норм поведінки, недотримання опорних моральних принципів людського співжиття. Зрештою, деструктивна поведінка (агресія) складають асоціальну (антисоціальну) поведінки. Е. Фромм припускав, що деструкція соціальних

відносин, з'являється за обставин, коли людина не може реалізувати якісь власні потреби і як наслідок з'являються деформовані устремління і потяги.

Розрізняючи доброякісно-захисні та злякісно-деструктивні види агресії, можна також диференціювати інстинкти і характер, тобто розрізняти фізіологічні потреби, природні прагнення і суто людські пристрасті, зумовлені характером. Інстинкти є своєрідною відповіддю на фізіологічні нужди людини, а зумовлені особливостями характеру потяги (любов, ніжність, свобода, руйнування, бажання влади тощо), є відповіддю на суто людські екзистенційні потреби.

Характер людини називають її «другою натурою», заміною її слабо розвинених інстинктів. Пристрасті людей є вираженням їх екзистенційних потреб, які визначають специфічні умови буття людини. Наприклад, такі різні мотиви як любов чи жага руйнування задовольняють одну екзистенційну потребу «впливати» на іншого, а від соціальних умов, переважно, залежить те який мотив переважить. Соціальні умови позначаються на задані біологічно екзистенційні обставини, а також на ті потреби, що можуть виникнути в цьому зв'язку. І «деструктивність та жорстокість – це не інстинктивні потяги, а пристрасті, які сягають корінням у цілісну структуру людського буття» [293, с. 77]. Таким чином, основним вмістилищем та причиною людської агресивності є характер людини, який розглядається Е. Фроммом як система взаємозв'язків, що зв'язують людину і світ. І, відповідно, агресивність людини провокується не звільненням її природних інстинктів, а пригніченням потреб екзистенційного характеру, таких як: свобода, відчуття ідентифікації, ціннісні орієнтації тощо.

Характер людини, притаманні їй пристрасті визначають основу людської зацікавленості життям, впливають на формування не лише людських фантазій і стремлінь, але і зумовлюють спрямованість розвитку духовного світу людини. Власне пристрасті людини можуть активізувати її пробуджуючи дух та насичувати життя. Людей не можна зробити

щасливими, погасивши в них пристрасті, для цього варто спрямувати ці пристрасті на предмети, дійсно корисні і для самої людини і для оточуючих.

У суспільстві як компенсація послабленої інстинктивності людини формується система моральних цінностей. Якщо інстинкти закладаються генетично, то становлення моральності відбувається в процесі соціалізації. Утім, навіть засвоївши основні моральні цінності («не вбий», «не вкради»...), людина має свободу волі або виконувати їх, або порушувати.

Отже, агресія постає в людині подвійно, з одного боку, позитивним елементом психічної будови особистості, що сприяє виживанню людей і суспільства, з іншого - деструктивним елементом, що спричинює насильство та агресію. Притому, ці два елементи притаманні психіці людини в однаковій мірі і на рівних умовах. На переконання Е. Фромма, «злаякісна агресія, не потрібна для фізіологічного виживання людини», але вона «водночас є важливою складовою її психіки» [293, с. 190].

Аналіз сутнісних характеристик та проявів агресії, зокрема її злаякісного різновиду, передбачає звернення до з'ясування причин агресивних виявів людської поведінки. Це проблема, яка вивчалась багатьма дослідниками. Так, наприклад, К. Маркс абсолютизував у зв'язку з цим роль приватної власності, вбачаючи в ній одну з головних причин соціальних конфліктів і воєн. Дослідниками зверталась увага і на вагомні суб'єктивні фактори – історична пам'ять, звичай помсти, фанатизм та екстремізм в деяких релігійних течіях тощо. Е. Фромм пояснював надмірну агресивність людини не більш високим, порівняно з твариною, потенціалом агресії, а тим, що умови, які викликають агресію в людському суспільстві, зустрічаються значно частіше, ніж у природному середовищі [293, с.254].

Змінивши протягом століть чи навіть тисячоліть умови свого природного існування в напрямку зростання густоти населення, урбанізації, технізації і врешті становлення глобалізованого суспільства у ХХ-ХХІ ст., людина стала агресивнішою саме в реаліях урбанізованого простору, де вона

виявляється жорстко затиснутою в соціальних та просторово-часових межах. Ця ситуація значною мірою спонукає до виходу за встановлені рамки, до розширення свого життєвого простору у всіх його вимірах шляхом застосування агресивних (які за цих обставин часто видаються найбільш ефективними) засобів.

Віддаючи належне поясненню зляканої агресивності людини через наявність деструктивних соціальних факторів, Е. Фромм, все-таки визнавав факт, що людина часто поводить себе деструктивно навіть у ситуації відносної соціальної гармонії, зокрема в умовах відсутності загрози перенаселення; людина часто виявляє неспівмірну ситуації злякану агресію. Більше того, жорстокість може викликати у неї й відчуття справжнього задоволення. Також слід зауважити, що люди мають схильність до «тиражування» вдалих моделей поведінки, в подальшому ці моделі можуть закріплюватися і перетворюватися на доволі стійкі особистісні риси. В силу цих обставин, тих людей які схильні до агресії та насильства майже не можливо змінити традиційними засобами (покаранням тощо). Для таких людей агресія постає як засіб для досягнення власних цілей, і тому вбачається для них абсолютно прийнятною. Агресія є глибоко вкоріненою в їхніх особистісних структурах і в якості моделі поведінки повністю їх улаштовує, а отже у них і не виникає потреби відмовлятися від агресії.

Передусім, коли розглядається агресія мається на увазі сильна активність, прагнення самостверджуватися. Наприклад, Л. Бендер розуміє агресію як певну тенденцію наблизитися до об'єкта чи віддалитися від нього, в той час як Ф. Аллан [17; 41] говорить про агресію як про внутрішню силу і хоча він не пояснює її походження, вважає що ця сила дає людині можливість протистояти зовнішнім силам.

Зазвичай, агресія розуміється як акт ворожості, руйнування, атаки тобто такі дії, які завдають шкоди комусь іншому чи особі, чи об'єкту. Так, Х. Дельгадо стверджує, що «людська агресивність є поведінкова реакція, що

характеризується виявом сили в спробі нанести шкоду або збитки особистості або суспільству» [32]. Водночас, ряд авторів розмежовує «агресію» як прояв специфічної форми поведінки, і «агресивність» як психічну властивість індивіда. Агресія тлумачиться як процес, зі специфічною функцією і організацією. А агресивність трактується як окрема структура, що водночас є складником складнішої структури психічних властивостей людини.

Інші дослідники визначаючи агресію, намагаються робити це базуючись на спостереженнях і вимірюваннях явищ або частіше актів поведінки. Приміром, А. Басс [25] вважає що агресія, це «реакція», результатом якої є больові стимули, які отримує інший організм. А Уїлсон розглядав агресію як «фізичну дію або загрозу такої дії з боку одної особини, які зменшують свободу або генетичну пристосованість іншої особини». Найзагальніше агресія визначається як поведінка, яка завдає шкоди, як прямої (наприклад, напад), так і непрямой (поширення чуток тощо). На ряду з поняттям «агресії», як синоніми, використовують такі поняття як: «деструктивність», «напад», «наполегливість», «руйнівність», «насильство», «жорстокість». Термін «агресивність» позначає ситуативну чи особистісну схильність до руйнівної поведінки. Левітов Н. Д. [156] описував стан агресивності як стенічні переживання гніву з втратою самоконтролю. Форми агресії також можуть бути різними її підрозділяють на фізичну (збиття, поранення) і вербальну (образа, наклеп, відмова від спілкування); пряму й непряму.

А. Бас ввів поняття ворожої агресії і інструментальної агресії. Мотивом ворожої агресії є негативні емоції і наміри заподіювати зло. В той час як інструментальна агресія, не мотивується заподіянням шкоди, а є інструментом для особистої вигоди, наприклад, для збагачення чи просування. У випадку застосування інструментальної агресії, зазвичай ті страждання які зазнає жертва остаються поза увагою суб'єкта.

Додж і Койє виокремили реактивну й проактивну агресію. Реактивна агресія, це відповідь на уявну чи реальну загрозу. В той час як проактивна агресія, наприклад, залякування або примус ініціюється призвідником для того, щоб задовольнити власні потреби. До того ж, проактивна агресія переважно спрямовується на слабкішу, беззахиснішу істоту і може бути ворожою і інструментальною (переслідування для досягнення влади в групі; наймане вбивство).

Американський філософ Е. Фромм, розмежував злякисну й доброякісну агресію. Так, доброякісна агресія є адаптивною і сприяє підтриманню життя. Представники деяких професій, таких як міліціонери, військовослужбовці та деякі інші вдаючись до агресивних дій, виконують лише професійний та громадянський обов'язок. Доброякісна агресія, це самооборона, а також псевдоагресія, коли шкода завдається ненавмисно. До псевдоагресії відносять нещасні випадки, ігрову агресію (спорт), а також агресію, як соціально прийнятне самоствердження в умовах конкуренції.

Останній вид поведінки сучасна література тлумачить як наполегливість, асертивність, а не як агресію. Термінологічно поділяючи поняття «наполегливість» і «агресивність» ми зможемо уникнути неправильної оцінки успішної впевненої поведінки. Зауважимо, що не завжди є очевидною різниця між напористістю й агресією. Е. Фромм [294], на відміну від багатьох інших авторів пропонує найбільш логічну картину агресії. Агресія, на його думку, є еволюційно закріпленою поведінкою і тому вона не може не бути адаптивною, отже, боротися варто тільки з тими формами агресивної поведінки які є соціально небезпечними, тими які заважають пристосуванню. Недолік прийнятної агресивності блокує самоствердження й самореалізацію призводячи до сліпого підпорядкування й непотрібної жертвності. Для того щоб зруйнувати застарілі зразки, норми, проводити різні інновації необхідна доброякісна агресія. Наприклад, творча

діяльність може заперечувати сформований порядок та передбачати встановлення нових правил, теорій, законів тощо.

Е. Фромм визначає злякiсну агресiю як деструктивнiсть, яка не пов'язана iз збереженням життя. У Е. Фромма на вiдмiну вiд бiльшостi сучасних монографiй є види деструктивної агресiї описанi в бiльш широкому соцiальному й культурному контекстi. Окрiм мстивостi й специфiчного характеру, вiн вирiзняє екстатичну деструктивнiсть, що породжується деякими iдеологiчними рухами, релiгiйними культурами, а також організацiями, якi розпалюють пригнiчені потяги. Останнiй рiзновид агресiї призводить до хронiчної ненавистi i до служiння iдеалу руйнування. Агресивнi дiї можуть бути як довiльними, так i ненавмисними. Неприйнятна непередбачувана агресивна поведiнка може бути як випадковою, так i слабо усвiдомлюваною. Так, стан фiзiологiчного афекту звужує свiдомiсть, рiзко знижуючи самоконтроль, i особистiсть може вдатися до небезпечних агресивних дiй, не усвiдомлюючи повнiстю своїх вчинкiв.

Такi дослідники як А. Даркi i А. Бас подiляють агресiю на наступнi 5 видiв: фiзичну агресiю (тобто застосування фiзичних дiй); роздратування (грубiсть, запальнiсть); вербальну агресiю (крики, погрози тощо.); непряма агресiя яка подiляється на спрямовану (висмиювання, плiтки) i неспрямовану (викрики у натовпi, тупотiння тозо i т. д.); негативiзм (опозицiйна поведiнка).

Психоаналiтичний пiдхiд розглядає агресiю як породження iнстинкту боротьби. Основоположником даного пiдходу є З. Фрейд, який досліджуючи припустив що iснує не тiльки iнстинкт життя, еросу, але i iнстинкт смертi, руйнування [290]. В iндивiда безперервно виробляється агресивна енергiя, яка з часом шукає виходу. I якщо з моменту останнього вiдкритого виявлення агресiї сплило чимало часу, подразник загалом не потрібний, оскiльки спалах агресiї здiйснюється спонтанно. Цей механiзм вперше описаний З. Фрейдом у гiдравлiчнiй теорiї, згiдно з якою почуття ворожостi, досади, бажання руйнувати й завдавати болю поступово накопичуються в людинi.

Зовнішній вияв емоцій, що супроводжує агресію, може призводити до розрядки руйнівної енергії і в такий спосіб упереджувати (пом'якшувати) більш небезпечні дії.

Соціобіологічний підхід досліджуючи природу агресії, основну увагу акцентує на генних факторах та їх впливові на поведінку особистості, вбачаючи в них важливий аспект, що забезпечує адаптивну поведінку. З позицій соціобіологічного підходу, гени відповідають за успішність репродукції, яка є поручником їх збереження в майбутніх поколіннях. Тому, індивідууми, з більшою вірогідністю будуть допомагати виживати тим, хто має схожі гени (родичі), виказуючи альтруїзм і самозречення, по відношенню до них, а по відношенню до всіх інших, поводитимуть себе більш агресивно.

Ситуативну теорію агресії розробив Дж. Доллард, який вважав що агресія постає наслідком фрустрації, аверсивної (дуже неприємної) стимуляції. Отже фрустрація за Дж. Доллардом завжди зумовлює агресію, а агресія завжди є наслідком фрустрації. Дана теорія агресії доводить, що в індивіда який пережив фрустрацію виникає спонукання до агресії. Можливі ситуації коли позив агресії може наштовхнутися на певні зовнішні перешкоди або пригнічуватися страхом покарання. Але навіть за цих умов спонука зостається і може ставати причиною агресивних дій, хоч тоді, ці дії спрямовуються не на справжнього фрустратора, а на другі об'єкти, стосовно яких агресія може діятися безперешкодно і безкарно. Міллер Н. Є. розширив і переглянув дане загальне положення про зміщення агресії, він запропонував систематизовану модель, пояснюючи появу цього феномена. Він припускав, що у випадку, коли особистість виявляє агресію не до безпосередніх фрустраторів, а на других людей, її вибір зазвичай обумовлюється наявністю трьох факторів: сили спонуки до агресії; сили чинників, що пригальмовують подібну поведінку; стимульною подібністю можливої жертви з фактором фрустрації.

Також, на думку Н. Є. Міллера, перешкоди, що утримують агресію, пропадають скоріше, ніж спонуки до такої поведінки, тому, що збільшується схожість з агентом фрустрації. Отже, згідно цієї моделі зміщена агресія ймовірніше за все отримає розрядку на інших «мішенях», відносно до яких сила гальмування буде незначною, але які мають відносно високу схожість з фрустратором.

Теорію фрустрації доповнив певною мірою Л. Берковіц [32], на думку якого фрустрація викликає гнів, а вже гнів закладає готовність індивіда реагувати агресивно, хоча агресія може і не проявитися відкрито. Для того, щоб актуалізувати агресію потрібні сигнали (знаки, посили), що санкціонують агресію. Сигналом для агресії може слугувати будь-що, чи то певні репліки, чи зброя, непомірний прояв страху чи піддатливість «жертви».

Наступна теорія агресії має назву теорії соціального навчання, яку розробив А. Бандура. На його думку, агресивна поведінка це складна система навичок, яким треба тривалий час навчатися. Для того щоб людина засвоїла способи руйнівних дій, вона має по-перше, спостерігати їх соціальні зразки, по-друге, необхідно щоб її заохочували при їх демонстрації і по-третє, вона має внутрішньо підтримувати власні «успіхи» коли заподіює шкоду іншим людям. Регулюють агресивну поведінку в даному випадку система заохочень і покарань, що можуть або посилювати, або навпаки, стримувати деструктивні тенденції. А. Бандура виокремлював три основні види заохочень та покарань:

- 1) Підкріплення власної поведінки з боку оточуючих.
- 2) Ставлення до себе самого.
- 3). Спостереження за заохоченням і покаранням інших людей (досвід жертви) [21].

Дана теорія навчання агресії є основою переважної частини профілактичних і корекційних програм агресивної поведінки. Позаяк,

практики вважають, що поведінковий підхід у розвитку просоціальної поведінки найбільш ефективний, методично універсальний і швидкий. В когнітивних моделях в центрі аналізу знаходяться когнітивні та емоційні процеси, які лежать в основі даного типу поведінки. За цими теоріями, почуття та поведінка індивіда визначається тим як він осмислює чи інтерпретує чийсь дії, наприклад, які є небезпечними чи провокаційними. Водночас рівень чи сила негативної афектації або емоційного збудження, позначаються на когнітивних процесах, що визначають рівень можливої небезпеки.

Агресія має найрізноманітніші форми. Агресивні дії прийнято поділяти на певні форми в залежності від формальних ознак, наприклад: негативна – позитивна агресія (деструктивна або конструктивна); пряма – непряма агресія (спрямована на об'єкт безпосередньо або коли відбувається перенаправлення на інші об'єкти); явні та латентні прояви агресії (відкриті прояви чи приховані); вербальна чи фізична агресія (виражена словесно або фізично); ворожа та інструментальна агресія (в залежності від наміру заподіяти шкоду чи інші цілі); его-синтонна (припустима для особистості її «Я») – его-дистонна (чужа для «Я» і осуджується самою особистістю) агресія. Поширеною є також думка, що агресивна поведінка в найбільш розповсюдженному її прояві це звичайне лихослів'я.

Для суспільства особливо небезпечною є агресія, яка спрямовується на інших людей. Р. Уолтер і А. Бандура таку агресію називають «асоціальною агресією» і пов'язують з «діями соціально-деструктивного характеру», в результаті яких може завдаватися шкода іншим особам чи особі, або майну, дотого ж такі акти агресії не обов'язково є протизаконними і не караються за законом [21].

Умовно, агресивну поведінку припустимо розділити на дві загальні, великі групи. До першої групи відносять несоціалізовані форми агресивної поведінки, які не носять ворожого характеру і не мають на меті заподіяти

шкоду іншій особі. До другої групи входять соціалізовані форми агресивної поведінки, тобто такі які навпаки керуються ворожістю і мають на меті заподіяння шкоди іншому.

Проте, найбільш часто агресія має соціальний контекст оскільки викликається словесно чи вчинками. Образа чи перешкода викликають негативні емоції, і призводять до агресивних намірів. Крім того, О. Бацілева, вказує на закономірність, що від того наскільки високим є рівень фрустрації (наскільки сильно переживається невдача, образа), наскільки несподіваною є ця перешкода, настільки сильною є агресія потерпілого [28]. До того ж, фрустрація викликає дві протилежні емоції – страх чи гнів і, тому можливі два види реакції – втеча (або ухиляння) чи напад. Реакція людини залежить як від індивідуальних особливостей чи стану людини, так і від зовнішнього стимулювання того чи іншого виду поведінки.

Вербальна агресія є більш поширеною ніж фізична. Найбільш ймовірно очікувати агресивну реакцію коли вчинок іншого буде здаватися несправедливішим. Найбільш сильно детермінує агресію провокація. Людям притаманно відповідати на дію протидією, тобто на атаку ми відповідаємо контратакою, а звинувачення чи глузування пробуджують в нас інтенсивний вибухобезпечний гнів.

Помста служить не тільки самозахисту, але є засобом не принизити свою гідність, особливо в очах навколишніх. Нерідко тільки припущення про ворожі наміри викликає «відповідь» – агресію.

Розглянемо детальніше філософію агресивності особистості. Існує цілий ряд теорій людської агресії і соціально-філософського, і соціологічного, і психологічного характеру. На нашу думку, розумінню чинників та механізмів дії людської деструктивності найбільше сприяла соціально-філософська концепція Е. Фромма, перинатальна концепція С. Грофа та теорія соціального навчання та впливу А. Бандури. Поєднуючи ці концепції ми можемо тлумачити агресію як феномен, обґрунтовувати рівні

агресії (первісну (інстинктивну і перинатальну) і вторинну (соціальну)), з'ясувати витoki агресії, знаходити конструктивні підходи у розв'язанні проблем агресії, будувати соціальні моделі контролю, управління і блокування агресивної поведінки особистості. Важливо відзначити, що соціальний (вторинний) рівень агресії формується під потужним впливом суспільства, в якому соціалізується індивід. І тому в цьому процесі, особлива роль відводиться вихованню, засобам масової інформації, соціально-психологічним умовам (фрустрація, настанови, інструкції, параноїдальні ідеї тощо).

Онтологічний підхід. Теоретичні пошуки ряду українських філософів таких як О. Єрмоленко, В. Малахов, А. Азархін, В. Табачковський, Є. Бистрицький, В. Коловський, С. Пролєєв, В. Мазепа, А. Шевченко та ін. порушили величезний комплекс питань загальнофілософського рівня, які раніше було прийнято розглядати окремо в антропології, етиці, теорії культури тощо. Значний внесок у розвиток проблеми феномену агресивності належить філософії, соціальній філософії, психології, соціології, кримінології та політології. Так, значно збагатила парадигму людської агресії космологічна теорія О. Чижевського і В. Вернадського. Роботи Б. Діденко, Б. Поршнева, О. Назаретяна відображають еволюційний підхід у концепції становлення «людини розумної». В роботах Л. Кейсевича, І. Алексеєнко, М. Мокляка, В. Касьяна, О. Базалука, М. Кисельова, І. Огородника та ін. досліджуються соціальні кризи в Україні в контексті екологічних природних катастроф як наслідку зростання людської агресивності. Інші дослідники такі як М. Попович, В. Кремень, В. Малахова, Н. Корабльова аналізують проблемне поле індивіда та архетипову детермінацію української та російської культур. А праці Б. Гаєвського, М. Головатого, А. Бароніна, А. Ішмуратова, М. Погребинського, М. Пірена, В. Павленка та ін. присвячені комплексу проблем розв'язуванню соціальних напруг та політичного маніпулювання. В Україні сформувалися цілі школи по вивченню феномена

агресії. Так, наприклад в Харькові утворилася школа яка вивчає феномен агресії з погляду психологічного та соціологічного підходів. Серед представників цієї школи можемо назвати О. Зелінського, В. Кришталю, Б. Гульмана, О. Бандурка, В. Друзя, Л. Балабанову, В. Шапаря, Н. Корабльову та ін.. Разом з тим зазначимо, що дослідження феномену агресії в працях вітчизняних дослідників підпорядковані вирішенню різних проблем кримінологічного, соціального, психологічного та етичного характеру, а сам феномен агресії не є окремим предметом досліджень. Сучасне соціально-філософське знання і науково-теоретичний досвід мають багатий науково-теоретичний, морально-етичний, конкретно-історичний матеріал, що може послугувати джерелом у побудові соціально-філософської концепції агресії спрямованої на з'ясування онтологічної природи даних універсальних соціальних розробок.

Заслуговує на увагу етологічне пояснення агресії. Одним з основоположників даного підходу вважається видатний австрійський вчений Конрад Лоренц [160]. К. Лоренц відзначав, що занадто часто термін «агресія» вживається в широкому контексті, «для обивателя поняття агресії пов'язане з найрізноманітнішими явищами повсякденного життя, починаючи від бійки півнів і собак, хлоп'ячих бійок і т.п. і закінчуючи зрештою війною і атомною бомбою» [160, с. 221]. К. Лоренц пояснює агресію біологічно, як засіб виживання у боротьбі з іншими істотами, як засіб захистити і ствердити себе, своє життя знищуючи чи перемагаючи суперника. Тобто в його теорії агресія людини стає подібною до агресії тварини.

Етологічний підхід трактує агресію з точки зору біології, ототожнюючи агресію з вродженим інстинктом, що по суті є модернізованою формою соціального дарвінізму. Тому, етологічний підхід вважається так би мовити історично першою спробою пояснити природу агресії – напряму апелюючи до біологічної природи людини. В цьому підході за основу береться загальновідомий постулат вчення Чарльза Дарвіна, що змінити біологічну

спадковість людини та її вроджених нахилів можна лише настільки, наскільки це можливо в наслідок природного відбору і спеціальних вправ.

Серед інших представників етологічного підходу, можна назвати таких дослідників як: Т. Томпсон, Дж. П. Скотт, Р. Ардрі. Основна ідея, яку вони розвивали в своїх вченнях, була та, що інстинктивна агресія є вродженою властивістю людини і не зважаючи на еволюцію в людей, так і не виробилась здібність і потреба приборкувати власні інстинкти. Так, наприклад, Р. Ардрі писав, що людина «генетично запрограмована на вчинення насильницьких дій», і що вона «безсила проти інстинктів власної природи», які «невідворотно ведуть її до соціальних конфліктів» [21, с. 25].

Етологічний підхід розглядає агресивну поведінку людей як спонтанну вроджену реакцію. Відомий англійський етолог В. Г. Торп писав, що «навіть чи в поведінці тварин можна знайти хоча б один аспект, який не мав би відношення до проблеми поведінки людей». Це положення знайшло своє відображення і в роботах К. Лоренца який зазначав, що у людей як і в інших вищих хребетних тварин, внутрішньовидова агресія є мимовільним інстинктивним прагненням. Організм (як людини так і тварини) накопичує своєрідну енергію агресивного потягу, до того ж ця енергія накопичується до ти, поки не відбувається розрядка цієї енергії в наслідок спрацювання певного пускового подразника. К. Лоренц для ілюстрації своїх тверджень наводить приклад підлітка, який при першому знайомстві з своїми однолітками починає битися, подібно до того, як в аналогічному випадку роблять мавпи, щури і ящірки. К. Лоренц пише, що агресія є «справжнім інстинктом – первинним, спрямованим на збереження виду» [160, с. 39].

Таким чином, в етологічному підході агресія тлумачиться як доцільний інстинкт, що виробився і закріпився еволюційним шляхом. Приміром, К. Лоренц доводив, що між «природною історією агресії» і «агресіями в історії людства» є взаємозв'язок, адже природна агресія тварин, яка описується як потяг до боротьби зі своїми сородичами, притаманна і

людям. Він прямо заявляв, агресія людей по своїй природі є біогенетичною: «згубний за своїми розмірами агресивний інстинкт, який, як погана спадщина і донині сидить у нас, у людей в крові, було пронесено через багато тисячоліть як результат генетичної селекції» [160, с. 39].

На думку З. Фрейда, агресія є інстинктом смерті, в той час як К. Лоренц, навпаки, відносить агресію до інстинктів які забезпечують збереження життя, і тому ставить її в один ряд з іншими інстинктами. Так, за його словами: «...агресія, вияви якої часто ототожнюються з виявами «інстинкту смерті», – це такий же інстинкт, як і всі інші, і в природних умовах так само, як і вони, служить збереження виду і свого життя» [160, с. 5].

В межах етологічного підходу виокремлюють функції внутрішньовидової агресії такі як: територіальна; батьківська; статевого відбору; партнерства; ієрархії тощо. А К. Лоренц відзначає роль яку відіграє агресія у взаємодії інстинктів в середині організму: «Агресія відіграє роль у центрі інстинктів, вона буває мотором – «мотивацією» – і в такій поведінці, яка зовні не має нічого спільного з агресією, навіть здається її протилежністю» [160, с. 39].

Інстинктивні механізми які забезпечують включення, реалізацію і завершення агресивної поведінки людина отримала у спадок від тварин.

К. Лоренц вважав, що різні людські популяції все ж таки мають певні відмінності в їхньому початковому чи вродженому ступені агресивності, який склався в наслідок природного відбору. Як приклад надмірно агресивного народу, він наводить плем'я індіанців Юта. На думку К. Лоренца, людина агресивна, тому, що походить від приматів. Примати – травоядні тварини, і тому в них немає «інстинкту вбивці», який притаманний хижакам. Для збереження виду у хижаків в ході еволюції мав виникнути механізм, який гальмував би внутрішньовидову агресію, оскільки «інстинкт вбивці» який спрямовується на подібних собі, міг стати причиною повного

вимирання виду. А у гомінідів, оскільки вони не хижаки не було потреби у виробленні такого механізму (природа не могла передбачити, що в руках «голої мавпи» з'явиться смертоносна зброя) [160].

З. Фрейд, який в своїй психоаналітичній теорії також відстоював інстинктивну природу людської агресії, виокремлював два основних інстинкти. Перший, це – інстинкт життя, як творчий початок в людині (Ерос). В другий, це – інстинкт смерті, руйнівний початок (Танатос), з яким і пов'язується агресивність. З. Фрейд вважав, що потяг до смерті спонукає людину до саморуйнування, а агресія є тим механізмом, який перемикає цей потяг, спрямовує руйнування на інші об'єкти, і в першу чергу на інших людей. Англо-американський психолог Вільям Мак-Даугалл (1926) серед причин агресії у людини називав закладений в ній від природи «інстинкт забіякуватості». Інший американський психолог Г. Мюррей (1938) причислив до первинних потреб людини і потребу в агресії, яка спонукає людину до пошуків можливостей атакувати з метою завдати шкоду. Ще один представник американської психології А. Маслоу в своїй монографії «Мотивація і особистість» шукав відповідь на питання, чи є деструктивність подібною до інстинкту, і дійшов висновку, що агресивність це не інстинкт, але щось подібне до нього [173, с. 171].

К. Лоренц вважав, що зіставлення людини і тварини «не здається настільки образливим, якщо розглянути разюче невміння людини керувати своєю поведінкою стосовно представників свого ж біологічного виду», і людина «не зробила ні найменшого прогресу в справі оволодіння самою собою». В словах К. Лоренца вбачається песимізм щодо сили здорового глузду і відчуття відповідальності сучасної людини: «Маючи в руках атомні бомби, а в центральній нервовій системі – ендогенні агресивні інстинкти запальної мавпи, сучасне людство повністю втратило свою рівновагу [160, с. 109].

Як К. Лоренц, так і З. Фрейд, вважають, що люди не можуть приборкати свою агресивність, вони лише можуть спрямовувати її в потрібне русло [160]. К. Лоренц вбачає головну небезпеку інстинкту в його спонтанності, а «в душі інстинкт агресії – спадщина людиноподібних предків, з яким його розум не може впоратися» [160, с. 39]. Водночас він допускає що є можливість регулювати людську поведінку і в цьому відношення надає певну роль вихованню, покладаючи сподівання на те, що посиляться моральна відповідальність за своє майбутнє. Насторожує те, що спираючись на праці К. Лоренца, багато інших дослідників не тільки підтримують інстинктивну природу агресії, але й стверджують, що люди при всьому бажанні не можуть контролювати вияви своєї агресивності [160, с. 10].

Вчення К. Лоренца, те як він підходив до розуміння і пояснення феномена агресії зазнавало критики як з боку самих етологів (RF Hindd, 1994), так і з боку психологів (А. Montaque, 1968, 1976). Його критикували і за те, що він переносив результати, які були отримані у дослідженнях з тваринами на людину; і за його переконання, що можна знизити рівень агресії людини шляхом різних змагань, а найбільше його критикували за недостатність фактичного обґрунтування.

Серед тих хто критикував етологічний підхід, був В. Холлічер. Він будував свою критику з позиції соціально-історичного детермінізму [304]. Використовуючи багатий історико-антропологічний матеріал В. Хллічеру вдалося показати, що якщо ототожнювати процеси функціонування тваринного світу і людського суспільства то це призводить до того, що затушовуються не тільки соціальні чинники, але і практично всі інші утворення, які властиві людині як суспільній істоті [40]. Крім цього є також і інші суттєві аргументи не на користь етологічного підходу. Наприклад, етологи прогнозували, що буде виявлено «ген агресивності», але й досі його не виявили. Так само не знаходять підтвердження і уявлення К. Лоренца про

існування особливої «агресивної енергії» у тварин і людей. Прихильників етологічної теорії піддають критиці і за те, що в їх теоретичних побудовах нехтується очевидна мінливість людської поведінки і зокрема про варіативність людських виявів агресії [21, с. 9]. Отже, на противагу етологічній теорії агресії, постає теорія соціального навчання, в якій підкреслюються когнітивні джерела агресивної поведінки а відповідно методи її корекції.

Серед російських психологів, які критикували позиції етологів, можна загадати Н. Д. Левітова, який вважав, що необхідно увиразнити відмінності в агресивній поведінці тварин і людей. На його думку, агресивна поведінка тварин повністю знаходиться в межах біологічних закономірностей. В той час, як агресивна поведінка людей окрім біологічних визначається і соціальними, і суспільно-історичними умовами. Тому справедливим вбачається пояснення Ф. В. Бассина, що саме через те, що вживається один і той самий термін до тваринної і людської агресії, вноситься плутанина в ці поняття, оскільки це різні феномени. Подібні екстраполяції вважаються хибними і через те, що проблеми агресії в людському суспільстві не можуть бути вирішені виключно за допомогою вроджених біологічних факторів [28, с. 85].

Разом з тим, вчення К. Лоренца ніколи не залишалось поза увагою і збагачувалось новими аспектами. Так, наприклад, англійський психоаналітик Антоні Сторр також дотримувався точки зору, що в людей, як і у тварин, агресивне прагнення є стійкою спадковістю і воно необхідне для виживання. У книзі «Людська агресивність», ним розкривається позитивна функція агресивності, яка полягає в збереженні виду та окремого індивіда. Він вважав, що «фізіологічний механізм агресивності, агресивні переживання й поводження, насправді інстинктивні в тому сенсі, що це природна автоматична можливість, яка легко розпалюється». В теорії К. Лоренца і А.Сторра агресивність пояснюється дещо спрощено, оскільки порівнюючи

поведінку людини і тварини в ній залишається поза увагою такий важливий аспект, як соціальний вплив і навчання, які у розвитку людини мають більший вплив ніж це є у тварин. Агресія, з точки зору сучасної етології, це визначена наперед інстинктивна поведінка, яка пов'язана безпосередньо з задоволенням важливих життєвих потреб і обумовлена соціально. Якщо блокується одна з потреб, то посилюються агресивні тенденції. Патологічний чи непатологічний характер агресії у окремого індивіда визначається по-перше, якісними потребами, що зазнають фрустрації, по-друге кількісними характеристиками агресивної поведінки, а по-третє, соціальною спрямованістю індивіда [41].

Деякі дослідники (Хайнд, Стофф, М.А. Дерягіна, Ю.С. Шевченко, Н.С. Валентовіч і ін.), вважають що вивчення людської агресії в рамках етологічного підходу є перспективним як для загальної антропології, так і для конкретних психотерапевтичних побудов. Етологічно-фізіологічний аналіз дає можливість послідовно відслідкувати вияви агресивної поведінки, від морфологічних структур мозку до видоспецифічних моторних паттернів. Своєрідний комплекти моторних актів таких як міміка, жести, пози, тощо разом утворюють бачення того чи інакшого виду поведінки, що репрезентує невербальний канал комунікації, об'єднаний на корково-підкірковому щаблі. Дані рухові виміри і утворюють типологію агресивної поведінки.

Знання етологічних виявів агресивної поведінки, що виражені в мімічних, згодом в жестових (в тому числі вокальних) рухових актах, дає можливість виявити, а таким чином і запобігти розвитку агресивних тенденцій, включаючи різні етнічні групи. О.В. Хренніков склав перший, найбільш повний глосарій агресивно-попереджувальної, агресивно-конфліктної і агресивно-контактної поведінки людини. На основі глосарію агресивності вивчалася типологія невербальної поведінки різних національних груп в період індіферентної бесіди. Виявилось, що в різних національних групах «мова» прихованої агресії розрізняється, що, можливо, і

є біологічною основою національних конфліктів (О.В. Хренніков, та ін., 1994). У своїй дисертації О.В.Хренніков (1997) наводить дані спостереження поведінки 220 респондентів, розділених по лінгвістичним сім'ям (індо-європейська, Хамід-семітська, африканська). В індо-європейській групі агресивно-попереджувальні ознаки відзначалися в мімічні каналі, в африканській групі переважно в жестовому, в Хамід-семітській групі виявлена неоднорідність демонстрації в азіатській та африканської гілках. Таким чином, етологічної метод дозволяє прогнозувати розвиток агресивної активності (в тому числі й прихованої) за латентними ознаками з урахуванням етнічної (лінгвістичної) приналежності людини [41].

Отже, те що К. Лоренц в своїх роботах дещо спрощено трактував сутність та природу людської агресії, з одного боку можна вважати недоліком, з іншого – саме це стало підґрунтям для розвитку сучасного етологічного підходу до вивчення агресії. Сучасний етологічний підхід розширяє можливості для того, щоб своєчасно виявити, прогнозувати, контролювати та коректувати агресивну поведінку.

Екзистенційне пояснення агресії. Представник франкфуртської школи Е. Фромм, розробив власну класифікацію агресії [293, 294]. В його розумінні агресивна поведінка – це складний та багатомірний процес, який складається з безлічі взаємодіючих факторів. До чинників, які можуть визначати агресію Е. Фромм відносить в першу чергу соціальні, індивідуальні, зовнішні, природні, біологічні. В основу своєї класифікації Е.Фромм поклав функціональний підхід, який пов'язаний з диференційним критерієм (біологічно адаптивна агресія (корисна) – біологічно неадаптивна агресія (шкідлива)). Тобто, за Е. Фроммом «доброякісна агресія» виражена в формах які є соціально-сприйнятними, і постає як захисна і творча сила соціуму, що сприяє розвитку суспільства. В свою чергу «злоякісна агресія» - це протиприродна форма людського стану, викликана нелюдськими умовами. Даний підхід до сутності агресії дає можливість наголошувати на зовнішніх і

соціальних умовах, які впливають на прискорення чи гальмування деструктивних процесів. Через те, що будь-які процеси мають соціальний контекст, то відповідно відбувається домінування соціальних факторів як детермінант агресії. Тому розв'язати проблеми людської деструктивності та зменшити вплив негативних соціальних факторів можна лише за умови, якщо будуть змінені соціальні і духовні установки самого суспільства.

Позитивним моментом досвіду людської деструктивності, є те, що цей негативний досвід дає можливість усвідомити, що на противагу конфліктному баченню світу є конструктивний шлях розвитку людства, створення світу без насильства і зла. Ця ідея знаходить свій розвиток в етиці ненасилля, толерантності, екологізації сучасної свідомості, екофемінізмі і спрямована на те щоб зняти протистояння між людиною і природою. Концепція ненасильства, не є новою, витoki її сягають стародавніх вчень як Заходу так Сходу. В розвиткові європейської культури, приміром, зламним моментом стала поява християнської заповіді «не вбий». Її поява застала людину замислитися над усвідомленням імпритингом людиноббивства. Але християнські настанови не відповідати на насилля насиллям та любити ворогів своїх, по суті своїй суперечать природним інстинктам людини та її соціальним мотивам. Загалом серед прихильників ідеї ненасильства можна назвати прізвища Л. Толстого, А. Швейцера, М. Ганді, М. Л. Кінга, Г. Торо та багато інших. Ряд інших не менш відомих мислителів серед яких Ф. Достоєвський, М. Федоров, І. Ільїн, В. Соловйов, М. Бердяєв розвивали ідеї нереволюційних шляхів соціальної активності. В центрі їх вчень була таж сама ідея ненасильства але яка обґрунтовувалася з різних принципів, або з притаманного східним цивілізаціям принципу святості життя, або з іудейсько-християнської парадигми «не вбий».

З середини ХХ століття ідея ненасилля набуває специфічного значення у принципі відмови від війн, коли світова історія загострює питання мирного співіснування різноманітних ідеологій, різних політичних систем, різних

релігій світу тощо. В практиці ХХ століття ідея ненасильства набула нової якості. Вона стала механізмом або засобом для вирішення конфліктів в суспільстві, виявившись у формі масових протестів проти насилля, у формуванні нової гуманістичної свідомості, у впровадженні ненасильницьких технологій (Ж. Госс, Дж. Шарп, Г. Гжегорчик, В. Штернштайн, С. Запасник та інші). Таким чином, ідея ненасилля ставши явищем суспільного життя, ідеологічним принципом, соціальним ідеалом, механізмом регуляції в суспільстві та засобом для вирішення конфліктних ситуацій, формує нову основу смислів цивілізованого співжиття людства. Феномен боротьби з насиллям постає соціальною активністю, орієнтацією на конструктивні механізми в питаннях відстоювання різних прав і свобод.

Розглянемо екосвідомість, як етику подолання агресії. На нашу думку, сьогодні світ проходить дуже серйозні випробування тероризмом, релігійними сектами, неофашизмом, неокомунізмом, корупцією у владі тощо. Ці негативні явища відбуваються на тлі деградаційних процесів в культурі, зміни та девальвації цінностей, політичних експериментів, ідеологічних маніпуляцій, цілеспрямованої пропаганди культів споживання, насилля тощо. Наголошуємо, що людство це єдине ціле і його спільне майбутнє в кінцевому рахунку залежить від духовної свідомості кожної людини, і саме тому необхідно керуватися принципами нової етики – глибинної екології (А. Наесс). Екосвідомість – це виховання ненасилля й толерантності, що реалізовується через рухи, організації, педагогічні ідеї, духовну комунікацію (М. Бахтін, Ю. Хабермас, А. Адлер, Д. Бьолер, А.-О. Апель та інші). Щоб зрозуміти Іншого та Іншу культуру необхідним є діалог на основі поваги до іншого, готовності до компромісу та бажанні взаємного розуміння.

Єдність духовної природи людства ґрунтується на толерантності. Ця ідея є актуальною для всіх сучасних суспільств і для українського особливо. Україна є поліетнічною державою, і тому необхідно пам'ятати що важливо створювати толерантні міжетнічні відносини, формувати уявлення щодо

культурного і соціального плюралізму в нашому суспільстві. Ці ідеї в тій чи іншій мірі відображені в працях таких українських мислителів як М. Костомаров, Г. Сковорода, В. Андрущенко, П. Гнатенко, М. Михальченко, Л. Ситніченко та інших. Сучасний етап розвитку суспільної свідомості характеризується ідеологічним вакуумом, що стає причиною розмивання суспільних норм, знижує терпимість до інших і це призводить до зростання агресивності й ворожості в середині суспільства.

Прагнення до належних ідеалів не насилля і толерантності порівняно з існуючими, постає тим соціальним законом, який слідуючи своїй внутрішній логіці призводить до зниження проблем руйнівного в суспільстві. Це прагнення сприяє переведенню ментальність індивіда (і суспільства) на більш високий рівень духовності укорінюючи загальнолюдські цінності. Отже певним підходом для всіх суспільств які прагнуть розв'язати власні проблеми необхідно стверджувати орієнтації на ідеї ненасилля й толерантності.

Звернемось до питання про вроджену й набуту агресивність. Так, вроджену агресивність детермінує біологічна схильність до формування агресивної поведінки. Вважається, що порушення перинатального розвитку дитини та травми отримані при народженні, є причиною підвищеної чутливості, емоційної невірноваженості та психічної слабкості. За таких обставин у дитини частіше виникають конфлікти з оточенням, а відтак, і підвищується ймовірність агресивної поведінки.

Схильність до агресивної поведінки підвищують також спадкові порушення, такі як, наявна зайва Y-хромосома в хлопчиків. До спадкових чинників агресивності відносять також вплив гормонів (тобто підвищений рівень тестостерону); органічні захворювання мозку (епілепсія, пухлина мозку). Бувають випадки розладу особистості за органічним типом, симптомами якого є емоційні порушення такі як дратівливість, спалахи гніву і агресії. Підвищують вірогідність агресивної поведінки також психічні

захворювання які почалися в дитинстві чи в підлітковому віці (дитячий аутизм, шизофренія та ін.).

Якщо не брати випадки аномалій розвитку та психічних розладів, то від народження всі люди мають різні типи нервової системи, яка визначає темперамент людини тобто динамічну складову її психічного життя. Науковці, спостерігаючи за дітьми першого року життя дійшли висновку, що провідну роль в перші місяці життя дитини відіграють перинатальні умови розвитку і особливості пологів. Темперамент, як генетично задана індивідуальність, виявляється у дитини приблизно з дев'ятого місяця. Фахівці які займаються дослідженнями темпераменту виокремили так званий синдром важкого темпераменту, ознаками якого є: переважання негативного настрою, низька ритмічність, погана адаптивність, слабка реакція і висока інтенсивність реакцій. З'ясувалося, що даний синдром є стійким в перші роки життя людини, і його також корелюють з подальшими порушеннями у поведінці і зокрема з агресивною поведінкою. Серед інших факторів ризику розвитку агресії, зараховують підвищену загальну і рухову активність дитини, потребу в підвищеній емоційній стимуляції, прагнення до домінування і т. д.

Щодо набутої агресивності. Більшість фахівців схиляються до думки, що сім'я стає причиною виявлення агресивності серед дітей та підлітків. Агресія в сімейних відносинах може виявлятися в найрізноманітніших формах, від прямого фізичного чи сексуального насильства, до проявів холодності, образ, негативних оцінок, емоційного неприйняття дитини тощо. До того ж члени сім'ї або прямо демонструють приклади агресивної поведінки або підкріплюють агресію в дитині, наприклад, коли висловлюють гордість за перемогу дитини у бійці.

Серед сімейних чинників, які впливають на розвиток агресивної поведінки у дітей, найчастіше виокремлюють конфліктне або неадекватне сімейне виховання. Наприклад, батьки застосовуючи занадто суворі

покарання, надмірно контролюючи (гіпер-опіка) чи, навпаки, не контролюючи дітей (гіпо-опіка), мають шанси більш часто стикатися з агресією і непослухом вчасних дітей. Не менш поширеним чинником який впливає на розвиток агресії у дитини є негативний приклад відносин між батьками. Наприклад, коли батько проявляє агресію до матері не залежно від того чи це фізичне насильство чи моральне приниження.

Різні дослідження, наприклад А. Бандури, Р. Уолтерса підтверджують ці припущення і показують, що, у агресивних підлітків батьки були менш вимогливими до їх досягнень і не так обмежували їх в дитинстві. Так, хлопчики з агресивною поведінкою були більше прив'язані до матері, ніж до батька. До того ж, батьки таких дітей часто самі спиралися на метод примусу, а батьки дітей які мають нормальну агресію більше використовували методи які сприяли розвитку внутрішнього самоконтролю, такі як, переконання. У хлопчиків з агресивною поведінкою батько, зазвичай схильний до різкостей і до покарань, в той час як матері притаманна невибагливість, низька загальна узгодженість вимог і недостатня сердечність у взаєминах. Це є причиною того, хлопчики з агресивною поведінкою менше ідентифікують себе з власними батьками, і скоріше відповідають їм критичним і ворожим ставленням. Як наслідок для таких дітей складніше засвоювати батьківську систему цінностей і виконувати їх вимоги [6; 21; 129; 141].

Розглядаючи взаємозв'язок між соціалізацією підлітків та їхніми сімейними умовами, можна вирізнити три основні особливості, що визначають поведінку дитини. По-перше, це готовність дитини до встановлення залежних (інтимно-особистісних) відносини. По-друге, ступінь розвитку відповідальності у дитини. І, по-третє, сила мотивації до агресії. В цьому відношенні роль сім'ї полягає у створенні «мінімальних умов» для того щоб відбулася ефективна соціалізація. Для цього, на думку О. Мізерної, необхідні певні умови. Перша така умова – це стимуляція мотивації прихильності, за її допомогою дитина навчається прагнути зацікавленості,

уваги і схвалення з боку оточення [182]. Друга необхідна умова, це соціалізація дитини, яка проявляється в формі послідовних вимог і обмежень з боку батьків, що правда при умові, що самі батьки розділяють соціальні норми. Навпаки, прояви агресивних форм поведінки формуються в такій сім'ї де дитина постійно потребує батьківської любові, де регулярно застосовується покарання, яке переважає методи заохочення бажаної поведінки дитини, де не узгоджуються вимоги з боку батьків та демонструється агресія самими батьками.

Отже, згідно теорії асоціальної агресії, недостатність турботи, ніжності і прихильності з боку батьків (одного або двох) стають причиною агресивної поведінки у дітей. Крім того фрустрація прив'язаності стає причиною того, що в дитини виникає постійне відчуття ворожості, оскільки її розвиток відбувається через наслідування (в тому числі їх емоційних виявів) значущих для неї дорослих. Як правило, поведінка і установки, що розвинулися у відносинах з батьками, в подальшому будуть перенесені на відношення з іншими людьми (однолітками, вчителями тощо). А у випадку, коли виявляти агресію до певних людей неможливо (вона присікається або за інших причин), то агресія зазвичай зміщується на інший «небезпечніший» (чи доступніший) об'єкт.

Звернемось до аналізу причин, які сприяють збудженню агресивності. Г. Паренс, в книзі «Агресія наших дітей», виділив одинадцять таких причин. Перша причина, це ситуація коли батьки не приймають своїх дітей (вважається, що це є однією з головних причин виникнення агресивності). В житті бувають ситуації коли майбутні батьки не готові до появи дитини, але запобігти її появі за медичними показаннями неможливо чи небажано, і дитина народжується. І навіть коли батьки не говорять дитині про те, що вона не бажана, вона знає про це, оскільки «зчитує» інформацію з їх жестів, інтонації тощо. Тому в небажаних дітей виявляються напади агресивності. Такі діти прагнуть будь-що довести, що вони хороші і мають право на

існування. І намагаючись завоювати необхідну для них любов батьків, зазвичай, роблять це доволі агресивно.

Філософській вимір цієї проблеми, зокрема, ґрунтується на питанні: мають право батьки робити аборт, чи ні. Адже, беручи до уваги той факт, що «небажані» і, зрештою, надміру агресивні діти часто не можуть повноцінно інтегруватися в суспільство, роль їхнього виховання має перебирати на себе соціум [21; 53; 56; 210].

Друга причина, це байдужість чи ворожість батьків до дітей. Дуже важко буває дітям, батьки яких байдужі, а то й ворожі щодо них. З дитинства у таких дітей складається враження, що навколишній світ недоброзичливий та агресивний до них.

Третя причина, це коли руйнуються емоційні зв'язки в родині. У випадку коли руйнуються позитивні емоційні зв'язки між батьками чи між батьками і дитиною, це як правило призводить до підвищеної агресивності у дитини [209; 210; 228]. Ситуація постійних сварок у сім'ї, стає справжнім випробуванням для дитини, особливо якщо вона стає аргументом у суперечці між батьками. Намагаючись примирити батьків між собою дитина живе в постійній напрузі, і або постійно страждає від конфліктів між батьками, або стає байдужою і набуває досвіду використання ситуації у владних цілях. Дуже часто діти за таких обставин стають гарними маніпуляторами, які вважають, що всі їм чимось зобов'язані. І тому, та ситуація, коли вони самі мають щось зробити для оточуючих або чимось пожертвувати, викликає в них різкі вияви агресивної поведінки.

Четверта причина, яка сприяє появі агресивності, це ситуація неповаги до особистості дитини. Некоректна поведінка батьків, не тактична критика, образливі чи принизливі зауваження можуть стати причиною агресивної реакції з боку дітей. Особливо, коли неповага до особистості дитини, висловлюється привселюдно, то це може породити в ній глибокі і серйозні комплекси, викликати невпевненість у собі й у своїх силах.

П'ята причина, це або надмірний контроль з боку батьків, або повна його відсутність. Як не парадоксально звучить на перший погляд, але коли надмірно контролювати поведінку дитини або коли вона сама себе занадто контролює то це не менш шкідливо, ніж коли контролю взагалі немає. Гнів який довгий час пригнічується, рано чи пізно виявиться, і тоді його наслідки будуть тим жахливіші, чим довше він не знаходив виходу.

Шоста причина, це ситуація надлишкової або недостатньої уваги з боку батьків. Надмірна увага розбещує дитину і обертається проти самих батьків, які у разі не виконання чергових забаганок розбещеної дитини отримують як відповідь всплеск агресії. Діаметрально протилежну природу має агресія у тих дітей, батьки яких постійно зайняті. Тоді агресія постає способом привернути до себе увагу, нехай навіть і негативну.

Сьома причина, яка сприяє появі агресії, це ситуація коли дитині забороняється фізична активність. Бувають випадки, коли установки чи заборони дорослих, провокують спалахи агресивної поведінки дитини. Наприклад, в дитсадку активна дитина зазвичай стає об'єктом скарг з боку інших дітей, їх батьків і вихователів.

Восьма причина, це ситуація коли дитині відмовляється в праві на особисту свободу. З того моменту, як дитина починає усвідомлювати власне «Я», в неї виникає необхідність власної свободи, для того, щоб навчитися самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність. Хоча не менш необхідні їй певні моральні норми й межі, щоб вона могла вибудувати свій внутрішній моральний кодекс [209].

Дев'ята причина, пов'язана з ситуацією підсвідомого очікування небезпеки. Для більшості випадків, коли батьки звертаються за допомогою до психологів через надмірні вияви абсолютно невмотивованої, на їх погляд, агресивності у дітей, спільними є загальні для всіх випадків факти. Коли жінка під час вагітності не відчуває достатньої захищеності, постійно перебуває в занадто тривожному стані за себе і за майбутню дитину, то ці

відчуття передаються дитині, і дитина народжується не маючи базової впевненості в безпеці світу. Така дитина на підсвідомому рівні постійно очікує нападу, бачачи в усьому потенційну небезпеку і намагається від неї захиститися. Тому не дивно, що такі діти здатні відповідати агресією навіть на хороше ставлення до них [107; 228; 263]. Отже, іноді за агресивною поведінкою може приховуватися страх. Людина яка відчуває страх, переважно не здатна мислити і діяти адекватно до ситуації. А перелякана дитина, іноді не може зрозуміти, хто їй друг, а хто ворог.

Десята причина, яка сприяє збудженню агресивності, це невпевненість у своїй безпеці. В ситуації коли дитина залишається на одинці зі своїми проблемами, а батьки зайняті з'ясуванням власних стосунків, у дитини може виникати невпевненість у власній безпеці [266]. Вона стає недовірливою і підозрілою і починає вбачати небезпеку навіть там, де її немає. Коли родина не в змозі дати необхідного захисту і гарантії стабільності, то результатом стає те, що дитина демонструє агресивність, яка породжується то невпевненістю у собі, то через відчуття страху і очікування нападу.

Одинадцята причина – це особистісний негативний досвід. Пояснення агресивності може корінитися в індивідуальних особливостях дитини, в її характері, темпераменту або стимулюватися чинниками особистісного досвіду дитини [210].

Перейдемо до розгляду проблеми упередження агресивності. Ми живемо у світі, який стає все жорстокішим із кожним днем. Терористичні атаки, вбивства, які скоюють підлітки, небезпека масових збройних конфліктів тощо. Останні події на сході України, є тому яскравим підтвердженням. Людська агресія, що лежить в основі цих соціальних явищ, являє собою реальну небезпеку для людства, особливо в епоху глобальної політики – за рахунок розвинутих систем комунікацій дії в одній точці земної кулі можуть стати причиною кардинальних соціальних змін в іншій точці планети.

У такому разі особливо актуальною стає проблема запобігання агресивному в соціальному. Задоволення людських потреб та бажань. Практично всі люди хотіли б мати модний будинок, соціальний статус у референтній спільноті, можливість вживати улюблену їжу тощо. На щастя, більшість людей є реалістичними й розсудливими, щоб не вдаватися до насильства для вирішення своїх повсякденних проблем. Що змушує людей і суспільства звернутися до агресії? Ми можемо вирізнити п'ять ключових факторів: неврози, відчай, заздрість, жадібність і колективізм.

Невроз складається з ірраціональних думок і дій, що завдають значної шкоди самій особі або іншим. Але що викликає невроз? Гуманістичний філософ Абрахам Маслоу дав відповідь на це питання, заклавши підвалини філософії лідерства як попередника агресії. Він стверджував, що етичні стандарти правильної поведінки людей не повинні бути чимось середнім із найбільш поширених форм поведінки, а являти собою ті взірці поведінки, що притаманні найкращим із представників людства. Іншими словами, А. Маслоу стверджує, що стандарт для психічного здоров'я лежить у його спроможності до самоактуалізації. Тобто А. Маслоу імпліцитно розвивав ідею, що лежить в основі християнської філософії людини – її визначальну благість та чистоту. А. Маслоу вказав на залежність вияву агресії та ступеня задоволення людських потреб. Він визначив п'ять принципів ієрархії потреб: їх відсутність провокує кризу поведінки; їх наявність запобігає агресії; їх відновлення припиняє агресію; у ситуації вільного вибору, особи, що позбавлені цих цінностей, оберуть їх, а не інші способи задоволення; потреби формують ієрархію – деякі потреби відсутні у людей, оскільки вони були задоволені і на цей момент не мають мотивуючої сили; задоволення потреб є динамічним процесом [173]. А. Маслоу виокремив 7 основних рівнів людських потреб: фізіологічні потреби: повітря, їжа, сон, захист, секс; безпека – порядок, стабільність; приналежність та любов; потреба в

соціальному визнанні; самоактуалізація; бажання знати та розуміти; прагнення прекрасного.

Причиною агресії, є невдоволення основного рівня потреб. Іншими словами, агресія не є суттєвою (субстанційною) частиною людської природи, скоріше реакцією на обставини, за яких основні потреби людської природи не виконані. Наприклад, у комуністичному Китаї – одному з найбільш сексуально контрольованих суспільств на землі – депресія і самогубство є звичайним явищем. На Близькому Сході, який перебуває в стані постійних збройних конфліктів, практично немає безпеки, і масовий гнів, страх, недовіра й ворожість є звичайним явищем. У таких країнах, як Північна Корея, де соціальною реальністю є масовий голод, і навіть найосновніші фізіологічні потреби не задоволені для мільйонів людей, депресії і самогубства набувають загрозливих розмірів.

Яким же є вихід? Послідовники А. Маслоу (до певної міри до їх числа можна зарахувати послідовників марксизму) пропонують створити суспільство, в якому основні потреби людини легко виконуються. Це означає усунення інституційних бар'єрів для продуктивності й багатства, так необхідного для життя.

Це також означає усунення класової системи, знищення можливості приниження почуття власної гідності, таврування певних соціальних прошарків, приміром, «недоторканих» (Індія), селян (Китай і Південна Америка) або паразитів (нацистська Німеччина). Це, зокрема, означає визнання різноманітних форм сексуального досвіду як прийнятних у соціумі, а не гріховних та злих.

Відчай і спотворення соціального ідеалу. Мільйони людей все життя проводять у світі масової бідності, злочинності та насильства. Не знають своїх батьків та роду. Єдині люди в таких соціальних світах, які мають гроші, владу і повагу – наркоділки, сутенери і ватажки банд. За таких обставин

цілком раціонально зробити такий висновок: для того, щоб добитися успіху, потрібно стати торговцем наркотиками або злочинцем.

Вирішенням проблеми цього типу агресивності є розірвання порочного кола бідності та насильства. Саме на це спрямовані соціальні програми викорінення бідності, формування соціальних громадських інституцій.

Така політика, часто проблематизується представниками ліберальних течій філософії політики: хто має платити за подібні програми; і в яких формах ці програми соціальної корекції мають бути втілені. Підтримка певних інститутів громадського суспільства, благодійних організацій, релігійних чи то програм громадянської освіти. Чи навпаки – максимум зусиль має бути спрямовано на формування максимальної кількості робочих місць, що гарантують людям підвищення рівня добробуту.

Звертаючись до заздрості, як чинника агресивності, можна сказати, що вона є ненавистю до багатих і успішних за їхнє багатство і успіх. Заздрість – це не просто атака на багатство або успіх конкретної людини, але напад на багатство і успіх як такий. Заздрість є найпоширенішою в культурах, які проповідують егалітаризм (нерівність у багатстві по суті несправедлива), наприклад, в комуністичному Китаї або фундаменталістському Ірані. П'ятдесят років тому один відомий британський політик проілюстрував різницю між американським і британським ставленням до багатства так: «Коли американець бачить добре одягненого чоловіка, що їде в Rolls-Royce з красивою жінкою поруч з ним, він думає: «Коли-небудь я теж буду там». Але коли типовий англієць бачить ту ж поїздку, він думає: «Ми знайдемо спосіб позбавити тебе цього» [27].

Жадібність є ще однією засадою агресивності. Усього кілька сотень років тому люди в середньому жили менше ніж 35 років і у відчайдушній бідності. Сьогодні матеріальні блага – наприклад, центральне опалення, кондиціонер, електрика, стерео і комп'ютер – мають навіть «бідні» люди. Причому такі блага, яким позаздрили б найбагатші можновладці давнини.

Однак жадібність – це зовсім інша справа. Жадібність – це нав'язливе бажання матеріальних благ, нерациональне прагнення здобуття матеріальної вигоди взамін усіх інших цінностей, не зважаючи на психологічні наслідки такої цілеспрямованої гонитви за багатством до себе та інших.

Правителі СРСР – Ленін, Сталін, Хрущов – були одними з найбагатших людей в історії. Їм буквально належали багатства величезної країни. Вони не соромилися застосувати насильство й репресії, щоб зберегти свою владу.

Проте ці всемогутні деспоти були одними із найнещасніших людей, які коли-небудь існували. Вони жили в постійному страху вбивства. Вони навіть не могли вільно говорити серед їхнього близького оточення через страх втратити свою владу і повинні були жити з усвідомленням того, що система, яку вони будують, робить їхніх співгромадян все більш бідними й нещасними.

Говорячи про колективізм як чинник агресивності, зазначимо, що колективізм є доктриною, згідно з якою суспільство, народ, держава і т. д. має права, потреби або моральний авторитет вищий і окремо від осіб, які складають його. Ця ідея часто лунає у виступах у вигляді таких фраз, як «потреби людей мають пріоритет над правами особистості», «виробництво для людей, а не для прибутку» і «загального блага».

Колективізм часто виглядає гуманним, оскільки він апелює до важливості людських потреб. Для досягнення комуністичної утопії економічної рівності та соціальної справедливості сотні мільйонів людей грабували, катували і вбили.

Професор Р. Руммель, автор книги «Смерть від уряду», підрахував, що в Радянському Союзі загинуло близько 69911000 людей. У комуністичній Камбоджі – близько 1/3 від усього населення було убито державою. У нацистській (націонал-соціалістичній) Німеччині – близько 6 мільйонів євреїв, католиків та інших «ворогів держави», були жорстоко вбиті.

Коллективісти виправдовували свої практики соціального вдосконалення твердженнями на кшталт «мета виправдовує засоби». Проте, на нашу думку, при колективізації люди втрачають унікальну самосвідомість або ідентичність. «Суспільство» і «люди» не відчують потреби думати та захищати свої особисті права. Міф про колектив, в тій чи іншій формі, приймається більшістю людей, що живуть сьогодні.

На наш погляд, для упередження соціальної агресії слід дотримуватись таких принципів. Створювати вільні суспільства, де добробут є нормою, а не винятком. Забезпечити раціональне моральне виховання молодих людей, пояснюючи, що агресія майже ніколи не є благом у довгостроковій перспективі, як і жадібність та заздрість. Відхилити «міф про колективізм» як ідею про те, що нації, держави або раси мають пріоритет перед життям окремих осіб як їх складових.

Люди мають агресію відмінну від агресії хижих звірів. Така агресія, є здебільшого породженням репресивного культурного та політичного середовища. Агресія ніколи не може бути усунена повністю, але вона може бути зменшена до дуже низьких рівнів шляхом створення товариств свободи, самосвідомості й співчуття.

Останнім часом великий вплив на психіку і поведінку людей, особливо представників підростаючого покоління, мають засоби масової інформації, які зробили, як відзначає Ж. Бодрійяр, такі явища як агресія і насильство, доступними для великого загалу людей. Інформація про акти агресії вмиль появляються в телевізійних новинах, займає перші сторінки друкованих видань (газет), не говорячи про кінопродукцію, в якій агресія та насильство популяризуються в їх розмаїтих виявах.

За цих умов ніякі моральні, правові, релігійні норми не здатні попереджати вияви деструкції. А беручи до уваги можливості сучасних інформаційних технологій, слід визнати, що деструктивність постає серйозною та справжньою небезпекою не тільки для певних соціальних груп,

а і для суспільства в цілому. В інформаційному суспільстві люди піддаються інформаційній агресії та насильству повсякчасно. Інформаційна атака впливає не лише на людську свідомість, а що небезпечніше – на підсвідомість людини. В наслідок інформаційного насильства в людини з'являється почуття внутрішнього дискомфорту що може призводити до стресів, психозів, неконтрольованих агресивних вчинків як на індивідуальному рівні так і на масовому.

Часто засвоєння агресивних реакцій відбувається саме шляхом спостереження їх умовного (символічного) відтворення в кінопродукції, телепрограмах, літературі тощо. Людина, стаючи «свідком» агресії (насильства), виявляє нові для себе межі агресивності, що до того не були їй притаманні.

Спостерігання за агресивними діями інших людей, іноді переглядаються власні обмеження в поведінці (якщо можна іншим, то можна і мені). Постійно спостерігаючи сцени насильства людина може втрачати емоційну сприйнятливість до агресії і чужого болю. Як наслідок людина привикає до агресії та насильства, і не вважає їх чимось неприйнятним, більше того, починає їх сприймати насильство як норму.

Деструктивна поведінка особистості, є девіантною поведінкою, і в її основі лежить порушення моральних і правових норм, прийнятих у суспільстві. Дослідники А. Маменді, В. Рал, Т. Фергусон та ін., дійшли висновку, що «намір завдати шкоди, завдана шкода та порушення норми – ось основні критерії характеристики того чи іншого акту як агресивного» [360]. Це означає, що у цьому питанні особливого значення набуває соціально-нормативний контекст. Згідно з цією точкою зору, асоціальна поведінка з великою ймовірністю може бути оцінена як агресивна, а ті вчинки, які не порушують прийняті норми, не можна вважати агресивними. Важливо відзначити також, що у цьому підході відображений доволі

важливий аспект проблеми агресії, а саме, те, що суб'єктивна оцінка агресивної поведінки визначається соціальними нормами.

На формування агресивності, як особистісної якості і набуття досвіду агресивної поведінки, суттєвим чином впливає соціальне середовище. Агресію часто розглядають як соціальну поведінку, що включає навички і вимагає навчіння. У відповідності з цією точкою зору, яка знайшла своє висвітлення, зокрема в працях А. Бандури, агресії людина навчається, засвоюючи в процесі соціалізації навички агресивної поведінки та певною мірою розвиваючи свої «агресивні задатки». Адже, щоб здійснити агресивну дію, людина повинна, наприклад, знати, які прийоми будуть болісними, які слова і дії заподіють страждання тощо. Ці знання не даються при народженні, люди навчаються вести себе агресивно. А коли агресія приносить очікувані результати та ще й підкріплюється різними видами заохочення, відповідним чином винагороджується, вона стає усталеною нормою людської поведінки.

Суттєву роль у регуляції життєдіяльності людини й обмежень різних проявів агресії відіграють соціальні табу. Вони захищають людину від аморальних, руйнівних дій. Поступово з розвитком суспільства і моралі агресія людини все більше підпорядковується існуючим соціальним нормам. Відповідно боротьба за задоволення своїх потреб ведеться переважно з допомогою соціально легалізованих форм агресивної поведінки. Це характерно для стабільних періодів розвитку суспільства. В період криз зіткнення інтересів і потреб як окремих людей, так і соціальних груп, набуває такої сили, що для перемоги над протилежною стороною не достатньо дозволених суспільством засобів боротьби. В цьому випадку, з одного боку, виникають нові форми і методи боротьби, які стають юридично узаконеними і визнаються з точки зору моралі, з іншого боку, починають активно використовуватись давно заборонені засоби, які до того ж засуджуються людською спільнотою і розглядаються як форми відкритої агресії.

У випадку, коли агресія проявляється в найбільш екстремальній і соціально неприпустимій формі, вона переростає у насильство. Насилля розриває суспільну комунікацію, руйнує її загально визнані засади, які отримали вираження в традиціях, звичаях, моралі, праві, інших формах культури. В цьому сенсі воно завжди є порушенням певної угоди, норми, правила, односторонній вихід за прийняті рамки комунікації.

Насилля представляє собою такий тип людських, суспільних відносин, в ході якого одні індивіди і групи людей підкорюють собі інших, узурпують їх свободу. Насилля слід відрізнити від природної агресивності, войовничості, представлених в людині у вигляді певних інстинктів. Ці інстинкти, як і протилежні їм інстинкти страху, можуть відігравати певну роль і навіть витончено використовуватись в практиці насилля. Проте саме насилля є чимось іншим і відрізняється від них тим, що воно заявляє про себе як акт свідомої волі, шукає для себе виправдальних підстав. Аналіз феномену агресії попри серйозні масштаби його вияву все ж не дає підстав для песимізму. Погоджуючись із Е. Фроммом, перспективу суспільного розвитку скоріше слід вбачати не в нарощуванні насилля і деструктивності, а в перетворенні сучасного «хворого суспільства» на засадах створення умов для самовдосконалення і реалізації творчого потенціалу людини. Важливо створити такі умови, за яких вищою метою всіх суспільних прагнень стане всебічний розвиток особистості, яка потребує вдосконалення.

Справжнє відчуття свободи і незалежності, а також недопущення будь-яких форм пригноблення здатні активізувати любов до життя, як єдину силу, що спроможна долати потяг до руйнування та смерті.

Таким чином, агресію можна розглядати як характерну рису поведінки людей в цілому і як важливий аспект їх родової природи. В своїй основі агресія має своєрідне поєднання біологічних і соціальних чинників. Агресія традиційно асоціюється з жорстокістю, насильством, війнами і, одночасно, вона є одним із важливих чинників розвитку суспільства та прогресу. Через

те, що агресія має подвійний вияв її не можна визнати цілковито небезпечним в соціальному плані явищем, тому що вона амбівалентна за своєю природою, – агресивна дія може бути способом досягнення певної мети, забезпечувати вирішення якихось життєвих задач, як схвалюваних з боку суспільства, так і навпаки. Подвійна роль агресії в суспільстві дозволяє пояснювати дві форми агресивності: «позитивної» або «доброякісної» що сприяє збереженню життя (амбіційність, відважність, настирливість), і «деструктивної», «злаякісної» що може його знищити чи зруйнувати (жорстокість, насилля, нахабство). Деструктивна агресія завжди асоціювалася з таким філософсько-етичним поняттям, як зло. У людини біологічно запрограмована лише захисна агресія. Найбільш же крайні прояви жорстокості – деструктивність є соціальним продуктом. А якщо злаякісна агресія не вроджена, то відповідно її можна упереджувати і викорінювати. Причому, вияви доброякісної агресії у людини гіпертрофовані соціальними умовами існування; зміна останніх також може суттєво знизити рівень агресії.

Слід визнати, що суспільство, в якому процвітає агресія і нетерпимість, передає ці зразки поведінки із покоління в покоління, що може стати вродженою й набути широких масштабів розповсюдження, перетворитися з соціального відхилення на соціальну норму. Важливим шляхом подолання такої ситуації, конструктивного вирішення існуючих конфліктів на міжсуспільному та міжособистісному рівнях є ствердження соціокультурних пріоритетів і норм, які базуються на загальнолюдських гуманістичних цінностях.

Підводячи підсумок даного підрозділу, зазначимо, що філософські методологічні підходи лежать в основі сучасних практик викорінення агресії чи її профілактики. Проблему агресії намагаються вирішити на макро-рівні (суспільство, держава), мезо-рівні (громада) та мікро- (сім'я) соціальному рівнях.

1.2. Природа, сутність та основні вияви агресивності

Серед аспектів проблеми агресії, які є предметом уваги дослідників, можна назвати такі як: біологічну та соціальну детермінанту агресивності, механізми засвоєння та закріплення агресії, умови, що обумовлюють вияви агресії, прояви індивідуальних та статевих особливостей агресії, а також шляхи запобігання агресії.

Загалом, розроблені різні підходи щодо визначення феномена агресії. Ми приведемо кілька, з них.

Нормативний підхід розглядає агресію з точки зору її законності чи протиправності, тобто наскільки вона «суперечить» суспільним нормам. За визначенням О. Мартинової агресія є цілеспрямованою деструктивною поведінкою, яка суперечить тим нормам і правилам що прийняті в суспільстві. В рамках нормативного підходу визначається і термін «кримінальна агресія», тобто коли умисно заподіюється фізична чи моральна шкода, а дії того, хто проявляє агресію порушують норми кримінального права, хоча сам агресор не завжди стає об'єктом кримінального впливу (Д. Жмуро) [303, с. 15].

В свою чергу Т. Румянцева, називає дві умови за яких поведінку слід вважати агресивною. Перше, це коли мають місце згубні для жертви наслідки. Друга умова, це коли порушені норми поведінки [243, с. 36].

Наступний підхід, має назву глибинно-психологічного. Його прихильники стверджують інстинктивну природу агресії, тобто вона вважається природженою і невід'ємною властивістю кожної людини. До речі, і психоаналітична і етологічна школи представляли даний підхід. Так, в психоаналізі агресія пов'язується «інстинктом смерті» у людини (Танатос, Тінь) [224, с. 17]. А на думку, К. Лоренца, «агресія в людей є абсолютно таким же мимовільним інстинктивним прагненням, як і в інших вищих хребетних тварин» [160, с. 24]. В праці «Агресія» він пише про те, що в

деяких тварин «агресивна» поведінка за своїми виявами практично не відрізняється від сексуальної [160, с. 28].

Ще одним поширеним підходом до визначення агресії, є цільовий підхід, який намагається визначити агресію з погляду її функціональності. Тут погляди науковців розходяться і агресію розглядають, наприклад, як знаряддя успішної еволюції, чи як самоствердження, чи як домінування тощо. Дехто з представників даного підходу вбачають в агресії специфічну поведінку, яка спрямовується на усунення або подолання всього, що може загрожувати цілісності організму (фізичній чи психічній). На думку Х. Кауфмана, агресія є засобом, для отримання частки ресурсів, які, забезпечують успіх в природному відборі [8, с. 14].

А. Е. Фромм, розглядав злоякісну агресію як знаряддя домінування, що знаходить вираження в прагненні «людини до абсолютного панування над іншою живою істотою» [293, с. 84].

Також агресивність в межах даного підходу іноді розглядається як невід'ємна частина гомеостазу людини (агресія забезпечує нормальний стан рівноваги органічних та інших процесів живої системи). За таких умов агресія виступає як інструмент для психічної саморегуляції людини.

Наступний підхід, акцентує увагу на наслідках агресії, описуючи можливі результати. Такий представник даного підходу як Р. А. Уілсон, дає визначення агресії як фізичної дії чи загрози такої дії з боку якоїсь особи, в результаті чого зменшується свобода або генетична пристосованість когось іншого. В свою чергу, відомий психолог Девід Мацумото агресією вважає будь-який вчинок чи поведінку, в результаті якої інша людина зазнає фізичного або психічного болю. Подібної думки притримується і Д. Зільман, який також відносить до агресії завдання чи навіть спробу нанести тілесні чи психічні ушкодження [333, с. 19].

Ще один підхід засновується на оцінюванні не наслідків агресії як в попередньому випадку, а намірів агресора. До його прихильників відносять

Д. Креча, Р. Кратчфілда, Н. Лівсона. Агресія, в ньому, тлумачиться як різновид поведінки, фізичної або символічної, що мотивується наміром завдати шкоди кому-небудь іншому (Л. Берковіц) [8, с. 7]. Чи ще як вид поводження, націлений образити чи завдати шкоду іншому живому створінню, яке цього не хоче (Р. Берон, Д. Річардсон) [303, с. 22].

Наступним підходом до визначення агресивності є емоційний підхід. Прихильники цього якого зосереджують свою увагу навколо чуттєвої складової проявів агресії. Звідси і визначення агресії як вияву в почуттях і діях людини (чи групи людей) ворожості, ненависті, неприязного відношення (Трифонов Є. В.). Навіть образливе спілкування, яке проявляється у словесному виразі негативних почуттів чи емоцій, на думку Ю. Щербиної, є мовною агресією [333, с. 19–20].

Окремою групою підходів виділяють, так звані, багатоаспектні підходи, які можуть поєднувати чи комбінувати зазначені вище підходи, на розсуд автора. Наприклад, на думку В. Холличера, «агресія – це цілеспрямована руйнівна, наступальна поведінка, що порушує норми й правила співіснування людей у суспільстві, що завдає шкоди об'єктам нападу (живим і неживим), що заподіює фізичний збиток людям, і що викликає у них психічний дискомфорт, негативні переживання стану страху, напруженості, пригніченості» [303, с. 25].

Прихильники когнітивних теорій вважають, що агресія є результатом наuczіння (А. Бандура). Ще одні, тлумачать агресію як тенденцію наближення чи віддалення до об'єкта (Л. Бендер). Або вважають агресію внутрішньою силою, яка надає людині можливості протистояти зовнішнім силам (Ф. Аллан) [21, с. 5].

Дослідники, які стоять на позиціях інтеракціонізму схильні розглядати агресію як результат об'єктивних конфліктів інтересів, несумісність цілей окремих особистостей і соціальних груп (Д. Кемпбелл, М. Шериф) [303, с. 25].

Як окрему групу підходів виокремлюють так звані недиференційовані підходи. Вони представлені в приватних психологічних теоріях і зазвичай не намагаються пояснити сутність агресії як феномену, а визначають її в вузьких теоретичних рамках. Біхевіористи розглядають агресію як природній рефлекс людини який є наслідком фрустрацій, або формою реакції на фізичні чи психічні дискомфорти тощо (Д. Доллард, с. Фішбах, Л. Берковіц) [333, с. 205].

Зазначимо, що попри існуючу значну кількість підходів до визначення агресивності, ніякий з них не може дати повного і вичерпного формулювання поняття «агресії», оскільки відображає лише певні грані даного феномену.

Агресія є багатостороннім явищем. Щоб підійти до неї науково, потрібно побачити різні сторони і їхні взаємозв'язки. Т. Яценко зазначає, що агресивність є системною соціально-психологічною властивістю, що виникає під час соціалізації і яку можуть описати три групи факторів: суб'єктивні (внутрішньоособистісні, що визначають психологічну діяльність агресора), об'єктивні (визначають рівень руйнації об'єкту і завданої йому шкоди) та соціально-нормативні, оціночні фактори, такі, як морально-етичні норми чи суспільні закони [333, с. 20].

У своїх спробах вивчити вплив класичних умовних рефлексів на поведінку, Л. Берковіц розробив програму, що досліджує сигнали до агресії. Зокрема, він виходить з того, що люди (і предмети) можуть створювати передумови для виникнення агресії, якщо між ними і роздратуванням або піднаглядним насильством та агресією загалом установлюється повторний асоціативний зв'язок. Такі посилення будуть діяти на поведінку аналогічно до дії будь-яких інших посилень: вони стануть зовнішніми детермінантами агресивної поведінки. Подібні сигнали можуть мати різне походження. Наприклад, чорна форма команд спортсменів-професіоналів асоціюється з агресивнішою грою, великим числом штрафів і глядацьким сприйняттям більшої агресивності. Агресивна реклама також може бути погамуванням до

агресії [8, с. 75]. У своїх дослідженнях Л. Берковіц основну увагу приділяв індивідуальним характеристикам (наприклад, іменам) і зброї в ролі сигналів до агресії.

Науковці, які займалися феноменом агресії, висували різні припущення щодо природи агресії, причин її виникнення та чинників, що впливають на агресивність. Найпоширенішим теоретичним положенням, відносно агресії, є уявлення про неї, як про інстинктивну за своєю природою поведінку. Агресія притаманна людям генетично чи конституційно, вони просто «запрограмовані» на такі дії.

Прихильниками інстинктивної теорії агресії, є представники психоаналітичної школи. Як відомо, засновником даного підходу є австрійський психолог і психіатр Зігмунд Фрейд. Заслугою З. Фрейда є те, що завдяки його працям агресію і агресивність було перетворено в об'єкт наукового аналізу.

В своїх ранніх роботах З. Фрейд обґрунтовував положення про те, що людською поведінкою керує інстинкт життя або Ерос. Енергія цього інстинкту відома як лібідо і спрямовується на те щоб зберегти та зміцнити життя. Агресія, в даному загальному контексті, є реакцією на блокування чи руйнування імпульсів лібідо і не трактувалася як невід'ємна чи постійна частина життя [224, с. 37].

За припущенням З. Фрейда, поряд з інстинктом життя, людині притаманний і протилежний по своїй суті інстинкт – Танатос або потяг до смерті. Енергія Танатосу спрямовується на руйнування і знищення життя. Все людське життя, і відповідно поведінка людини, постають результатом складної взаємодії цих двох основних інстинктів, між якими існує постійна напруга. Інстинкт смерті побічно стає причиною виводу на зовні агресії і спрямування її на інших.

Сабіна Шпільрейн, першою з послідовників психоаналізу, вказала на початкову, або вихідну природу людської деструктивності. Суть її учення

полягала в тому, що для створення нового, потрібно зруйнувати те, що було перед ним, тобто в будь-якому акті творення завжди міститься процес руйнування. Самовідтворення, як інстинкт, містить в собі два рівнозначні компоненти – інстинкт життя, і інстинкт смерті. Також для таких людських проявів як любов та творчість, потяг до смерті і руйнування, є невід’ємною сутністю потягу до життя, а не чимось зовнішнім. [224, с. 221–222].

Етологічний підхід. Видатний етолог, лауреат Нобелівської премії, Корнард Лоренц, притримувався схожої з З. Фрейдом позиції, щодо агресії. В його теорії виток агресії є ворожий інстинкт боротьби за виживання. Цей інстинкт однаково притаманний як людям, так і всім іншим живим істотам. За припущенням К. Лоренца, інстинкт виживання став результатом розвитку тривалої еволюції, і на підтвердження даного припущення вказують кілька його найважливіших функцій. Перше, боротьба за виживання сприяє тому що представники виду максимально розсіюються на географічному просторі, що забезпечує оптимальну утилізацію харчових ресурсів. Друге, завдяки агресії поліпшується генетичний фонд певного виду, оскільки залишати потомство будуть найсильніші та найенергійніші представники виду. Крім того, сильніші краще можуть захиститися і тим самим забезпечити виживання свого потомства.

Одним з найцікавіших моментів теорії К. Лоренца є те, що завдяки його вченню знаходиться пояснення людському насильству по відношенню до представників свого виду, яке є поширеним серед людей на відміну від інших живих істот [160, с. 57].

Соціобіологічний підхід (С.Меднік, Мойєр). Даний підхід пропонує власні підстави для пояснення процесу природного відбору. Основним аргументом є твердження, що генний вплив є тривалим оскільки забезпечує адаптивну поведінку. Тобто гени настільки «пристосовані», що впливають на успішність репродукції виду, гарантуючи їх збереження в майбутніх поколіннях [333, с. 170]. Цей аргумент соціобіологів доводить, що з

найбільшою вірогідністю індивіди будуть сприяти виживанню тих, хто має схожі до них гени, а до тих хто від них відрізняється будуть проявляти агресивність. Отже, з позиції соціобіології агресивність є засобом, для отримання своєї частки ресурсів, тим самим забезпечуючи успіх на генетичному рівні в природному відборі [224, с. 221].

Теорії спонукання вважають, що причиною агресії, є внутрішній потяг чи спонукання заподіяти комусь шкоди, що викликається зовнішніми причинами.

Цей напрямок представлений різними теоріями, серед яких особливе місце займає теорія фрустрації агресії, яку запропонував свого часу Д. Доллард з колегами. В даній теорії обґрунтовується думка про те, що в людини яка пережила фрустрацію, виникає спонукання до агресії. І навіть якщо таке спонукання придушується через страх покарання чи через якісь інші зовнішні перепони, воно все одно залишається, і може вилитись в агресію спрямовану не на фрустратора, а на інший об'єкт, по відношенню до якого агресивні дії залишаються безкарними [333, с. 117].

В даній теорії поняття агресії і фрустрації є нерозривними і основними, хоча існує ще пара понять якими оперує ця теорія: заміщення і гальмування. В загальному сенсі гальмування, є тенденцією до обмеження або згортання власних дій через очікувані негативні наслідки. Ця залежність прямо пропорційна, тобто, чим більша сила очікуваного покарання, тим сильніше гальмування. До того ж, коли гальмуються прямі акти агресії, то це є додатковою фрустрацією, яка викликає агресію проти винуватця цього гальмування або того хто таким вважається. В даній теорії поняття заміщення розуміється як та ж сама агресія, але спрямована не проти справжнього фрустратора, а проти будь-кого іншого.

Фрустраційна теорія агресії висунула ідею, яка отримала назву ефект катарсису. Катарсис розуміється як певний процес звільнення порушеної чи накопиченої енергії, в результаті якого знижується рівень напруги. Отже,

ідея полягає в тому, що коли людина фізично чи емоційно проявляє ворожі тенденції то це дає їй тимчасове полегшення, сприяючи психологічній рівновазі і послаблюючи агресію [224, с. 223].

Протилежної думки, щодо причин агресії, притримувався представник неофрейдизму Е. Фромм. В своїй відомій праці «Анатомія людської деструктивності», він намагається довести, що наукові дані таких наук як нейрофізіологія, психологія тварин, палеонтологія та антропологія спростовують гіпотезу вродженого інстинкту агресивності людини.

На думку Е. Фромма, інтерпретація потягу людини до руйнування, з точки зору вродженого інстинкту, не витримує критики антропологічної науки. У переважній більшості суспільств жорстокість і деструктивність залишаються на досить низькому рівні, і тому, коли їх пояснюють «вродженими пристрастями», це виглядає не переконливо. Факти свідчать, що такі суспільства які вважаються менш цивілізованими, наприклад, мисливці, збирачі, ранні землероби виявляють меншу агресивність, ніж ті, які вважаються більш розвинутими цивілізаціям [293, с. 55].

Намагаючись розкрити природу агресії і деструктивності, Е. Фромм аналізує різні її типи, а також передумови виникнення. З точки зору Е. Фромма, агресія – це всі дії, які завдають шкоди іншій людині, тварині чи неживому об'єкту або мають такий намір. Таким чином, під дану категорію часто потрапляють найрізноманітніші типи реакцій і імпульсів. Щоб уникнути плутанини, Е. Фромм чітко поділив агресію на біологічно адаптивну або доброякісну, яка сприяє підтриманню життя, і на злоякісну агресію, яка не пов'язана із збереженням життя.

Розвиваючи ідею доброякісної або біологічно адаптивної агресії, Е. Фромм розуміє її як зворотну реакцію особистості на небезпеку її вітальних інтересів індивіда, що закладається філогенезом. Подібна агресія є притаманною як тваринам, так і людям, носить вибухову природу,

виявляється спонтанно у вигляді реакції на небезпеку, і зникає при усуненні чи небезпеки, чи її причини [293, с. 61].

Інша, злаякісна, чи біологічно неадаптивна агресія, яку Е. Фромм ще називає деструктивністю або жорстокістю, не закладена у філогенезі, і не є своєрідним захистом від нападу чи загрози. Така агресія властива тільки людям і завдає біологічної шкоди та приносить соціальне руйнування. Головними виявами злаякісної агресії стають вбивства або жорстокі катування, які не мають розумного пояснення і іншої мети, ніж отримати задоволення. До того ж, така агресія, завдає шкоди не лише тому на кого вона спрямована, але й агресорові. Е. Фромм вважав, що злаякісною агресивністю керує не інстинкт, а якась людська потенція, що витікає з умов існування людини.

В своїй теорії Е. Фромм користується і такими термінами, як «псевдоагресія», «ігрова агресія», «агресія як самоствердження» та «оборонна агресія». Псевдоагресія, за Е. Фроммом це такі дії, які можуть завдати шкоди, але їм не передували злі наміри. Наприклад, коли людина отримує поранення чи травму випадково, можна сказати в наслідок трагічного збігу обставин, а не в наслідок цілеспрямованих дій.

Ігрова агресія є необхідною для навчального тренінгу на майстерство, спритність чи швидкість реакцій. Вона, також, не має жодних негативних мотивів, таких як гнів чи ненависть, і ніякої руйнівної мети (наприклад, деякі види спорту такі як фехтування, бокс тощо) [293, с. 101].

У цьому розумінні, досягнути явище агресії, можливо тільки зважаючи на соціальний фактор розвитку.

Когнітивні моделі агресії. Згідно з теорією когнітивного спрямування, те, як осмислює чи інтерпретує особистість дії іншого, наприклад, як загрозливі чи провокаційні, значно позначається на його почуттях та поведінці. В той же час, рівень емоційного збудження особистості чи її

негативної афектації, позначається на когнітивних процесах, які і визначають ступінь небезпеки що їй загрожує.

Існують підходи в яких агресія розглядається, передусім, як суто соціальне явище, а саме, як форма поведінки, яка засвоюється в процесі навчання. Теорію соціального навчання розробляв А. Бандура. Згідно цієї теорії, агресія є формою поведінки, яка засвоюється в процесі соціалізації шляхом спостереження відповідного зразку дій при соціальному підкріпленні. Зразок поведінки розглядається як засіб міжособистісного впливу [21, с. 27]. Прихильники даної теорії вважають, що зрозуміти суть і природу агресії можливо лише звернувши пильну увагу на такі аспекти як: шляхи засвоєння агресивної моделі поведінки; фактори за яких провокується її виявлення; та на умови які закріплюють подібну модель поведінки. На їх думку, людина засвоює агресивні реакції і підтримує їх або шляхом особистої участі в умовах виявлення агресії, або пасивно спостерігаючи вияви агресії.

Отже, на відміну від теорій в яких інстинкт чи спонукання породжують агресію, то теорії соціального навчання стверджують, що агресія виникає лише у відповідних соціальних умовах. Таким чином, даний теоретичний напрям, є більш оптимістичним щодо можливостей запобігти агресії чи взяття її під контроль [224, с. 101].

Разом з тим, в теоріях які розглянуті нами вище не враховуються такі серйозні площини людського досвіду, як емоції та пізнавальна діяльність. Але останніми роками психологи присвячують все більше уваги емоційним та когнітивним процесам, що є дуже важливими для розуміння феномену агресивності людської поведінки. І хоча ці аспекти не містять в собі принципово нових формулювань разом з тим вони можуть уточнити і розширити вищеозначені теоретичні моделі доклавши до них емоційні і когнітивні процеси, які постають у ролі основних детермінант агресії.

Приміром, розроблена Л. Берковіцем модель утворення нових когнітивних зв'язків. У своїй теорії він зміщує акцент з погамувань до агресії на емоційні та пізнавальні процеси, підкресливши цим, що саме вони лежать в основі взаємозв'язків фрустрації і агресії. В моделі Л.Берковіца, утворення нових когнітивних зв'язків, фрустрація чи будь-які інші агресивні стимули можуть провокувати агресивну реакцію через формування негативного афекту. З позиції Л. Берковіца: «перешкоди провокують агресію лише тією мірою, якою вони створюють негативний афект». Таким чином, коли наприклад, блокується досягнення якоїсь мети, це не стане спонукую до агресії, за умови якщо це не переживається людиною як неприємна подія [8, с. 108].

Л. Берковіц вважає, що саме посилення до агресії не є неодмінною умовою її виникнення. Скоріше посилення лише «інтенсифікують агресивну реакцію на наявність якогось бар'єру, що перешкоджає досягненню мети» [32, с. 108]. Індивід, спровокований чимось до агресії (пояснюючи власні негативні відчуття злістю), стає більше вразливим і може частіше реагувати на посилення до агресії. Таким чином, хоча агресія і може виникнути без ситуаційних чинників, які її стимулюють, все ж таки фрустрований індивід частіше звертає увагу на подібні стимули, і вони можуть посилити його агресивну реакцію.

Взаємозалежність пізнання і збудження. Не зважаючи на те, що традиційно вважалося, що збудження і когнітивні процеси незалежно одне від одного впливають на агресивну поведінку людини, А. Зільман взявся довести що ці процеси взаємопов'язані між собою і впливають один на одного під час всього процесу переживання. Він досить чітко вказав на ту обставину, що пізнавальні процеси відіграють специфічну роль в процесі посилення та ослаблення емоційних агресивних реакцій і функції збудження в когнітивному опосередкуванні поведінки. А. Зільман вважав, що незалежно від того коли з'явилося нервово напруження (до того чи після того),

осмислення події, може вплинути на ступінь порушення. Якщо людина впевнена, що небезпека реальна, або заціклюється на загрозі і обміркуванні своєї помсти, то в неї буде зберігатися підвищений рівень збудження. Але з іншого боку, обміркувавши та проаналізувавши ситуацію, людина може виявити якісь пом'якшувальні обставини або відчувати зменшення небезпеки і як наслідок відбудеться згасання порушення [224, с. 135].

На перший погляд когнітивні моделі пояснення агресивної поведінки відкривають можливість управляти агресією. Оскільки відповідно до цих теорій, якщо людину навчити реально розрізнити потенційну небезпеку, то тоді можна контролювати поведінку. Але разом з тим, не можна ігнорувати суттєву роль яку відіграють емоції в цих моделях поведінки. Адже обидва дослідники як Л. Берковіц, так і А. Зільманн визнають той факт, що агресія іноді може бути імпульсивною, тобто не контролюватися розумом. На думку А. Зільманна, люди зазвичай навчаються реагувати на сприйняту провокацію відповідною агресією.

Агресія має різноманітні вияви серед яких виокремлюють два основні типи: цільову та інструментальну агресію.

Цільова агресія трактується як наперед спланований акт, який має на меті завдати шкоду або збитки певному об'єкту. Інструментальна – є засобом досягнення якогось результату, який сам по собі не є агресивним актом.

Доволі розповсюдженою є репрезентація агресії у вигляді дихотомії: пряма – непряма, фізична – вербальна, активна – пасивна. Сучасні виклики пропонують окремо розглядати такий дихотомічний поділ агресії як: ворожа та інструментальна.

Ворожа агресія – це такий вияв агресії, коли головна мета агресора полягає завдати жертві страждань. Такі люди, які проявляють ворожу агресію, просто намагаються нашкодити чи причинити зло тому, на кого вони нападають. В свою чергу, інструментальна агресія, навпаки, характеризує ті випадки, коли агресор нападаючи на когось, має інші цілі, які

не пов'язані з завданням шкоди об'єкту. Тобто для людей які виявляють інструментальну агресію, нанесення шкоди іншому не є самоціллю, для них агресивні дії є інструментом для здійснення якихось прагнень.

Агресивні дії, які наперед не передбачають заподіяти комусь шкоду, мають інші цілі, що зазвичай включають такі явища, як примус і самоствердження. У випадку примусу, агресивні дії можуть виявлятися для впливу на іншого, чи для того щоб «наполягти на своєму». Наприклад, Д. Паттерсон спостерігаючи за дітьми вказує, що вони можуть використовувати найрізноманітніші форми неприйнятної поведінки такі як: стукання кулаками, вередування тощо маючи на меті вплинути на членів родини або щоб привернути їхню увагу. Зазвичай, така поведінка може закріпитися, якщо маленькі агресори хоча б періодично змушують своїх жертв поступатися. За аналогією, агресія може слугувати меті самоствердження чи для того, щоб підвищити самооцінку, за умови якщо подібна поведінка схвалюється іншими. Наприклад, людина може здатися «непохитною» і «сильною» у відношеннях з іншими людьми, якщо нападає на тих, хто її провокує чи дратує [303, с. 17].

Не дивлячись на те, що в колі дослідників визнається той факт, що існують різні типи агресії, одностайної думки в цьому питанні не має і воно весь час викликає наукову полеміку. Так, А. Бандура вказує, що хоча інструментальна і ворожа агресії відрізняються своїми цілями, але вони обидві спрямовуються на вирішення конкретних завдань, а відтак і перший і другий тип можна віднести до інструментальної агресії [21, с. 76].

Полемізуючи з Бандурою інші вчені пропонують різні варіанти визначень для цих двох типів агресії. Наприклад, А. Зільман, замінює «ворожу» агресію, на «обумовлену подразником», а «інструментальну» на «обумовлену спонуканням». У першому випадку, агресія є дією яка спрямована на те, щоб усунути неприємну ситуацію або послабити її шкідливий вплив (наприклад, сильна спрага, погане відношення з боку інших

тощо). У другому випадку, коли агресія обумовлена спонуканням, агресивні дії чиняться передусім з метою досягти якихось зовнішніх зисків [333, с. 41].

Інші дослідники такі як К. Додж та Д. Койї в свою чергу пропонують ввести замість «ворожої» та «інструментальної» агресії «реактивну» і «проактивну». Реактивна агресія постає як реакція, або відповідь на усвідомлену загрозу. А проактивна агресія, має на меті отримати певний позитивний результат і в цьому вона подібна до інструментальної агресії (наприклад, примус, вплив, залякування). Також вони провели ряд емпіричних досліджень для того, щоб довести існування двох типів агресії та виявити відмінності між ними. Так, ними встановлено, наприклад, що учні початкових класів які мають схильність до перебільшення агресивності своїх однолітків виявляють реактивну агресію як відповідь на уявну ворожість. Ті ж учні, які правильно інтерпретують поведінку своїх однолітків виявляли проактивну агресію. Таким чином емпірично підтвердивши існування двох різних типів агресії К. Додж та Д. Койї зазначили, що незалежно від того який обирається термін, для того щоб позначити ці різні види агресії, очевидним залишається факто, що існує два типи агресії, які мотивуються різними цілями [224, с. 106].

Оскільки агресія завжди виникає на тлі певного психологічного стану то закономірними постають питання пов'язані з вивченням взаємозв'язку агресії з різними психологічними станами і властивостями особистості які з одного боку можуть сприяти розвиткові агресії, а з іншого – ставати на заваді її виявам. Зазвичай агресія проявляється на фоні агресивного психологічного стану в якому науковці виокремлюють різні компоненти. Наприклад, Н. Левітов виокремив пізнавальний, емоційний і вольовий компоненти агресивного стану. Пізнавальний компонент – це з одного боку розуміння ситуації і орієнтація в ній, з іншого вміння виокремити об'єкт для нападу, ідентифікувати свої «наступальні» засоби. Емоційний компонент - це вияв емоцій, як правило негативних, таких як гнів, що в деяких випадках набуває

форм афекту, люті, в наслідок чого людина може втратити контроль над вчинюваними діями. Вольовий компонент - вміщує в агресивній дії всі формальні якості волі такі як: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, а в певних випадках – ініціативність і сміливість. Іншими словами якості необхідні людині для боротьби, оскільки, агресивні стани зазвичай виникають і розвиваються саме в боротьбі [321, с. 76].

Засновник дослідницької напрямку, який отримав назву культурно-історичної традиції, Лев Семенович Виготський, підкреслював непостійність, динамічність моральних норм та уявлень в суспільствах і стверджував, що особливо це стосується перехідних періодів в житті суспільств, соціальних груп, народів тощо. За таких обставин людина постійно стикається з ситуаціями моральних криз, які породжуються переплетенням та змішанням різних типів культур. Великого значення у вихованні почуттів особистості, Л. Виготський, надавав вмінню володіти їх зовнішнім вираженням, розвиткові свідомих рухів та управління ними [303, с. 45].

Окреме місце серед напрямків дослідження агресивності, займає генетичний підхід. Психогенетичні данні свідчать, що генетичні особливості впливають на індивідуальні відмінності агресивності. Зазначимо, що ми підтримуємо позицію тих дослідників які вважають концепцію одного «гена агресії» нереалістичною, оскільки дослідження які проводились доводять, що впливати на «схильність» до агресії може не один, а багато генів а також складні взаємодії між ними. Генний вплив переважно опосередковується індивідуальними особливостями емоційної реактивності людини, а також вмінням і здатністю контролювати власні імпульси. Особливо треба підкреслити, той факт, що на різних етапах розвитку і в різних групах осіб до складної ієрархічної системи індивідуально-психологічних і ситуаційних чинників, які визначають вірогідність агресивних дій, включені різні біологічні в тому числі генетичні та психологічні процеси. До того ж,

фактори середовища пояснюють приблизно половину відмінностей індивідуальної агресивності як онтогенетично стійкої характеристики.

Відносно окремо взятих агресивних дій, то, на думку більшості науковців, все ж таки саме соціальний контекст найбільше впливає на виникнення агресії не лише у здорових осіб, але й в патологічних станах. Але одночасно необхідно брати до уваги і те, що генетичні відмінності також вагомо впливають на формування схильності до агресивної поведінки окремої людини. Тому, в майбутньому, коли індивідуальна генетична діагностика стане доступнішою, такі особливості можливо будуть використовуватись при оцінюванні індивідуальної реактивності на різні впливи середовища, які можуть провокувати чи провокують агресію, а відтак – і для запобігання агресії.

На поведінку людини в суспільстві впливають, з одного боку, ситуації в яких вона перебуває, а з іншого, якості, емоції і схильності, які вона виявляє в цих ситуаціях. Тому, переважна частина сучасних теорій агресивної поведінки, схиляються до думки, що поведінка визначається як впливом зовнішніх факторів, які стосуються даної ситуації чи її оточення, когнітивними змінними і системами, так і впливом внутрішніх чинників, які визначаються характерними рисами і схильностями конкретного агресора [333, с. 62].

Серед внутрішніх чинників важливу роль відіграють індивідуальні риси характеру які визначають ймовірність того, чи стане певна особа агресором чи жертвою. Якщо знати які саме риси характеру визначають високий чи низький рівень агресії, то можна в цілому зрозуміти агресивну поведінку, а також створити всеосяжні і точні теорії людської агресії.

Тому, дослідження тих рис характеру людини, які можуть обумовлювати прогнозування тенденцій до прямої агресії і її можливостей її запобігання чи контролю. її схильність до агресії, набуває неабиякого практичного значення в питаннях

Підставою для цього є збільшення наукових даних які свідчать, що риси характеру людини зумовлюють її схильність до агресії, та є доволі стійкими самі по собі. До того ж ці риси зберігаються протягом тривалого часу і можуть впливати на поведінку людини в найрізноманітніших обставинах [230, с. 15].

І хоча існує тісний взаємозв'язок між рисами характеру особистості і агресією, його дуже важко продемонструвати тому що:

по-перше, доволі часто фактори ситуації впливають на агресію більше, ніж особистісні риси. Тобто, хоча ми і розрізняємо індивідів за ступенем схильності до агресії, в той же час ці відмінності можуть нівелюватися потужними ситуаційними змінними. Наприклад, присутність органів правопорядку може утримати від агресивної поведінки навіть схильних до неї людей. І навпаки, навіть ті люди які не схильні до агресії, за певних обставин, наприклад під час війни, можуть її виявляти;

по-друге, тому, що критерії, які мають визначати ці риси не завжди відповідають чи задовольняють бажаним вимогам надійності.

Не дивлячись на причини, які стають на заваді під час емпіричних досліджень, прослідковувати взаємозв'язки між особистісними рисами та агресією, все ж таки вдалося виокремити деякі характеристики, що стосуються агресії. Зазвичай, агресія детермінується певними, доволі стійкими характеристиками тобто тими особистісними рисами, індивідуальними установками і схильностями особи, які є незмінними безвідносно до ситуацій. В агресивній поведінці психологічних характеристик звичайних особистостей, без психопатологій, беруться до уваги наступні особистісні риси: страх громадського несхвалення, дратівливість, схильність вбачати ворожість в діях інших (упередженість атрибуцій ворожості), впевненість індивіда що він господар своєї долі за будь-яких ситуацій, схильність відчувати сором, а не вину в багатьох ситуаціях.

Як окрему категорію агресорів виділяють екстремістів, тобто тих людей, які доволі часто, чи в крайніх формах виявляють агресію. В свою чергу серед екстремістів виокремлюють дві групи. Першу групу складають люди з заниженим самоконтролем, тобто у них слабо розвинені внутрішні стимулюючі механізми через що вони часто вдаються до насильства. Друга група, це агресори з підвищеним самоконтролем в яких навпаки сильно розвинуті внутрішні механізми самоконтролю. Вони довгий час можуть утримуватися від агресії навіть якщо їх сильно провокують, але коли ресурс внутрішніх інгібіторів закінчується, агресія в таких людей може набувати крайніх, а іноді навіть фундаментальних форм.

Від системи цінностей, норм і установок кожного конкретного індивіда також залежить те, як поведе себе людина, як вона зреагує в певній ситуації і чи буде вона вести себе агресивно. Це також пояснює той факт, що однакову поведінкову реакцію одні люди сприймають як нормальну, а інші як неприпустимо агресивну. Такі внутрішні стандарти особистості найпотужніше виявляються, а відтак, і визначають найсильніший вплив на розуміння становища підвищеного особистісного самоусвідомлення. Коли підвищується ступінь особистісного самоусвідомлення це або підштовхує людину до агресивних дій, якщо вона вважає подібну поведінку припустимою, або навпаки, стримує її від агресії, якщо для неї така поведінка неприпустима.

Науковці вивчаючи феномен агресії звернули увагу також на гендерні відмінності цього явища. Так, наприклад, за результатами досліджень які порівнювали агресію серед чоловіків та жінок, стало відомо, що чоловіки схильні демонструвати більш високий рівень прямої агресії, а жінки – непрямой (яка не виражена в фізичних діях). До того ж, чоловіки частіше, від жінок, стають об'єктами фізичної агресії, а жінки частіше постають як жертви сексуальних домагань та грубоці в сімейних відносинах [299, с. 51].

Шукаючи причини гендерним відмінностям в агресії дослідники найчастіше пояснюють її генетичними, чи біологічними чинниками. Дійсно, наукові данні переконливо свідчать, що вплив цих факторів як детермінант агресії є суттєвим, але й саме по собі протипоставлення гендерних ролей є потужним фактором.

Серед причин, що посилюють ймовірність появи агресії, виокремлюють, так звані, зовнішні детермінанти агресії, що по суті являють собою особливості оточуючого середовища або ситуації. Певна частина таких детермінант асоціюється з станами фізичного середовища, які впливають на людину. Наприклад, високі температурні показники повітря підвищують ймовірність виявлення агресивних дій чи, навпаки, есканізму. Коли температура повітря помірно висока це сприяє підсиленню негативних афектів (дискомфарту), і як наслідок у індивіда зростає ймовірність виявлення агресивних реакцій. Але якщо температура повітря занадто висока, то людина, в такій ситуації, може відмовитися від агресивних дій, оскільки вони можуть пролонгувати дискомфортні переживання [333, с. 102].

Взагалі, будь-які стресори середовища можуть впливати як зовнішні детермінанти агресії. Наприклад, фактор шуму, посилює збудження, і може сприяти збільшенню агресії. Вважається, приміром, що шум не тільки впливає на погіршення слуху та збудження симптомів стресу, а й негативно впливає на міжособистісні взаємини. Гучний і неприємний шум може сприяти виявам міжособистісної агресії.

За деякими даними, тиснява (скупчення людей) теж може провокувати агресію. Незважаючи ні на що, населення земної кулі продовжує зростати, тоді як придатний для проживання людини простір залишається практично незмінним. Проживання великої кількості людей на обмеженій території породжує багато проблем. Природні ресурси не безмежні, і навколишньому середовищу може бути заподіяно непоправної шкоди.

Висока щільність населення для самих людей є неприємною, стресовою. Однак міра, якою цей дискомфорт трансформується в агресію, не є однозначною. Тоді як частина досліджень показує, що тіснота посилює агресію, інша частина засвідчує, що вона пригнічує цей тип поведінки. Крім того, в кількох експериментах продемонстровано посилення агресії в тісному натовпі чоловіків, але не жінок.

Кілька дослідників намагалися пояснити ці протиріччя. Більшість з них порушувала питання про критичний чинник, який може бути відповідальним за ефекти тісноти.

Гіпотеза інтенсифікації Фрідмана акцентувала увагу на тому, що в тісноті загострюються або посилюються типові реакції індивідуума на будь-які ситуації. Якщо типовими є позитивні реакції, тіснота перетворить їх на ще сприятливіші. Якщо ж типові реакції належать до розряду негативних, тіснота загострить їхню негативну природу [224, с. 102].

Стокдейл стверджує, що дослідники ігнорують різницю між щільністю і тіснотою. Щільність – це кількість людей на одиницю простору, це об'єктивна кількісна характеристика. Тіснота ж, є суб'єктивно сприйманим станом, який може виникати за високої щільності скупчення людей.

Отже, накопичуються деякі докази того, що тіснота призводить до негативних відчуттів і негативних реакцій на оточуючих. Однак заходи «агресії», використані в більшості експериментів щодо ефекту тісноти, порівняно непрямі. І все ж дослідження підтверджують тезу, що тіснота породжує негативні почуття, які за деяких умов можуть трансформуватися в агресивну поведінку [8, с. 174].

Посилення агресивних реакції може відбуватися під впливом забрудненого повітря, наприклад, сигаретного диму, неприємних запахів. Наслідки забруднення повітря для фізичного здоров'я цілком очевидні. А дослідження впливу тютюнового диму на агресивну поведінку показали, що пасивне куріння справді посилює агресивність.

Ефекти забрудненості повітря є непрямими, такими, як непрозорість, подразнення очей і сморід. «Атака на почуття», вироблена забрудненим повітрям, здатна викликати негативний афект, який за певних обставин може збільшувати ймовірність агресивної поведінки. Ефект, який більшість людей відзначає у зв'язку з забрудненням повітрям, – це запах.

Менш помітна характеристика повітря – концентрація в ньому позитивних і негативних іонів – також може впливати на настрій і соціальну поведінку. Хоча вони покращують працездатність у простих завданнях, проте також викликають у відповідно налаштованих людей агресивну поведінку [8, с. 179].

Актуалізувати агресивні дії можуть також «зламні погамування до агресії», тобто різні площини обставин міжособистісної взаємодії. Джерела таких «запрошень» можуть бути найрізноманітнішими. Наприклад, потенційний агресор буде виявляти агресивні дії, якщо в тієї чи іншої особи є певні індивідуальні характеристики, які у агресора просто асоціюються з агресією. Іншим прикладом «запрошень до агресії», є зброя, а також, демонстрація насилля в ЗМІ тощо.

Деякі аспекти ситуацій, які мають вплив на ступінь і характер особистісного самоусвідомлення також можуть або посилювати, або придушувати агресію. Так, чим більший рівень самоусвідомлення у людини, тим більше це сприяє зниженню виявів агресії. І навпаки, чим нижчий рівень особистісного самоусвідомлення тим більше виникає ймовірність виникнення агресивних реакцій.

Серед виявів агресії, які прийнято вважати найбільш звичними серед людей є: лихослів'я; конфліктність; примус; тиск; негативна оцінка або ставлення; різні погрози чи фізичне застосування сили.

Є також і приховані форми агресії, які характеризуються ухилянням від контактів, певною бездіяльністю маючи на меті комусь нашкодити, або завдати шкоди собі або самогубство [299, с. 64].

Серед агресивних афектів виокремлюють таке людське почуття як ненависть, яка вважається найбільш інтенсивною і складною, оскільки за певних обставин ненависть і бажання помститися можуть неадекватно посилюватися. Ненависть може ставати потужним мотивом у діях людини і набувати форм від жорстких моральних заборон чи агресивного утвердження власних ідеалів, до пристрасного бажання влади, бажання підкорювати чи принижувати інших. А в деяких випадках ненависть може породжувати в людини нахили до садизму, коли виникає бажання примушувати свою жертву страждати і від того агресор отримує насолоду.

Крайньою, або межевою формою проявів ненависті, стає прагнення до знищення (вбивства) чи радикального знецінення всього і всіх. До того ж, прагнення знищити, може бути спрямоване і на самого себе (самогубство), в тих випадках коли власне «Я» починає ідентифікуватися з об'єктом ненависті, і тоді лише самознищення вбачається єдиним можливим способом усунути цей об'єкт. Взагалі, стосунки з об'єктом ненависті для особистості агресора становлять особливу цінність. Глибоко в душі він прагне одночасно і зруйнувати цей ненависний об'єкт, а з іншого боку зберегти з ним стосунки [230, с. 17].

Намагаючись уточнити характер взаємозв'язків між агресією і агресивною поведінкою, ми можемо переконливо вказати на ту обставину, що коли людина переживає агресію, це не обов'язково має призвести до руйнівних дій. Інший факт полягає в тому, що навіть здійснюючи агресію (насильство), людина може знаходитися як в стані надзвичайного емоційного збудження, так і бути повністю холоднокровною. Крім того, агресорові зовсім не обов'язково відчувати ненависть до своєї жертви, в багатьох випадках люди проявляють агресію до своїх близьких, до тих, до кого вони люблять і до кого прив'язані.

Взагалі, людське життя на стільки складне і багатогранне, що в реальних життєвих обставинах доволі складно з'ясувати чим направляється

поведінка особистості чи її внутрішньою агресивною тенденцією чи якимось зовнішніми факторами. Наприклад, коли маленька дитина проходить медичне обстеження і зазнає неприємних для себе процедур то вона не тільки може відмовлятися від подальшого огляду, а й почати активно чинити супротив діям дорослих, виявляючи і злість, і навіть лють. Тому зрозуміло, що в кожному випадку проявів агресії необхідно аналізувати додаткові особистісні і ситуативні фактори впливу. Наприклад, ситуативними факторами може бути фактор важливості даної ситуації для людини, чи фактор безпеки тощо. Прикладами додаткових особистісних факторів є здатність людини усвідомлювати власну поведінку, вміння контролювати почуття, цілеспрямованість поведінки тощо.

В плані змістовного наповнення, на думку А. Реан, агресивна поведінка найчастіше вмотивовується або вираженим прагненням до домінування над іншими і використовувати їх у власних цілях; або тенденцією до руйнування; або спрямованістю завдавати шкоди оточуючим людям; або схильністю до насильства [230 с. 107].

В цілому, в дослідженнях агресії, головна мета полягає в пошуках її можливих причин, а також в аналізі природи факторів, які їй сприяють. Ми можемо означити два основні напрямки наукових пошуків:

Перший напрямок пов'язаний з виявленням певних індивідуально-особистісних ознак, які допомагають усвідомити роль і місце безпосередньо суб'єкта агресії в тих розбіжностях, які можна спостерігати та виявляти в видах його діяльності. Для прикладу, американські дослідники К. Джеклін, Р. Джин аналізують агресію з погляду статевих характеристик суб'єктів, а такі вчені як П. Белл, Е. О'Ніл, Р. Роджерс – з точки зору расової приналежності індивіда.

Другий напрямок досліджень агресії, пов'язаний з прагненням вчених розкрити, в першу чергу, природу дії зовнішніх чинників, які безумовно впливають на вияви агресивності. Йдеться про такі негативні зовнішні

фактори, як навколишнє середовище (температура повітря, шум, забруднення повітря, води, велике скупчення людей, зазіхання на особистісний простір тощо [8, с. 37–38].

Цей напрямок представлений також дослідженнями питань які з'ясовують роль алкоголю та наркотиків як зовнішніх чинників які сприяють виявленню агресивності, тим більше, що це є болючою проблемою сучасного світу.

Незаперечним чинником вияву людської агресії, є її соціальний контекст. З малечку людина отримує в соціальному середовищі знання про агресивну поведінку, хоча ймовірність вияву агресивної поведінки дитини переважно залежить від того, чи стикається вона з агресією в сім'ї або в вдома. Соціалізуючись діти також навчаються агресії у середовищі однолітків, нерідко дізнаючись про переваги агресивної поведінки під час ігор. Ще одним джерелом, з якого дитина навчається агресивно реагувати, в наш час стають мас-медіа, які пропонують навіть не реальні, а символічні приклади поведінки.

Дорослі, використовуючи фізичне покарання як засіб виховання дітей, іноді не задумуючись над цим, демонструють їм приклади агресивності, що в свою чергу, може провокувати агресивність в подальшому.

Ігри з однолітками нерідко навчають дітей агресивним реакціям як то бійки чи сперечання. Разом з тим, різні види ігор, в яких діти можуть штовхатися, наздоганяти одне одного, дразнити тощо насправді можуть виявлятися порівняно «безпечним» способом навчитися агресивній поведінці. Самим же дітям, імпонують їх партнери по таким іграм і вони доволі рідко дістають травм під час подібних ігор [299, с. 15].

Порівнюючи вияви агресивної поведінки в дівчаток і хлопчиків дослідники виявили, що дівчатка більш схильні виявляти пряму та непряму вербальну агресії, тоді як хлопчики частіше проявляють пряму фізичну та пряму вербальну агресії. Відтак очевидним є те, що для хлопчики не так

розмежують агресію за критерієм «вербальна–фізична», скільки за формою вияву агресії, тобто прямо у відкритий спосіб і безпосередньо з конфліктуючою стороною. Дівчатка ж переважно користуються вербальною агресією в будь-яких її формах, хоча все ж таки непряма форма вважається більш поширеною.

Зазначимо, що структура виявлення різних форм агресії обумовлюється одночасно і статевими особливостями, і віковими. Наприклад, як зазначалося вище, хлопчики в ранньому підлітковому віці частіше проявляють фізичну агресію, в той час як дівчатка виявляють агресію у вербальній формі. Але, згодом, в років 12–13 і дівчата, і хлопці схиляються до негативізму як форми агресії. В концепції агресії Басса-Даркі, негативізм тлумачаться, як такий собі опозиційний стиль поведінки, спрямований супротив авторитетів. Підлітковий негативізм виявляється, або в формі пасивного опору, або приймає форму активного несприйняття існуючих правил, норм, традицій тощо. Цікавими є результати дослідження, які прослідкували взаємозалежність агресивного поведінки підлітків з їх соціальним статусом в колі однолітків. Так от, серед підлітків які мають найвищий соціометричний статус (статус «емоційного лідера»), 48 % становлять ті діти в яких рівень агресії більший від середнього; 33 % мають середні показники агресії і лише 19 % – низький рівень агресії [8, с. 203].

Якщо говорити загалом про поведінку, то в середовищі психологів прийнято вважати, що поведінка визначається як спільна функція окремо взятої особистості з оточенням. Тобто те, як поводить себе людина в суспільстві, окреслюється, з одного боку, ситуативним впливом, а з іншого - особистісними якостями, емоціями та схильностями, які виявляються в конкретно взятій ситуації. Відносно агресивної поведінки, то сучасні теорії виявили, що вона, по-перше, визначається зовнішніми факторами, тобто тими які стосуються даної ситуації або навколишнього оточення. По-друге,

когнітивними компонентами, і по-третє, внутрішніми чинниками, які відбивають своєрідні властивості та нахили конкретного агресора.

Ще однією важливою ланкою у вивченні людської агресивності є зумовленість агресії біологічними процесами. Гормони (особливо тестостерон), «задіяні» у скоєнні злочинів, пов'язаних з застосуванням насилля, але їх вплив є досить обмеженим. Разом з тим, І. Фурманов, вважає, що механізм успадкування схильності до застосування агресії, так і деякі інші механізми впливу гормонів на вияви людської агресивності мають однакову природу [299, с. 171–173].

Але не слід забувати, що специфікою протікання біологічних процесів, є їх соціальний контекст, який значною мірою може впливати на неврогенні зв'язки, внутрішні біологічні процеси зумовлюючи таким чином наші реакції на впливи з боку зовнішнього середовища. Тому, складається враження, що більш правильно говорити про вирішальний вплив не біологічних, а соціальних чинників як детермінант агресії. Хоча, на наш погляд, агресію визначають обидва типи факторів, які впливають один на одного.

В цілому, якщо говорити про природу людської агресії і її сутність, витоки та форми прояву, ми побачимо, що цими питаннями переймалися на протязі багатьох століть і намагалися їх досягнути з позиції різних наук таких як: філософія, психологія, біологія, релігія тощо. І хоча під час питань залишається більше ніж відповідей, сьогодні вже багато що відомо про витоки агресії та про фактори, які її породжують. Людина є агресивною істотою, вже від народження, ще до того як навчиться говорити дитина виявляє перші ознаки агресивності. Агресивність, як феномен, підпорядкована своєрідним законам, які іноді можуть бути зовсім непередбачуваними [299, с. 124]. Отже, кожній людині притаманна агресивність, яка може виявлятися в оборонних, доброякісних формах, а може навпаки, стати деструктивною, злякисною.

Щодо витоків людської агресивності, то в цьому питанні не має єдиного погляду серед науковців, і тому розуміння даної проблеми ускладнюється. В особистісних характеристиках людини агресивність може формуватись як певна форма протесту проти нерозуміння, в наслідок незадоволення власним становищем в соціумі, що знаходить вияв у агресивній поведінці. Але одночасно і природні особливості можуть впливати на розвиток агресивності в індивіда. Бувають ситуації коли агресія викликається необхідністю самозахисту або для задоволення власних потреб, за обставин, коли людина не бачить іншого виходу крім агресії. Це відбувається через складність і суперечність особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов людського розвитку і як наслідок, створюються передумови для виникнення та вияву агресивності.

Якщо узагальнити перераховані вище ознаки, то можна припустити, що до агресивної поведінки особистості можна віднести будь-які дії з вираженим мотивом домінування. А будь-яке насилля, постає як вияв і небажаний результат агресивної поведінки людини.

Отже, в даному підрозділі нами були продемонстровані основні підходи до визначення сутності та природи агресивності та показано, що вона є системною соціально-психологічною властивістю, що виникає під час соціалізації особистості та зумовлюється трьома групами оціночних факторів.

1.3. Психологічні аспекти агресивності

Усі психічні прояви людини є невід'ємною частиною її життя і переживанням людини власного ставлення до навколишньої дійсності (до людей, їхніх вчинків, до будь-яких явищ). Специфіка цих явищ полягає в

унікальності їх переживання кожною людиною, у тісному плетиві всіх психічних виявів внутрішнього світу індивіда.

І тому, коли ми намагаємось зрозуміти психічні вияви іншої людини, нам необхідно знайти пояснення, причини які призводять до їх виникнення, осягнути процес їх розгортання, проекцію на поведінку людини, та вплив на її подальшу діяльність.

Такий психічний вияв особистості як агресивність нам зустрічається доволі часто на вулицях, в громадському транспорті, на роботі і навіть в колі сім'ї. Поняття «агресія» поєднує в собі дуже широкий спектр проявів людської поведінки, які різняться як за формою так і за результатами (від іронічних жартів до вбивств). Подібним до агресивності, є такий стан, як ворожість, він вужчий за спрямованістю але завжди має певний об'єкт. Нерідко виникають ситуації поєднання ворожості і агресивності, але це не обов'язково, оскільки люди маючи ворожі відносини, можуть і не виявляти агресивності. І навпаки, агресія може проявлятися до людей випадкових, до яких немає жодних ворожих почуттів.

Серед психологів також не існує однозначного ставлення і тлумачення поняття «агресії». І тому, ми знаходимо як позитивні, так і негативні погляди щодо цього феномену.

Зазвичай, агресивність вважається доволі стійкою особистісною рисою, яка полягає в готовності до агресії, а також в силу тих обставин, що людина по своїй природі є схильною до сприймання і інтерпретації поведінки іншої людини, як ворожої. Отже, агресивність, як стійкий елемент структури особистості, здатна визначати загальну тенденцію поведінки [333, с. 9].

Одним з проблемних моментів у намаганнях визначити агресивність, є те, що даний термін охоплює значну різноманітність дій (поведінки). Характеризуючи іншу людину як агресивну, ми завжди суб'єктивні і можемо назвати агресивною і людину яка зазвичай ображає інших, і якщо вона часто

є недружелюбною, чи навіть, якщо хтось намагається робити все по-своєму тощо.

Дану суперечність при визначенні агресії намагалися розв'язати як зарубіжні так і вітчизняні дослідники, але доки це питання залишається відкритим, є лише розуміння того, що воно є складним і багатогранним.

Попередній розгляд агресивності дозволив визначити її як стійку рису особистості, яка виявляється в дієвому неприйнятті іншого погляду або поведінки, стану справ у колективі, наявної упорядкованості речей, їх запереченні, різкому протиставленні щодо усталених власних альтернативних суджень. Під цим кутом зору важливо розглянути вияви агресивності на різних стадіях соціалізації. Зупинимось на цьому детальніше.

Сучасна наукова література визначає термін «агресія» як форму поведінки, спрямованої на спричинення фізичної чи психологічної шкоди, заподіяння збитку живим істотам, включаючи їхнє фізичне знищення, або на руйнування неживих предметів [231, с. 22]. Тому, агресія постає як умотивована деструктивна поведінка, яка спричиняє шкоду живим чи неживим об'єктам, є причиною їхніх фізичних втрат та психологічного дискомфорту. Одночасно агресивність розглядають як похідний феномен агресії, тому що, з одного боку, вивчається агресивна поведінка, а з іншого – агресивність властивість психіки і відносно поведінки є психічним явищем, яке детермінує ступінь вияву агресії в поведінці. Сучасна психологічна наука розуміє агресивність як: «...властивість особистості, що виражена у внутрішній готовності індивіда до агресивних дій» [231, с. 22].

Таким чином, агресивність є властивістю особистості а агресія є актом поведінки. Ці явища мають свій вияв і розгортаються як на індивідуальному так і на масовому рівнях. Є різні підходи до тлумачення агресивності. Ми зупинимось на трьох основних. Перший, підхід базується на теорії інстинктів і потягів розробниками якої були З. Фрейд, К. Лоренц, В. Мак-Дугал та ін. Згідно цієї теорії агресивність є природною внутрішньою властивістю

людини, формою поведінки яку визначають вроджені інстинкти і потяги і яка спрямована на інших людей. Сьогодні багато хто з науковців вважає, що теорія агресивності як інстинкту є застарілою і її варто згадувати лише в контексті історичного поступу досліджень даної властивості людини.

Наступний підхід, це фрустраційна теорія агресивності (Л. Берковіц, Д. Долард). З позиції даної теорії, агресія є наслідком фрустрації, тобто перепони, що з'являється на шляху цілеспрямованої дії особистості або досягнення нею цільового стану.

Ще одне тлумачення агресивності пов'язане з теорією соціального навчіння, розробниками якої є такі вчені як: Р. Уолтерс, Д. Річардсон, А. Бандура, Р. Берон тощо. З точки зору даної теорії, агресивність набувається (так само, як і інші форми поведінки), внаслідок індивідуального досвіду взаємодії. Наприклад, А. Бандура зазначає, що індивід переймає агресивність як модель поведінки, спостерігаючи за іншими людьми, а не навчається агресивності лише тому, що це може бути корисним для нього. Прихильники теорії соціального навчіння вважали, що досліджувати агресивність можливо, якщо підійти до неї не з погляду фрустраційних умов і покарань, а з огляду на заохочувальні щодо неї наслідки. Тобто суть полягає в тому, що агресивна манера поведінки засвоюється людиною так само, як і інші соціальні навички, а саме спостерігаючи за діями оточення, імітуючи ці дії, зауважуючи наслідки цих дій, під впливом винагород і покарань. Агресивної поведінки можна навчитися шляхом інструментального зумовлювання й моделювання, перебуваючи під впливом випадкового оточення [21, с. 17].

В цілому, вивчаючи теоретичні джерела, чітко виокремлюються дві основні тенденції виявів агресивності. Перше, це розгляд агресивності як негативного ставлення до оточення. І друге, це розуміння агресивності як особистісної риси, яка проявляється в тому, що індивід схильний вороже ставитися до інших людей які його оточують. В межах цих двох аспектів

виявів агресивності розгортаються безліч інших теорій, в яких досліджується даний феномен.

Слід зазначити, що які б не були підходи до тлумачення агресивності, чи це інтрепретація її як інстинкту, чи з точки зору концепцій соціального научіння, чи з поглядів фрустраційної теорії, в будь-якому випадку агресивність – це наслідок суб'єкт-суб'єктних взаємодій. І ще один важливий момент на якому варто наголосити агресивність не виникає поза соціальним контекстом, поза певними ситуаціями і взаємодією з іншими людьми.

В цьому контексті, варто зупинитися на розгляді взаємозалежності агресивності індивіда від його перебування в натовпі. Як відомо, до головних ознак маси відносять тимчасовість її існування і стихійну природу поведінки тих індивідів, які її створюють. До різновидів мас відносять натовп, організовану публіку (наприклад, учасників фестивалів) та неорганізовану публіку. З огляду на те, що сучасні люди (особливо в великих містах) майже постійно перебувають у натовпі, на вулицях, в магазинах, в транспорті тощо, то вони автоматично знаходяться в ситуації постійних впливів різних колективних переживань як особливих психічних станів, які охоплюють велику кількість людей і впливають на їх емоційний стан та настрої. Спільні переживання об'єднують окремих людей, роблять їх подібними одне до одного. Але слід зазначити, що спіральні переживання можуть мати як позитивний характер, так і негативний. Зазвичай, якщо це позитивні спільні переживання то вони є прогресивними для розвитку суспільства. І навпаки, якщо вони негативні – то стають на заваді суспільного розвитку [146, с. 12–13].

В будь-якому випадку перебування індивіда у натовпі змінює його поведінку. І як правило, вона суттєво відрізняється від його звичайної поведінки. Дане явище дослідники пов'язують з багатьма факторами, але визначальним є те, що для психології мас не існує раціонального мислення, логічної обґрунтованості і доказовості. У психології мас інші закони. Коли

окремий індивід перебуває у натовпі то в нього значно зростає емоційне сприйняття всього, що він відчуває, підвищується схильність до навіювання та емоційність і одночасно різко знижується здатність критично переробляти інформацію. Перебуваючи у натовпі людина набуває тієї анонімності яка дає їй відчуття власної безкарності, впевненості у своїх силах та завдяки якій людина втрачає почуття відповідальності за свою поведінку. Людина стає часткою натовпу і втрачає усвідомлення себе як особистості. В такому стані починає домінувати людське несвідоме, і ще виникає бажання негайно втілювати навіяні ідеї. У цьому зв'язку Г. Лебон зазначав, що «якими б не були індивіди, котрі утворюють масу, якими б схожими або несхожими не були вони між собою, а також їхнього стилю життя, заняття, характер та ступінь інтелектуальності, лише одним фактом свого перетворення в масу вони здобувають колективну душу, завдяки якій зовсім інакше відчувають, думають і роблять, ніж кожний з них окремо відчував би, думав та робив» [153, с. 164].

Таким чином, маса по різному впливає на людину. З одного боку, маса «поглинає» індивіда, змінює його поведінку та руйнує психіку. А з іншого боку, вона надає індивіду впевненості у своїх силах, вселяючи відчуття могутності. Окремій людині передається сила маси і це відчуття сили здатне не тільки заспокоїти її найбільші і найстійкіші страхи, але водночас воно є спонукою до експресії та активних дій. А натовп який діє і активно виказує різні емоції від радості до горя, здатен перетворити окремого індивіда в агресора чи в бунтівника в залежності від вияву його активності. До того ж рушієм агресивного натовпу є ворожість і гнів.

К. Ізард вважав, що «ворожість – це складна форма афективно-когнітивної орієнтації, яка складається з набору різних емоцій, потягів та афективно-когнітивних структур. Емоції, які посідають особливо важливе місце в комплексі ворожості, – це гнів, огида та презирство» [102, с. 47]. В свою чергу Л. Соул під ворожістю розумів мотиваційну силу, яка спрямована

на об'єкт і має на меті завдати шкоду. До того ж, емоційним супутником ворожості є гнів [378, с. 32–33].

Таким чином, утвердилась думка, що емоції входять до складу ворожості і можуть запускати і підтримувати агресію. Встановленим фактом є й те, що всі етапи агресивного стану людини супроводжуються переживанням нею сильної емоції гніву, яка може набувати форм люті, афекту. Тому на думку Л. Берковіца гнів постає спонукальним компонентом агресії. Він вважає, що якщо фрустрація дійсно викликає негативні емоції, то інші психологічні процеси, в тому числі і когнітивний процес, будуть впливати на реальну поведінку. Люди завжди намагаються знайти пояснення тим емоціям, які вони переживають. І якщо емоція буде інтерпретована як гнів, то найбільш вірогідним буде виникнення агресивних тенденцій [32, с. 187–188].

Але емоції, які переживає людина в стані агресії, це не завжди гнів, більш того і стан гніву не завжди призводить до агресії. «Адже агресія не виникає в соціальному вакуумі. Швидше на нашу агресивну поведінку впливають присутність і дії інших людей з соціального оточення. Наприклад, слова, вчинки або зовнішність жертви можуть провокувати, фруструвати або дратувати нападника. Оточення може змушувати або підбурювати нас до здійснення актів насильства. Навіть проста присутність інших людей може позначатися на вияв агресивних реакцій» [45, с. 127]. З огляду на це Д. Річардсон і Р. Берон акцентують увагу на тому, що ймовірність виявлення агресії і її сила залежать від таких особистісних характеристик людини як дратівливість та емоційна чутливість.

Відомий французький психолог Поль Фресс, визначив головною ознакою емоційності, емоційну нестійкість (або невротичність), яка характеризує чутливість людини до емоціогенних ситуацій [327, с. 76]. Розвиваючи цю думку радянський психолог Лія Славіна, пов'язала емоційну нестійкість з «афектом неадекватності». Цей афект проявляється у вигляді

підвищеної образливості людини, її замкненості, негативному сприйнятті та впертості [259, с. 123–124]. Подібною до Л. Славіної є думка Дж. Гілфорда який пов'язує емоційну нестійкість з такими проявами у людини як здатність легко збуджуватись, постійна стурбованість, коливання настроїв та песимістичність [232, с. 122].

Таким чином, люди, яким властиві ворожість, гнів, емоційна нестійкість, доволі часто стають жертвами маніпулювання інших людей. Подібний психологічний механізм спрацьовує і з поведінкою маси людей, сила якої залежить від психологічних якостей та індивідуальності лідерів, здатних впливати на людей, скеровувати їх зусилля на досягнення певних цілей. Натовп є схильним до крайнощів, його підігривають тільки сильні подразники і його почуття є простими і надмірними. Лідеру не потрібно логічно і послідовно щось аргументувати, йому потрібно лише гіперболізувати та постійно повторювати одне й те саме. Від лідера натовп домагається сили, навіть насилля, доброта ж сприймається як різновид слабкості. Тому лідеру необхідна сильна воля і фанатична відданість чи імітація відданості тим ідеям, які він намагається донести до маси. Саме так він може впливати на натовп. Але якщо лідер наділений привабливістю в поєднанні з твердими переконаннями та вузькістю розуму, то це може перетворити натовп із аморфної маси, в руйнівну матеріальну силу.

Політичні психологи встановили особливий тип лідерів, які можуть впливати на маси. Цих лідерів характеризує певна індивідуальна аномальність. Так, Г. Лебон, в залежності від психологічних якостей поділив їх на кілька типів:

- апостоли певних вірувань – релігійних, соціальних або суто політичних. Такі лідери – прообраз натовпу, їм властиві його основні якості (елементарна логіка, примітивний розум, цілковите несприйняття всіляких пояснень та законів, потреба у руйнуванні);

- фанатики однієї ідеї – ці люди можуть бути достатньо розумними за звичайних для них умов, але вони втрачають здатність мислити та аналізувати, в них прокидається особлива несамовитість і навіть манія, коли справа зачіпає якісь певні питання. Фанатики однієї ідеї найчастіше стають вірними й відданими помічниками апостолів;

- природжені вороги суспільства, люди, не здатні пристосуватися у суспільстві. Досить мстиві та меркантильні невдахи, особистості з комплексом неповноцінності. Найчастіше це пов'язано з фізичними або розумовими проблемами;

- тирані, або диктатори – вони добираються до влади, використовуючи результати роботи своїх попередників, вміють примусити натовп любити й одночасно боятися їх [153, с. 234–235].

Найефективнішим механізмом впливу на діючий натовп, це позбавити його учасників анонімності фіксуючи обличчя людей, наприклад, відеозйомкою, та активно демонструючи їх в репортажах з місця подій, чи на великих екранах, які можна встановити неподалік від місця розташування натовпу. Подібні заходи відчутно зменшують активність та агресивність натовпу, він поступово розпадається, а відчуття єдності між окремими людьми, яке видавалося незмінним, зникає, всі згадують про власні справи і проблеми. Характерним є те, що індивід виходячи з маси відчуває себе емоційно втомленим, незалежно від того, якими саме емоціями ця маса була охоплена: позитивними чи негативними. Потрібен певний час, щоб індивід зміг повернутися до реальності та почав адекватно сприймати навколишню дійсність. Натовп розпадається поступово: спершу поділяється на кілька окремих, достатньо великих частин, що поступово трансформуються в менші і згодом остаточно розпадаються.

Практично у всіх випадках психологічна маса, це тимчасове утворення. Внутрішня напруга маси, у вигляді агресії і насильства, породжується суперечністю між духовним світом особистості та існуючими соціальними

нормами. Людина проявляє насильство або по відношенню до себе, або по відношенню до зовнішнього світу. Індивід генерує агресивну енергію спонтанно і безупинно, що з часом призводить до її накопичення. Тому існує пряма залежність від кількості агресивної енергії в індивіда і стимулом для виходу її на зовні. Чим менше накопичено агресивної енергії тим більший стимул потрібен і навпаки [130, с. 19].

Разом з тим, неабиякого значення на на процес зародження, формування та реалізації людської агресії, мають ситуативні фактори. Оскільки агресія завжди має соціальний контекст, вона не може існувати поза певних ситуацій і не взаємодіючи з іншими людьми. А. Реан, наголошував, що «вияв чи не вияв агресивності як особистісної властивості в певних актах поведінки завжди є наслідком складної взаємодії транситуативних і ситуативних факторів. Першоджерелом, наприклад, агресивних дій неагресивної особистості є фактор ситуації» [230, с. 7–8].

До ситуативних факторів відноситься дуже багато різноманітних чинників серед яких: і вплив кліматичних умов; і соціально-культурні чинники; і стресові ситуації; і спостереження моделей агресивної поведінки інших людей в реальному житті, та на екранах телевізорів; і внутрішній дискомфорт; і просто неприємний запах тобто будь-що в зовнішньому середовищі може стати ситуативним фактором для виникнення агресії [57; 71; 162].

Виокремлюють також особистісні фактори, які призводять до підвищеної агресивності. Наприклад, підвищена ворожість і дратівливість; підвищена тривожність і депресивні стани; негативна афективність; неадекватна самооцінка та рівень домагань; підвищена емоційна реактивність і нестабільність; низький інтелект; особливості мотиваційної сфери; антисоціальна спрямованість особистості, порушення функцій соціальної взаємодії, заздрісність; статеві відмінності; схильність приписувати довколишнім агресивні наміри та ін. [138; 150].

Взагалі, існує дуже багато різних соціальних і психологічних чинників агресивної поведінки. Тому науковці, займаючись проблемами виникнення людської агресивності, намагаються їх певним чином класифікувати. Так, наприклад, Дроздов О. запропонував викоремити два основні типи чинників. До першого типу, він відносить чинники які діють в залежності від демографічних і особистісних характеристик. Чинники другого типу діють завжди і на всіх, тобто носять універсальний характер. Окрім типів чинників О. Дроздов виокремлює і механізми соціалізації агресії. Перший з них, коли людина засвоює навички агресивної поведінки спостерігаючи за агресією інших людей або завдяки власному досвіду певних агресивних дій. Другий механізм, це виникнення агресивної поведінки як реакції на придушення можливостей для самореалізації людини або блокування її актуальних потреб [82, с. 192–193].

Інший дослідник Г. Гайдукевич, в свою чергу зауважує, що сила вияву агресії здатен мінятися під дією зовнішніх, і в першу чергу соціальних чинників. Якщо людина тривалий час перебуває у ворожому, стресогенному середовищі, то це призводить до посилення її зхисних реакцій і активізації механізмів психологічного захисту, причому їх активне функціонування може зберігатися і в нормальних умовах. Через це рівень агресії, як якості особистості, здатен збільшитися і, залишатися таким доволі довго, згодом ставши стійкою особистісною рисою [57, с. 123–124].

Намагаючись розкрити взаємодію ситуативних і особистісних факторів, вчені розробили загальну афективну теорію агресії, яка схематично зображує виникнення імпульсивної, емоційної агресії. Згідно даної теорії взаємодія ситуативних і особистісних чинників може призводити до виникнення агресивної поведінки трьома основними шляхами: афекту, когнітивності та збудження. Водночас, кожен чинник може розгортатися будь-яким з цих трьох основних шляхів і тому використання одного з шляхів може стимулювати реалізацію агресії на підставі інших [340, с. 367–368].

Взагалі, виникнення і розгортання агресивної поведінки доволі складний процес, оскільки він зумовлений взаємодією багатьох факторів і має багато варіантів свого втілення. Тому шукаючи пояснення агресивної поведінки беруться до уваги різні чинники і соціологічні, і психологічні, і біологічні, і генетичні, які дозволяють ширше розкрити таке складне і багатогранне явище як агресія. Так, біологічні фактори дають змогу пояснити агресивну поведінку як наслідок перенаселення і природну потребу відстоювати власну територію. Психологічні чинники є неминучим наслідком блокування на шляху до поставленої мети. Соціологічні – поєднують агресивну поведінку та її розвиток з ініціацією. А чинники генетичного плану репрезентують агресію як природжену властивість, яка пов'язується з наявністю певного гена.

Х. Лапій та Л. Марковець, ґрунтуючись на даному підході, провели теоретичне і емпіричне дослідження проблем агресивності серед українських студентів, і зробили ряд висновків щодо цього. Перше, агресивні дії в юнацькому віці виступають як засіб для того щоб досягти якоїсь значимої мети, або як спосіб для психологічного розрядження чи щоб задовольнити потребу самореалізації чи самоствердження. Друге, у більшості студентів наряду з середнім рівнем самооцінки яскраво виражені такі форми виявлення агресивності, як вербальна агресія, докори сумління і відчуття провини. Дана тенденція в ситуаціях виникнення загрози для їх особистісної автономії сприяє реалізації виявів захисних механізмів поведінки студентів. А ті студенти які мають занижений рівень самооцінки, проявляють схильність виявляти дратівливість і підозрливість. Позитивною тенденцією у своєму дослідженні Х. Лапій та Л. Марковець вважають те, що у студентів відсутні такі форми агресії, як фізична агресія і негативізм [150, с. 386].

Разом з тим, в українському суспільстві за останні роки відмічається зростання молодіжної злочинності та виявів девіантної поведінки серед підлітків. Дана тенденція є віддзеркаленням однієї з найгостріших

соціальних проблем нашого суспільства. Слід зазначити, що на психіку підлітків дуже негативно впливають кризові процеси які притаманні сьогоденному українському суспільству, вони сприяють породженню у молоді стану тривожності, напруженості, озлобленості, жорстокості та вияву насильства. Не проста соціально-економічна ситуація в Україні призводить до значних соціальних труднощів і внутрішніх конфліктів, збільшується рівень поширення та варіативності форм злочинності, аморальної поведінки і інших видів відхилень у поведінці в різних соціальних і демографічних групах.

Для встановлення рівня агресивності й ворожості серед молоді застосовуються різні психодіагностичні методики. Але проблема полягає в тому, що наявні психодіагностичні методики є не досить ефективними для оцінки агресивності української молоді, оскільки вони розроблялися західними психологами які живуть в іншому соціокультурному середовищі і мають відмінний від українських реалій світогляд, менталітет та цінності. І ця обставина стає на заваді правильно оцінити агресивну поведінку українського молодіжного середовища [55, с. 112]. До того ж, опитувальники розроблені зарубіжними фахівцями не застосовуються як самостійні методики, а в поєднанні з іншими методиками вони стають занадто великими за обсягом. Це ускладнює обробку і тривалість отриманих результатів. Тому психологи сходяться на тому, що потрібно «перейти межу нескінченного «психодіагностування» і ступити на сходинки «психокорекції та консультування» [55, с. 112].

Разом з тим слід враховувати ту обставину, що агресивність у певних межах є необхідною для будь-якої людини і може слугувати для самозахисту, для відстоювання власних прав і таке інше. Прийнятна в суспільстві форма агресивності може відігравати позитивну роль при адаптації людини до певних обставин, при пізнанні нового для досягнення успіху в тій чи іншій справі тощо. Але якщо агресивність сформувалася в дитячому віці у формі

ворожості і ненависті вона може зашкоджувати та закріпити у особистості негативні риси характеру і стати причиною деструктивної поведінки.

Найбільш часто виокремлюють такі види агресії: фізична, вербальна, непряма та ауто агресія. Фізична агресія це конкретні фізичні дії спрямовані проти будь-кого. Вербальна агресія виражена словесною формою. Непряма, чи опосередкована агресія, має завуальовані форми такі як плітки, провокація тощо. Аутоагресія, це коли агресія спрямовується на себе, має такі вияви як обкушування нігтів, видирання волосся, часте травмування і т.д.

Існують і більш розгорнуті класифікації агресивної поведінки. Одну з таких класифікацій розробив А. Бассом. Його класифікація основана на виокремленні трьох основних параметрів, які визначають форми агресивної поведінки: фізичну – вербальну агресії; активну – пасивну агресії; пряму – непряму агресії. А комбінація даних форм дає вісім різних видів агресивної поведінки [25, с. 65–69].

Іншу класифікацію агресивної поведінки запропонував С. Фешбах. Його ідея полягала в запровадженні додаткової змінної, і це дало йому змогу виокремити три типи агресії: ворожу, інструментальну й експресивну.

З точки зору історії психології, цікаву класифікацію агресивної поведінки, розробив Д. Зільман. Дана класифікація має за головний критерій позицію агресора відносно жертви і їх взаємна залежність за схемою біхевіоризму S–R (стимул – реакція). Такий підхід дозволив Д. Зільману виокремити вісім типів агресії: наступальну, захисну, агресію у відповідь, спровоковану, неспровоковану, спонукальну, санкціоновану й агресію, викликану роздратуванням [160; 230].

Однак, які б види вияву агресивності не вирізняли вчені, всі вони звертають особливу увагу на її наступальну природу. Водночас така природа агресивності має подвійну спрямованість. З одного боку, сама людина може бути агресивною щодо соціального оточення, і тоді воно уникатиме її. А з другого – якщо оточення є агресивним стосовно індивіда, то останній

уникатиме причетності до соціального оточення. Але в обох випадках людина однаково почуватиметься самотньою. Це стосується і дітей, і дорослих. Тому, як наступальну агресивність, можна розцінювати, наприклад, умовно агресивну поведінку батьків щодо дітей. Зокрема, такою може виявитися надмірна опіка батьками власної дитини, яка може розцінюватися як жорсткі межі, скутість контролем, неможливість сепарації, яка повинна спостерігатися в підлітковому віці. Як наслідок у підлітка можуть виникнути відчуття необхідності виправдовувати надії батьків, відповідати їхнім вимогам, які досить часто є завищеними. Своєю чергою, це призводить до браку близьких, емоційно наповнених, теплих стосунків підлітка з батьками і навіть до безумовного прийняття ними власної дитини, породжує у підлітка такі поведінкові реакції, які не задовольняють батьків. Відтак підліток починає шукати значущість авторитету іншого за межами сім'ї, приміром, у компанії однолітків. Йому стають притаманними вияви девіантної поведінки, відчуття неприйнятості, непочутості, які виливаються серед іншого й у відчуття самотності [240, с. 85–86].

Отже, наступальна агресивність може виявлятися в різних позитивних («доброякісна») та негативних («злаякісна») формах. «Доброякісна» агресивність може виявлятися в позитивних формах наполегливості, настирливості, спортивної злості, мужності, сміливості, хоробрості, відваги, волі, амбіцій тощо. Водночас, «злаякісна» агресивність постає переважно у формі насильства, жорстокості, нахабства, хамства, нахрапу, зла та ін. Саме остання, злаякісна форма агресивності, як вважає Е. Фромм, є найбільш деструктивною. Тому, деструктивна агресія завжди асоціюється з таким філософсько-етичним поняттям, як зло [293, с. 123–124].

Щоб досягти будь-якої мети людині необхідно контролювати ті фактори що можуть стати на заваді цьому. Мету людина формулює як прагнення подолати хаос і набути певного впорядкування. Завдяки цьому агресія постає модульованою енергією, спрямованою на усунення перешкод

на шляху до мети. Під цим оглядом А. Адлер, свого часу, прийшов до висновку, що «...агресивний інстинкт є еквівалентом психічної енергії, що використовується для компенсаторного подолання агресивним шляхом органічних недоліків, притаманних неповноцінному індивіду. Водночас, нестійка психологічна рівновага відновлюється за допомогою задоволення примітивного потягу через збудження і вияв агресивного імпульсу» [11, с. 44]. Тому, в разі одномоментного вияву сексуального й агресивного інстинктів останній, на думку А. Адлера, завжди домінує. Отже, агресивний інстинкт – це спосіб подолання перешкод на шляху до мети, вітальних потреб і адаптації.

З погляду Е. Фромма, існує дві форми вияву наступальної агресивності. Перша – філогенетична форма, яка є спільною для людини і тварин. Це закладений від природи імпульс до атаки або втечі – залежно від ситуації, коли виникає загроза життю індивіда. Така захисна, або доброякісно-оборонна агресія спрямована на виживання індивіда чи роду. Вона має біологічні форми вияву і затухає, як тільки зникає небезпека. Друга форма вияву наступальної агресивності – жорстокість. Це «злаякісна», деструктивна агресивність, властива тільки людині й практично відсутня у тварин. Вона не має філогенетичної програми, не спрямована на біологічне пристосування і жодною мірою не слугує досягненню конкретної мети. З огляду на це Е. Фромм розглядає взаємну залежність між доброякісно-оборонною і злаякісно-деструктивною формами агресії крізь призму відношення інстинкту до характеру, вдачі індивіда. Тобто вчений вважає за необхідне розмежувати закорінені у фізіологічних потребах природні ваблення і специфічні людські пристрасті, які мають власним джерелом характер особистості. Інстинкт є відповіддю на фізіологічні нужли людини, а пристрасті є відповіддю на екзистенційні потреби. Тому останні виявляються виключно людськими потребами [293, с. 123].

Е. Фромм виокремлює ряд дій, які іменує «псевдоагресією», зараховуючи до неї такі форми агресії, як ненавмисне заподіяння шкоди, ігрову агресію, а також таку, що не має жодної деструктивної мети і таких негативних мотивацій, які ґрунтуються на гніві або ненависті.

Крім того, в процесі еволюції в людини сформувалися певні властивості психіки, що притаманні лише їй, не маючи аналогій серед інших видів. До них, насамперед, належать свідомість, розум і уява, які тим не менше не можуть існувати поза реальним світом. Його опис може бути примітивним, як це буває у представників диких племен, або надзвичайно складним, як в цивілізованому суспільстві. Всередині даної будови як своєрідної «карти світу» задається певна система координат, використовуючи яку люди регулюють власну поведінку й отримують ціннісні орієнтири, на кшталт того, до чого треба воліти, а від чого сторонитися. Отже, індивідові, крім мети, життєво необхідний також об'єкт вшанування, яким може повставати будь-що – від примітивних божків в диких племенах до сучасних релігійних вірувань, тощо [293, с. 124–125].

Г. Маркузе вважав, що цивілізація час від часу вимагає сублімації та десексуалізації, а це, своєю чергою, послаблює Ерос, принагідно вивільнюючи його руйнівну копію – Танатос, себто агресію. «Це загрожує культурі розпадом інстинктів, до того ж прагненням до смерті, руйнування, деструкції, здебільшого ірраціональної, прагне узяти гору над інстинктами життя, творенням» [170, с. 37]. Протягом існування людства, з погляду видатного ученого, культурному пригніченню підпадала не лише соціальне, але і біологічна сутність людини, сама будова людських інстинктів. Проте саме в цьому придушенні, примусі й була головна передумова виникнення прогреса. Щодо руйнівної сили обох інстинктів, то вона з'являється з прагнення отримати найвище задоволення як самоціль.

Ф. Перлз, Р. Хеферлін і П. Гудмен вважають, що для більш глибокого розуміння наступальної агресивності індивідів необхідно розглянути агресію

і деструкцію як елементи сприйняття. На їхню думку, процес, який слідує за деструкцією, – це реконструкція. Деструкція і реконструкція тісно пов'язані із функціонуванням суб'єкт-суб'єктних відносин, насамперед із ставленням одного суб'єкта до іншого. «Міжособистісні контакти можуть існувати лише за наявності достатніх здібностей до деструкції і подальшої реконструкції, а ці два процеси є похідними від взаємодії емоційно-вольової та інтелектуальної сфер» [211, с. 67].

Складовими асоціальної чи антисоціальної поведінки є злякисна агресія та деструктивна поведінка. К. Ясперс вважав, що принципово інший тип асоціальності розвивається через низьку здатність до емпатії і проявляється у неспроможності спілкуватися з іншими та пристосовуватися до ситуацій. В плані суб'єктивного переживання така неспроможність розгортається як щось дуже болісне для особистості. І тому будь-які зносини стають для такої людини нестерпним, і вона намагається від них ухилитися, надаючи перевагу самоті. Така ситуація є основою мук індивіда, тому що, пригнічуючи свої соціальні інстинкти, така людина відчуває смуток за спілкуванням і любов'ю. Асоціальність такої людини стає помітнішою. Соромливість межує з нетактовністю, її зовнішні вияви стають надмірними, а поведінка – суперечить ustalеним нормам. Людина починає відчувати реакцію оточуючих, і ще більше замикається в собі [331, с. 88].

Водночас, необхідно розмежовувати відчуття провини і відчуття неповноцінності, або сорому. В супереч наявному в психоаналітичній літературі погляду, який ототожнював терміни «провина» і «сором», Ф. Александер і Ш. Селесник вважають, що ці поняття мають різний емоційний зміст і протилежні функціональні наслідки. Відчуття провини – це реакція на будь-яку неправильну дію, досконалу чи необмірковану щодо іншої людини, що спричинює прагнення одержати покарання. Відтак винна людина шукає покарання, а її провина, гальмуючи подальшу агресивність, має паралізуючий ефект. Така реакція притаманна депресивним хворим,

загальмованим і відсталим, які схильні звинувачувати себе в гріховності. А сором – постає як певна реакція яка виникає в наслідок відчуття або слабкості, або невмілості, або приниженості відносно інших. Психологічна реакція на сором, є протилежною реакції на відчуття провини, тому вона не гальмує, а стимулює агресивність. Для того, щоб подолати сором, індивід прагне переконати, що він не безпорадний і може перемогти свого образника. Сором – примітивна реакція, яка притаманна навіть тваринам. Однак відчуття провини виникає за умови коли в людини є совість, тобто вона осмислює та сприймає як особисті моральні цінності суспільства. Виникнення негативних (агресивних) імпульсів спричиняють у неї відчуття провини, що пригнічує потенцію індивіда утвердитися у протиборстві з іншими. При неможливості самостверджуватися гальмується змагання з іншими, паралізується агресивність і ворожість, якими пізніше будуть також пригноблені почуття провини. Завдяки цьому виникає замкнуте коло, яке виявляється підставою багатьох невротичних розладів [11, с. 23].

Наступальна агресивність може перерости в насильницьку форму агресії. Здебільшого агресивна насильницька спрямованість особистості формується в підлітковому віці. Серед обставин, які сприяють такій спрямованості, переважають вирішення сімейних конфліктів за допомогою насилля (пиятика, бійки, жорстокість), негативний вплив мікросередовища в побуті й за місцем навчання (неформальні групи антисоціальної спрямованості, для яких притаманні бійки, вживання алкоголю і наркотиків, знущання над слабшими) та вплив пропаганди жорстокості, сексу, збагачування за будь-яку ціну, цинічне ставлення до оточення, людської честі й гідності. Особливо небезпечно, якщо через зазначені обставини злість щодо людства загалом та кожної людини зокрема, серед них і до батьків, родичів виявляється у молодій людині потайною, прихованою. Негативні норми поведінки, позиції й погляди такі підлітки намагаються перенести в школу, коледж, ВНЗ, армію, на виробництво тощо. У групах кримінальної

спрямованості вони передають власний досвід, втрачаючи залишки моралі, самостверджуються за рахунок зневаги до соціальних цінностей, через вияви насильства та глузу [81; 16].

Зазвичай поняття «насилля» використовується для визначення застосування сили, примусового впливу до когось. Водночас інтерпретація цього терміну розгортається у двох значеннях – широкому та вузькому, кожне з яких має не тільки певні переваги, але й недоліки. У широкому розумінні насильство – це придушення волі людини у різних формах: безпосереднє й опосередковане, фізичне й економічне, політичне й психологічне тощо. Під придушенням розуміють будь-яке обмеження умов особистого розвитку, причина якого криється в інших людях або суспільних інститутах. [260, с. 173].

Насильницька агресивність тісно пов'язана з внутрішнім світом людини загалом, і її «ego» зокрема. Наприклад, відвертий егоцентризм як першооснова психіки людини може призвести до формування у неї такої центрованості на власному «Я», за якої індивід не тільки не помічає інших навколо себе, але й намагається розв'язати власні проблеми за рахунок інших. Такий егоцентрист не узгоджує внутрішні бажання із зовнішніми можливостями, оскільки прагне задовольнити лише власні потреби. Саме в цьому – коріння його хамства, нахабності, організованої істерики і насильницької агресивності. Їх вияви ґрунтуються на відпрацьованому арсеналі засобів тиску, серед яких раціональна аргументація, як правило, перебуває на останньому місці. Зачарований власною персоною індивід не надто переймається доведенням та аргументами, оскільки притаманна йому насильницька агресивність штовхає його на емоційний вибух, на спробу психічного, а іноді й фізичного тиску на опонента з метою придушення або завдання шкоди останньому. Повага до людини сприймається як слабкість, а слабого не тільки можна, але й треба сміливо давити. Адже в такому придушенні іншого – твій успіх. Отже, чим сильніше ти придушиш іншого,

пише Т. Маліхіна, тим швидше досягнеш успіху [167, с. 52]. Таким чином, вияв насильницької агресивності може не викликати в індивіда жодних докорів сумління. Мало того, він живе в суспільстві, користується його досягненнями, але повністю ігнорує інших людей. В. Рактиянский зазначає: «...у егоцентриста немає покаєння совісті: я вкрав – це добро, у мене вкрали – зло; правда – це те, що збігається з моєю думкою. Важливо зазначити, що егоцентрист таку позицію вважає єдино вірною. І це природно – адже він замкнений у собі егоцентрист. Виправдати власні дії за будь-яку ціну – норма поведінки егоцентриста: винен хтось, а Я завжди правий. Справжнього егоцентриста занур у воду, скаже: Я сухий. Суспільство егоцентристів творить різноголосся, а в голосі кожного звучить Я. Консенсус, взаєморозуміння, компроміс – до цього чистому егоцентризмові ще далеко, центр всесвіту – його власне мислення. Я – сенс, а все інше – нонсенс. Відкритий егоцентризм, як постійна риса вдачі зустрічається рідко, але короткочасні його спалахи (викид назовні з прихованого егоцентризму) виявляються часто. В одного частіше, в іншого рідше; в одного сильно і помітно, в іншого слабко і непомітно. Зовнішні закони суспільства вимушені нейтралізувати високі домагання егоцентриста, агресивність на цій стадії» [227].

Там, де насильницька агресивність зустрічає опір, вона завжди призводить до конфліктів. Загалом, як застерігав Г. Зімел, конфлікти неминучі, оскільки закладені в самій природі індивідів. Однією з головних причин появи і розвитку конфлікту є притаманна людям насильницька агресивність, «апріорний інстинкт боротьби», первинна потреба у ворожості. Водночас форми вияву такої агресивності обмежені соціальними нормами. Безконфліктних суспільств не існує з огляду на принципову неможливість усунути початковий конфлікт між формами індивідуалізації і формами соціалізації, між індивідом і культурою. З погляду Г. Зімеля, джерелом соціальних конфліктів є суперечність між формами суспільного життя та

індивідами. Форми соціалізації, які створюються людьми для задоволення потреб, згодом продукують загрозу цілісності особистості. Цей конфлікт Г. Зімелъ називав «соціологічною трагедією». Крім того, той факт, що сам індивід асоціює себе як суспільну істоту, нерідко зводить її у ворожі стосунки щодо імпульсів та інтересів власного «Я», що лежить поза сферою суспільства. Людина яка прагне самовизначатися та розвивати власні здібності, незважаючи на те чи потребує їх суспільство, стає на шлях протистояння з соціальними вимогами. Конфлікт поміж суспільством і індивідом розгортається в самому індивідові у формі боріння його сутнісних елементів – мотивів, інтересів, цілей тощо. Отже, форми соціалізації можуть створювати загрозу особистості, блокуючи її творчу енергію і примушуючи наперекір власній волі приймати рішення [99, с. 52–53].

Розглядаючи роль ворожості в конфліктних стосунках, Л. Козер припустив, що ворожість може не тільки виявлятися в насильницькій агресивності щодо індивіда або соціальної групи, але й переноситися на заміщувальний об'єкт. Запобіжниками можуть слугувати установки і звичаї, які надають інституціалізованого оформлення спонукам, котрі зазвичай пригнічуються соціальною групою. Прийомом для перенесення конфлікту і відвернення наступальної агресії можуть слугувати гумор, театр та інші форми розваги, так само, як і расистські й релігійні забобони тощо [126, с. 52].

Як фізична або вербальна поведінка, направлена, щоб заподіяти будь-кому шкоди, агресивність може виявлятися в інструментальній формі. Тоді як джерелом ворожої агресії є злість, а її метою – спричинення шкоди, у разі інструментальної агресії заподіяння кривди є не самоціллю, а засобом досягнення певної мети. Тобто інструментальна агресивність спрямована щоб досягти мети яка має нейтральний характер, а власне агресія використовується принагідно тільки як інструмент (наприклад, у разі

шантажу, виховання шляхом покарання, пострілу в бандита, який захопив заручників, тощо).

Серед форм інструментальної агресії С. Фешбах виокремлює індивідуально й соціально вмотивовану агресію. Водночас, поряд з ними, можна також вирізнити корисливу і некорисливу (або альтруїстичну), просоціальну й антисоціальну агресії [362, с. 71].

Важливість цих відмінностей підтверджується певними експериментальними даними. Зокрема, приклад який приводить Т. Шипунова, коли одному з учасників випробовування прочитали щось на зразок свідчень учасника про три випадки агресії, пов'язані з втраченим гаманцем, і запропонували висловити власну думку, щодо правомірності цієї агресії, а також чи заслуговує вона на покарання. В першому випадку, оповідач доходить до фізичного зіткнення з безчесною людиною, яка знайшла гаманець, задля того, щоб повернути річ законному власнику (просоціальна інструментальна агресія). У другому, він забирає гаманець і залишає його собі (антисоціальна інструментальна агресія). А в третьому – б'є людину, яка привласнила гаманець, спонукувана моральним обуренням (ворожа агресія). Як засвідчили результати спостереження, школярі старшого віку вважають просоціальну інструментальну агресію більш правомірною і такою, що менше заслуговує на покарання, ніж ворожа агресія. Своєю чергою, остання, з їхнього погляду, є більш правомірною і менше заслуговує на покарання, ніж антисоціальна агресія [322, с. 387].

Отже, агресія, яка виникає як інструментальна, може набувати характеру ворожості. Це, наприклад, має місце тоді, коли жертва агресії чинить опір. Розмаїтість форм вияву інструментальної агресії дозволяє зрозуміти, чому, з одного боку, вчинені дії можуть бути дуже схожими на надання допомоги, а з другого – виявлятися як реалізація влади. Останнє, особливо типове для інструментальних просоціальних або антисоціальних

форм агресії, спрямованих на те, щоб примусити жертву вчинити щось таке, чого вона сама по собі чинити не буде.

Агресивну манеру поведінки людина може засвоювати, спостерігаючи за дією навколишніх і констатуєчи наслідки цих дій.

На думку теоретиків соціального навчання, підкріплення стає значущим при визначенні умов здійснення спостережуваного поведінки, але не грає ролі для навчання як такого. У ході експериментів А.Бандури, діти отримали інформацію про те, якими способами можна проявляти агресію по відношенню до запропонованої мішені – ляльці Бобо. Дізналися вони і про те, до чого можуть призвести вивчені дії (наслідки відрізнялися залежно від експериментальних умов у даній конкретній групі). Якщо поведінка моделі для наслідування заохочувалася, діти дізнавалися, що, відлупцювавши Бобо в цій конкретній обстановці, можна заслужити певну винагороду. Якщо дії «підсадного» не були явно схвалені з боку тих хто проводив експеримент, проте сам він отримував очевидне задоволення від агресивної гри, дитина також усвідомлює собі, що побиття Бобо в даній ситуації виявиться припустимим і є приємною розвагою. Однак якщо модель була «покарана», це свідчило про те, що відлупцювати Бобо безпосередньо тут і зараз «не можна!», інакше дорослі будуть дуже сердитися. Однак – і ось в чому головна пастка! – Насильство все-таки можна здійснити, тільки в якій-небудь іншій ситуації, коли дитина відчує себе в безпеці і зможе отримати таке ж задоволення від гри, як і «підсудний» актор.

Таким чином, навчіння тому, як, коли і що можна робити, відбувається через спостереження. Застосування ж набутих навичок залежить від очікувань, пов'язаних з покаранням чи нагородою в даних або схожих умовах. Якщо побиття Бобо в самих різних ситуаціях неминуче тягне за собою покарання, дитина може зробити висновки про те, що краще утриматися від подібної форми насильства, незважаючи на те що вона знає, як це робиться.

Таким чином, якщо дітям не демонструвати модель агресивної поведінки дорослого, вони нечасто виявляють агресивність у грі або розмові і, незважаючи на фрустрацію, граються досить спокійно. А ті серед них, хто спостерігав за агресивними дорослими, самі виявляли елементи агресії. На підставі таких спостережень А. Бандура і Р. Уолтерс пропонують розглядати агресивність як наслідок соціального навчання агресії [21, с. 172–173], демонстрація моделей які мають місце в сім'ї, засобах масової інформації, соціальному середовищі тощо.

Інструментальну агресію можна також розглядати як таке пристосування, яке має перед собою визначену мету – забезпечити особистості те, що вона вважає необхідним або бажаним. Руйнування саме по собі не є метою діяльності індивіда. Воно – лише допоміжний засіб для досягнення ним справжньої мети. Тому інструментальна агресивність іноді уподібнюється до її адаптивної форми. Подібні вияви «інструментальності» спостерігаються навіть серед тварин, зокрема й хижаків, для яких агресія є засобом виживання. Біологічно адаптивна агресія слугує справі життя. І лише людині притаманна схильність та прагнення завдавати мук, убивати та отримувати від цього задоволення. Ця єдина жива істота, здатна знищити собі подібних без будь-якої користі або вигоди для себе. «Більшість убивств – наслідок ворожості. Приблизно половина – плоди сварок, інші – продукти любовних трикутників або бійок, затіяних людьми, одурманеними алкоголем або наркотиками. Подібні вбивства імпульсивні і відбуваються внаслідок емоційних вибухів; саме цим і пояснюється, чому запровадження страти не призвело до зменшення кількості подібних злочинів, як свідчать показники щодо 110 країн. Проте деякі вбивства – вияви інструментальної агресії. З 1919 р. гангстери Чикаго здійснили більше 1000 вбивств, і велика їх частина – наслідок холодного розрахунку» [165, с. 344].

З огляду на це, необхідно, також, розрізняти інструментальну і цільову агресивність особистості. Інструментальна агресивність, виявляється засобом

досягнення певного результату, який сам по собі не є агресивним актом поведінки людини. А вияв цільової агресивності, передбачає здійснення агресії, як попередньо спланованого акту, мета якого – нанесення шкоди або збитків іншій людині. Тому, вияв цільової агресії, можна розглядати ще й як певну самоцінність, тоді як інструментальну – як засіб, маючи на увазі, що обидві ці форми можуть виявлятися не тільки під контролем свідомості, але й поза ним. Крім того, цільова та інструментальна агресія можуть супроводжуватися емоційними переживаннями – гнівом, ворожістю тощо. Тому, визначивши форму агресивних тенденцій, можна з більшою вірогідністю прогнозувати можливість вияву агресивності індивіда. Наприклад, якщо «спричинення шкоди не самоціль, а лише засіб досягнення якої-небудь іншої мети, то ми маємо справу з інструментальною агресією. У 1990 р. політичні лідери виправдовували війну в Персидській затоці, кажучи, що їхня мета не варварське знищення 100 000 іракців, а звільнення Кувейту. Можна сказати, що ворожа агресія «гаряча», а інструментальна – «холодна» [21, с. 344].

Вияв агресії в поведінці, є складним процесом, в котрому взаємодіють різні фактори і який може розвиватися в різний спосіб. Водночас, у ньому обов'язково виявляються різні психологічні чинники. Індивідам часто приписується психологічна агресивність, хоча остання виявляється лише рисою їхнього характеру. Але якщо вона використовується для придушення психічного стану іншої людини, цілком слушно називати таку агресивність психологічною.

Водночас, потрібно зважувати на ту обставину, що агресивність як особистісна риса робить взаємодію деструктивною та може набувати різних форм – від неприязні, мстивості, заздрі до кривд, суперечок, погрожувань тощо. Зокрема, такі особистісні риси людини, як лицемірство, обман, брехня, егоїзм, які є підставами деструктивної взаємодії і водночас формами такої взаємодії, також супроводжують різні вияви агресивності.

Вони визначають поведінку людини, що спрямована отримати особистісну вигоду за рахунок інших осіб. Тому брехня, лицемірство, агресія з давніх часів вважалися ворогами справедливості. Також і обман завжди характеризували як навмисне старання людини виробити у іншого неправильне, хибне бачення предмету обговорення. Омана передбачає таку взаємодію, підставою якої є бажання приховати правду, наприклад, через корисливі наміри. На відміну від обману, брехня часто застосовується для встановлення доброзичливих стосунків з партнером, оскільки вона є не стільки засобом навмисного викривлення істини, скільки способом налагодження контакту з іншою людиною.

Досить цікавими, наприклад, є результати досліджень, в яких науковці спробували встановити існування зв'язків між конфліктністю і агресивністю у підлітковому віці. Для цього застосували коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. В. Коць, приводить данні в яких виявилось, що «між запальністю і мстивістю існує прямий значущий зв'язок (0,377), тобто чим більша запальність (якість конфліктності), тим більша мстивість (якість агресивності), і навпаки – чим менша запальність, тим менша мстивість. Зв'язок між підозрілістю і непоступливістю (0,376), тобто чим більша підозрілість, тим більша непоступливість, і навпаки. Наявний зв'язок між підозрілістю і наступальністю (0,372) вказує на те, що чим більша підозрілість, тим більша наступальність. Чим більша образливість, тим більша мстивість, і навпаки (0,357), що засвідчує прямий зв'язок між образливістю і мстивістю. Показник 0,297 вказує на прямий зв'язок між безкомпромісністю і самооцінкою конфліктності; наступний показник 0,285 набрали образливість і нетерпимість, що свідчить про наявність прямого зв'язку між ними, тобто чим більша образливість – тим більша нетерпимість, чим менша образливість – тим менша нетерпимість. Аналізуючи показник 0,292, можна зробити висновок про існування зв'язку між образливістю і самооцінкою конфліктності, тобто чим більша образливість – тим більша

самооцінка конфліктності, чим менша образливість – тим менша самооцінка конфліктності» [137, с. 47].

Виховуючи дітей підліткового віку необхідно створювати спільності в житті дорослого і підлітка, розширювати сфери їх змістових контактів такі відносини є запорукою нормального розгортання процесу навчання підлітка бути дорослим. Батьки і вчителі є безпосередніми вихователями які мають поступово вводити підлітка в дорослий світ. «Якщо цього не робити, то підліток знайде способи проникнути в цей світ без допомоги дорослих. Їхнє небажання або невміння зрозуміти нові прагнення підлітка штовхає його в середовище товаришів. Спілкування з товаришами є особливою школою розвитку соціально-моральної дорослості підлітка, і сила впливу ровесників прямо пропорційна ступеню незадоволеності підлітка спілкуванням з дорослими» [137, с. 47].

З огляду на це останнім часом зростає інтерес науковців до морального аспекту агресивності. Як зауважує Ф. Фукуяма: «Люди за своєю природою є соціальними істотами з певними вродженими, природними здібностями вирішувати проблеми соціальної взаємодії і винаходити моральні правила для обмеження особистого вибору. Вони й без підказки творитимуть устрій спонтанно, просто переслідуючи свої щоденні індивідуальні цілі та взаємодіючи з іншими людьми» [298, с. 243]. У цій тезі автор, крім біологічної схильності людей до творення норм, звертає увагу й на неминучість, спонтанність їх виникнення з необхідності соціальної організації, взаємодії, без якої людина не може існувати. Потреба соціального закріплена в глибинних пластах підсвідомого і є одним із головним чинників утворення моралі.

Водночас, у сучасну добу розвитку суспільства, на мораль, насамперед, впливає технологія, ядром якої є наука. З погляду К. Лоренца, ще з часів життя австралопітеків обставини існування людей склалися так, що тільки розвиток інструментального інтелекту давав їм шанс на збереження виду.

Але «коли винахід штучної зброї відкрив нові можливості вбивства, попередня рівновага між порівняно слабкими заборонами агресії і такими ж слабкими можливостями вбивства виявилася докорінним чином порушеною» [160, с. 238]. Ефективність штучних засобів нападу швидко перевершила ефективність тілесних засобів захисту та інстинктивних механізмів стримування. Інтелект, що стрімко розвинувся, приховував у собі значну небезпеку, але водночас і нові можливості. Гомінідам вдалося вижити, виробивши штучні механізми регуляції поведінки. Таким чином виникли протоморальні норми.

Коли йдеться про індивідуальні параметри моралі, зокрема, про його біологічний керуючий чинник, то в ньому, на думку В. Надурак, виокремлюють дві частини. Першу складають ті фактори, в протистоянні з якими значною мірою формувалася власне мораль (притаманні людській природі інстинкти, передусім статевий потяг та агресія). Становлення моралі великою мірою відбувалося саме через гальмування цих надзвичайно потужних факторів людської природи. Якби колись не відбулося виникнення надприродних механізмів їх регуляції, то ні моралі, ні людини як *Homo Sapiens* не існувало б. Друга частина стосується наявності у певних моральних норм передумов у біологічній природі людини та деяких інших живих істот [189, с. 26].

Тому, залишаючи осторонь дискусію між прихильниками біологічної і соціальної концепцій сутності моральної свідомості, В. Надурак, ґрунтуючись на фактах наведених К. Лоренцом, Е. Ефроїмсоном, Р. Треверсом та іншими дослідниками, які працювали над цією тематикою, зауважує, що соціальна поведінка людини диктується не тільки розумом та культурною традицією, але й підпорядковується тим закономірностям, які притаманні поведінці багатьох живих істот. Зокрема, спираючись на дослідження К. Лоренца, можна констатувати, що поведінка тварин за формою справді багато в чому нагадує моральну поведінку людини.

Наприклад, моральна норма, яка вимагає поважного ставлення до жінок, стримування агресії щодо них, спостерігається у багатьох тварин (зокрема, у деяких видів собак, ящірок, птахів тощо). Вони ніколи не відповідатимуть грубістю на агресію самки, а навпаки, всім своїм виглядом виявлятимуть доброзичливість. Аналогічним чином у багатьох тварин діє інстинктивна заборона вияву агресії стосовно дитинчат (не тільки рідних, але й чужих), а в деяких видів закладений інстинктивний механізм допомоги їм, навіть ціною власного життя. Отже, спрямована на допомогу іншому поведінка, яка може бути описана як прототип альтруїзму, часто трапляється у тваринному світі. Такі факти свідчать, що у тваринному світі, до якого частково належить і людина, наявні вроджені, інстинктивні елементи поведінки, що є прототипами моральної поведінки людини. Природа закладає їх у живі організми з відповідною метою, яка часто є цілком очевидною. Але щодо людини вони, щоб стати нормами моралі, повинні розвиватися у взаємодії з іншими чинниками надприродного походження [190, с. 72–73.]. Отже, оскільки жоден із зазначених вище дослідників спеціально не займався теорією моралі, всі вони припустилися помилки, яку Д. Мур назвав «натуралістичною». Її сутність – у редукції моралі до чогось, що існує поза нею. І хоча мораль має природне коріння, проте сама вона не є природою. Крім того, біологічне взаємодіяння живих створінь одне з одним і з довкіллям існувало, ще до появи соціальної взаємодії. Біологічна взаємодія, з одного боку, постає як необхідна передумова соціальної, а з другого – вона є включеною до руху, що розгортається в соціальній сфері, він трансформує її і перетворює на видозмінений аспект руху соціального.

З огляду на це, цілком доречно можна говорити про агресивність, про насолоду від боротьби і, водночас, не мати на увазі якогось окремого прагнення. Передбачаючи його, індивід цілком усвідомлює, що йдеться про певну функцію в межах цілісного організму, а трансформації цієї функції вказують на трансформації моделювання всього організму. Звертаючи увагу

на такий вияв агресії як потяг до насильства, пише Л. Кулик, треба мати на увазі, що в плині історії він піддається трансформації [147, с. 65–66].

Якщо порівнювати прояви агресії у тварин і в середовищі людей, то можна впевнено стверджувати, що в соціальному світі людей агресія має зовсім інші форми вияву. Коли К. Лоренц, серединою своєї уваги визначив явища взаємної агресивності то він з'ясував, що взаємна агресія є виявом життєвої сили, яка нерозривно з нею пов'язана і є необхідною для самозбереження виду. Але в усіх видів тварин взаємна агресія регулюється гальмівним механізмом, який чітко обмежує їх вияв до представників свого виду. А в людей цей гальмівний механізм відсутній. І тому, коли було виявлено найбільш віддаленого предка людини – синантропа, то поряд із рештками багаття та первісних знарядь знайдено і залишки людини, яку було з'їдено. Серед тварин, що належать до одного виду таке немислиме [160, с. 5–6].

Зважаючи на це, Р. Берон і Д. Річардсон відносять тваринну агресію до моделі поведінки, і не пов'язують її з емоціями, мотивами чи настановами. В суспільстві ж навпаки, агресія завжди супроводжується певними мотивами і настановами, отже, дане явище більш складне, ніж тваринна агресія, а відтак, її доцільно визначити як насильство [45, с. 27]. Так само П. Тейяр де Шарден зазначав, що «перед твариною закрита одна частина реальності, в якій ми розвиваємося, але куди вона не може ступити. Нас розділяє рів, або поріг, який вона не здатна подолати. Як рефлектуючі істоти, ми не тільки відрізняємося від тварини, але ми інші порівняно з нею. Ми не просто зміна ступеня, а зміна природи як наслідок зміни стану» [274, с. 67].

Під цим кутом зору агресія в суспільстві, на відміну від агресії в природі, постає серед іншого і як деформація системи моральних цінностей. Мораль має насамперед оцінне навантаження, дозволяючи людині освоювати світ крізь призму добра і зла, справедливості й несправедливості та ін. У моралі закріплюються звичаї і традиції, які склалися історично як певні

зразки поведінки, правила співжиття людей. Тому вони й дотримуються звичаїв і традицій, оскільки ці чинники несуть в собі певну моральну, економічну, психологічну корисність для індивідів. Усталені моральні норми діють через притаманні особистості внутрішні психологічні механізми на підставі сформованого розуміння совісті, честі, обов'язку тощо. Мораль закріплює ті, що вже склалися, та утверджує нові правила і цінності суспільства, а також пристосовує неусвідомлений світ людини до вимог соціального середовища.

Отже, агресія перебуває під безсумнівним контролем норм соціуму. Культура формує і запроваджує норми, що визначають вид і періодичність агресивних форм поведінки індивідів. Цей факт підтверджують спостереження за дітьми, які 10-11 років залишаються майже «поза культурою» і виявляють однакові форми та періодичність агресивного поводження. Кожна культура проголошує та санкціонує притаманні їй специфічні норми й критерії, зумовлюючи те, що можна дозволяти, а що необхідно забороняти або заохочувати [70; 58].

Проте у філософії Ф. Ніцше з пронизливою загостреністю відтворено імморалізм як агресію розуму проти моралі. Прагнення до справи, позбавлене моральних обмежень, виправдання засобів метою, голий розум і воля – ось ідеали надлюдини Ф. Ніцше. Справа – над усе, мораль – лише її служниця, надлюдина сама встановлює собі мораль, виходячи з інтересів справи. «Творити – ось велике позбавлення від страждань, велике полегшення життя». «Вільний від чого? Яка справа до цього Заратустрі? Але очі твої чітко повинні сповістити мене: вільний для чого? Чи можеш ти створити собі сам власне зло і своє добро і поставити над собою, як закон, власну волю? Чи можеш ти бути сам собі суддею і месником закону свого?» [196, с. 37]. У міфологічних образах «Генеалогії моралі» Ф. Ніцше дивним чином перепліталися бунт індивідуалізму проти суспільства і прагнення до

абсолютної свободи. Але виявляється, що його вільна від усього надлюдина – лише доісторична агресивна тварина.

Тому, як застерігав Е. Фромм, передусім необхідно «критично усвідомити, розкрити небезпечні ілюзії, віра в розумність яких паралізує здатність діяти. Окрім цього, як ми вважаємо, психоаналіз може зробити свій внесок у досягнення цінності життя і викликати відповідне ставлення до неї. Проте тут психоаналіз повинен розійтися з З. Фрейдом, який до кінця свого життя вважав, що прагнення до смерті і руйнування – така ж фундаментальна і невикорінна частина людської природи, як прагнення до життя. Інші (наприклад, К. Лоренц) стверджували, хоча і з іншої теоретичної позиції, що агресивність людини є природженою і мало піддається контролю.

Цей ентузіазм у визнанні природженого характеру деструктивності (що, між іншим, було дуже зручним для пояснення байдужості до військової загрози) практично відмовився від спроб розмежування різних видів агресивності. Проте реактивна агресивність Е. Фромма, є видом реакції, спрямованої на захист від реальних (або передбачуваних) загроз життєвим інтересам, відрізняється від агресивності садизму, що відбиває схильність до підпорядкування людей і контролю над ними; деструктивна агресивність – різновид ненависті, спрямованої проти самого життя, бажання її зруйнувати. Оскільки ніхто не провів розмежування між названими типами агресії, не можна було приступати до вивчення умов, відповідальних за наявність та інтенсивність кожного типу, а також способів зменшити інтенсивність агресії» [296, с. 14].

Загалом реактивна, або ще як її називають афектна різноспрямована агресія притаманна особам з низьким рівнем агресивності та суїцидальності, недостатньо розвиненими структурами, стримуючими агресію, за наявності антисуїцидальних особистісних особливостей. Під час реалізації агресії за зазначеним механізмом, «провідна роль відводиться зредукованим структурам, що гальмують агресію, які при зіткненні з психотравмуючою

ситуацією визначають афектний характер агресивних реакцій у відповідь на протиправні дії потерпілого. Для таких осіб характерне безпосереднє реагування емоційного збудження без подальшого його накопичення. У зв'язку з тим, що особи, які мають недостатньо розвинені особові структури, що гальмують вияви агресії, схильні імпульсивно реагувати на психотравмуючі обставини, не накопичуючи емоційну напругу, вони не здатні довго перебувати у фрустрації. Їхні дії мають за мету розв'язати ситуацію, що склалася, хай і не завжди соціально прийнятним способом. Прагнення вирішити ситуацію найбільш швидким способом, з одного боку, і наявність таких антисуїцидальних чинників, які перешкоджають виникненню усвідомленого і детально продуманого способу піти з життя, з іншого боку, роблять можливим здійснення суїцидальної спроби, що має афектний характер» [112, с. 21].

Як свідчать численні дослідження, наявність психопатології є чинником ризику для виникнення ауто- і гетероагресії, до того ж не тільки окремо, але й у випадку їх поєднання. Нині досить ґрунтовно розроблені принципи профілактики суспільно небезпечних дій, здійснених особами з вираженими психічними відхиленнями. Але залишається ціла низка нерозв'язаних питань, які стосуються надання психіатричної і психологічної допомоги особам з межевою психічною патологією, наприклад, такої, яка не усуває осудності. В одному з проведених російськими науковцями досліджень, з'ясувалося, що проагресивні структури містять загальний рівень агресивності, яка розглядалася в трьох планах: мотиваційна агресивність (внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій), агресивність як риса індивіда (у формі звичного способу реагування в різних життєвих ситуаціях) і реактивна агресивність (агресія у відповідь на психотравмуючі дії). Просуїцидальні індивідуальні особливості оцінювалися у рамках цього дослідження як сукупність предиспозиційних суїцидальних чинників, тобто як комплекс «слабких» ланок психічної діяльності з погляду неповноцінності

їх функціонування. Інгібітори ауто- і гетероагресії, згідно з типологією особистісних структур, були розділені на соціально-нормативні, ціннісні, диспозиційні, емоційні, комунікативні, інтелектуальні гальмівні тенденції і механізми психологічного захисту. Проведене дослідження дозволило виявити особистісний симптомокомплекс, який визначає схильність підекспертних до реалізації поєднаної ауто- і гетероагресії. Цей симптомокомплекс різноспрямованої агресії визначають високі показники проагресивних і суїцидогенних особистісних структур у поєднанні з недостатньою кількістю інгібіторів ауто- і гетероагресії [112, с. 38–39]. Узагальнені результати дослідження дозволили не лише зробити висновок про різноспрямованість реактивної агресії, але й побудувати теоретичну модель її психологічних механізмів. Компонентами такої моделі є різні сторони особистості – проагресивні, просуїцидальні, антисуїцидальні і такі, що інгібірують агресію структури.

Підводячи підсумки даного підрозділу, зазначимо, що психологічні аспекти агресивності мають розглядатися в комплексі всіх психічних виявів людини. Нами виокремлено дві групи факторів які впливають на зародження, формування та реалізацію людської агресії, це ситуативні та особистісні фактори агресивності, взаємодіючи вони можуть призводити до виникнення агресивної поведінки трьома шляхами: афекту, когнітивності та збудження.

Висновки до першого розділу

Дослідивши теоретико-методологічні засади феномена агресивності ми дійшли висновків, що:

1. Серед соціально-філософських та інших теорій людської агресії на особливу увагу заслуговують наступні: соціально-філософська концепція Е. Фромма, етологічне пояснення агресії К. Лоренца, ситуативна

(фрустраційна) теорія агресії Дж. Долларда, перинатальна концепція С. Грофа, концепт соціального навчання А. Бандури, онтологічний підхід українських філософів А. Азархіна, О. Єрмоленко, Є. Бистрицького, В. Табачковського, еволюційний підхід (Б. Діденко, О. Назаретян, Б. Поршнєв) та інші. Дані конструктивні концепції у їх поєднанні та взаємозв'язку зумовлюють можливість інтерпретувати феномен агресії та аргументувати первісний (інстинктивний і перинатальний) та вторинний (соціальний) рівні агресії.

Філософська рефлексія щодо агресії піднімає питання про те, чи є агресія певною сутнісною ознакою людського буття. У класичній філософії існують дві позиції стосовно цього питання. З одного боку, людину вважають істотою, не схильною до агресії (як поведінки, спрямованої на вчинення шкоди іншим людям). Агресивність виявляється в людях лише в ситуації, коли вони позбавлені можливості вдовольнити свої природні та соціальні потреби (позиція А. Маслоу). Протилежний субстанційний підхід полягає в тому, що в людській природі сутнісно присутня схильність до агресії. Вона є неодмінним елементом її буття, оминати який неможливо (позиція З. Фрейда).

Ціннісний аспект аналізу проблеми людської агресії ґрунтується на припущенні про існування людини та її життя як певної безумовної цінності. Апеляція до універсальності цієї ідеї, формує основи філософського дискурсу про права людини (Ю. Габермас, К. Апель). Будь-які вчинки, що ставлять під загрозу дані права – розглядаються як агресивні. При цьому, розрізняють інструментальну (вимушену) та спрямовану агресію. Інша філософська точка зору на проблему людської агресії ґрунтується на ідеї, відповідно до якої, агресія є, передусім, певною соціальною практикою, яку засвоює людина у процесі свого життя. В такому разі, на методологічному рівні, аналіз людської агресивності представляє собою аналіз дискурсивних практик вкорінених в тому чи іншому соціумі довкола теми агресії.

Згадані філософські методологічні підходи лежать в основі сучасних практик викорінення агресії чи її профілактики у соціальній психології, соціології та політології. Проблему агресії намагаються вирішити на макро-рівні (суспільство, держава), мезо-рівні (громада) та мікро- (сім'я) соціальному рівнях, а також реалізуючи ці впливи через різноманітних соціальних агентів. Тобто, змінюючи старі чи впроваджуючи кардинально нові інституційні практики – служби сімейного консультування, громадські рухи та організації, міжнародні агенції з розвитку. Доведено, що в умовах сучасного світу, з глобальними комунікаціями, мультикультурністю та боротьбою за ресурси, формуються нові види агресії та нові підходи до визначення шляхів її упередження.

2. Агресивність є системною соціально-психологічною властивістю, що виникає під час соціалізації особистості та зумовлюється трьома групами оціночних факторів, зокрема: суб'єктивними (внутрішньоособистісні, що описують психологічний аспект діяльності агресорів); об'єктивними (визначають рівень руйнації об'єкта та заподіяної йому шкоди), а також соціально-нормативними чи оціночними факторами, до яких відносяться моральні та етичні норми тощо. Агресія має різноманітні вияви серед яких виокремлюють два основні типи: цільову та інструментальну агресію. Цільова агресія трактується як наперед спланований акт, який має на меті завдати шкоду або збитки певному об'єкту. Інструментальна – є засобом досягнення якогось результату, який не є за своєю природою агресивним актом. Доволі розповсюдженою є репрезентація агресії у вигляді дихотомії: активна та пасивна, пряма та непряма, фізична та вербальна. Сучасні виклики пропонують окремо розглядати такий дихотомічний поділ агресії як: ворожа та інструментальна. В плані змістовного наповнення агресивна поведінка найчастіше вмотивовується або вираженим прагненням до домінування над іншими і використовувати їх у власних цілях; або тенденцією до руйнування;

або спрямованістю завдавати шкоди оточуючим людям; або схильністю до насильства.

3. Психологічні аспекти агресивності мають розглядатися в комплексі всіх психічних виявів людини. Пояснення, інтерпретація за допомогою інтелектуальних засобів причин їх виникнення, процесів їх розгортання, проявів в поведінці людини, впливів на її подальшу діяльність має неабияке значення, адже в понятті «агресія» об'єднані різні за своєю формою та результатами моделі поведінки, починаючи від поширення чуток, злих жартів, ворожих фантазій до фізичного насилля та вбивства. Тому агресія постає як умотивована деструктивна поведінка, яка спричиняє шкоду живим чи неживим об'єктам, є причиною їхніх фізичних втрат та психологічного дискомфорту. Одночасно агресивність розглядають як похідний феномен агресії, тому що, з одного боку, вивчаються агресивні акти поведінки, а з іншого – агресивність властивість психіки і відносно поведінки є психічним явищем, яке детермінує ступінь вияву агресії в поведінці. Виокремлено дві основні групи факторів які впливають на зародження, формування та реалізацію людської агресії, це ситуативні та особистісні фактори агресивності. взаємодія ситуативних і особистісних чинників може призводити до виникнення агресивної поведінки трьома основними шляхами: афекту, когнітивності та збудження. Водночас, кожен чинник може розгортатися будь-яким з цих трьох основних шляхів, і тому використання одного з шляхів може викликати реалізацію агресії з використанням інших.

Взагалі, виникнення і розгортання агресивної поведінки доволі складний процес, оскільки він зумовлений взаємодією багатьох факторів і має широкий спектр варіантів свого втілення. Тому, шукаючи пояснення агресивної поведінки беруться до уваги різні чинники: і соціологічні, і психологічні, і біологічні, і генетичні, які дозволяють ширше розкрити таке складне та багатовимірне явище як агресія.

РОЗДІЛ 2

СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ УПЕРЕДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ

2.1. Сучасні соціальні детермінанти феномену агресивності

Однією з важливих причин, які спонукають дослідників вивчати феномен агресивності, є можливість її упереджувати.

Соціальна площина агресії відзначається тим, що в суспільстві вона не виникає без певних мотивів і настанов, і тому це явище більш складне, аніж тваринна агресія. В силу цих причин, прояви агресії в суспільстві не рідко визначають як насильство. В тваринному світі агресія, є доцільною деструкцією, оскільки вона постає одним з факторів розвитку еволюції та еволюційного добору і є природою, оскільки її основу складає рефлекторна діяльність організму. Агресія у тварин, це несвідомий вольовий акт, вона не має соціальних підстав. Через це вважається що тварини здатні до агресії, але не здатні до насильства. Насильство, є виключно людським проявом, своєрідною спотвореною реакцією людського організму і особистості на подразнення як оточуючого природного так і соціального середовища.

В науковій літературі зустрічається позиція, коли вживання самого терміну «агресія» відносно до суспільства, вважається неадекватним. Так, наприклад, в роботах Р. Сміта, Р. Брауна і Дж. Тедеші висувається новий підхід, що базується на використанні поняття примусової сили, за допомогою якого вони отримують перспективу описувати різновиди поведінки, певні з яких можуть бути названі агресією з погляду спостерігача [242].

У роботі Дж. Тедеші «Агресія й теорія соціального впливу», вказується на те, що термін «агресія» не може відноситися до якогось одного виду людських дій. Найвірогідніше, це сукупність дій, що застосовує

індивід. Крім того, він вказує ряд причин, через які, на його думку, може виникати агресія:

- 1) коли комусь приписується намір заподіяти шкоду іншому;
- 2) коли вона не може бути виправданою в рамках прийнятої спостерігачем відповідної системи соціальних норм, принципів та традицій.

Використовуючи поняття примусової сили, Дж. Тедеші на ряду з іншими дослідниками прагнуть пояснити, в силу чого люди схильні застосовувати всякі погрози і покарання у своїх взаєминах, завдавати шкоди тощо. А безпосередньо термін «агресія» є своєрідним ярликом, що має лише допоміжне призначення, сприяти усвідомленню дій, в яких використовується примусова сила. Примушення в даній теорії трактується як одна з форм соціального впливу, необхідна для того, щоб стримати або покорити інших використовуючи силу. На відміну від поняття «примушення», що є ширше ніж поняття «агресивність» та «агресія», термін «насильство» окреслює те, що відноситься до граничних форм фізичної агресії.

Поняття «агресивність», «агресія» та «насильство» ототожнюються в суспільній свідомості і на побутовому рівні, і на рівні наукового мислення. Наприклад, відомий німецький соціолог та філософ Н. Еліас припускав, що агресія тотожна жорстокості та почуттю насолоди від катування людей і руйнування, від доведення своєї тілесної переваги над іншими [85, с. 272].

В свою чергу, К. Лоренц вважав, що прояви агресивності як в «півнів, що побилися на смітнику», так і в «собак, що гризуться», і «у хлопчаків, що розбивають одне одному носи», і у юнаків, що розпочинають «в корчмі бійку, вже трохи підфарбовану політикою», і в тих, хто хапається зопалу за ядерну зброю, є одна спільна підстава у вигляді внутрішньовидової агресії. А це серйозна небезпека, яка загрожує людству в сучасних умовах культурно-історичного і технічного розвитку» [159, с. 44–45].

На це вказує в своїй роботі і В. Вазюлін, який писав, що «біологічна взаємодія живих істот одне з одним та з оточуючою природою існувала до

виникнення соціальної взаємодії, а з її виникненням біологічна взаємодія, з одного боку, стала необхідною передумовою існування та розвитку соціальної, а з іншого – її було включено в рух, що відбувається в соціальній сфері, вона трансформується ним і перетворюється на модифікований момент руху соціального» [47, с. 33].

В соціальній площині агресію можна визначити при допомозі відомого формулювання поняття насильства яке сформулював Г. Гегель: «...насильство ззовні є особливе, що протистоїть особливому, захоплення його власності, нове страждання» [61, с. 179].

Н. Еліас також притримувався думки, що біологічне слугує як передумова для соціального, і за тим же принципом агресія яка існує в природі постає як передумова для виникнення насильства в соціальній площині. В соціальній площині агресія однієї людини спрямованої на іншу людину, чи гурту людей проти іншого гурту людей отримує специфічні риси і якості у порівнянні з агресією хижаків в природному середовищі, і в силу цього в соціалізованому виді постає як насильство. В природному середовищі агресія – це доцільна необхідність що проявляється в подібних формах практично без змін, забезпечуючи виживання виду. В суспільстві агресія постає як насильство. В процесі розвитку суспільств агресія набуває поміркованіших форм завдячуючи прогресу розподілу функцій, посиленню взаємодії між людьми, збільшенню їх залежності одне від одного та від технічного апарату [85, с. 271]. Агресія в суспільній площині переходить межі, що необхідні для забезпечення фізичного виживання людини і перетворюється на соціальну дію, що виконує руйнівний вплив на об'єкт, можливо не так в фізичному плані, як в психологічному підпорядковуючи і руйнуючи його суб'єктивну волю, світогляд, настанови, мотиви діяльності та емоції.

Намагаючись пояснити агресію представники соціальної теорії пояснюють прояви насильства і агресивність людей тими соціальними

відносинами, які склались в суспільстві, і передусім боротьбою людини за існування, ресурси та владу.

Б. Крейхи, в своїй праці «Соціальна психологія агресії», наводить наступні потенційні функції прояву насильства:

- зміна або уникнення неприємних ситуацій;
- позитивне підкріплення, тобто досягнення певної мети;
- вивільнення негативних емоцій;
- вирішення конфліктної ситуації;
- досягнення поваги оточуючих;
- напад на індивіда, що в даній культурі визначається як «ворог» [141].

Вочевидь, що люди можуть по різному поводитись в подібних умовах, деякі ведуть себе агресивніше, інші за тих же обставин виявляють менш агресивну поведінку. Послідовники теорії соціального навчання пояснюють цей факт, тим, що високий або низький рівень агресивності особистості це результат її соціалізації. Теорія соціального навчання пропонує пояснення агресії в соціальній площині через поняття «коло насильства». Йдеться про зразки насильства в дитинстві, що переходять в доросле життя, і відтворюються від одного покоління до іншого. Г. Козирев вказує, що «виховання слухняності шляхом покарання із застосуванням сили і заподіянням фізичного болю може бути для багатьох батьків, при їх безпорадності і невігластві, єдиною можливою реакцією на потребу маленької дитини в самовираженні. Ці каральні дії батьків ... відповідають пережитим ними самими в дитинстві катуванням. Так досвід насильства і придушення передається від покоління до покоління» [127, с. 321]. Підтвердженням цьому є біографії відомих тиранів, чи, наприклад, вивчення серійних вбивць в кримінології.

Суспільство чи соціальна спільнота, в яких культивується насильство, жорстокість, немає співчуття та милосердя, нав'язує дітям з раннього віку зразки та навички агресивної поведінки. В наслідок такої соціалізації в дітей

формується система установок, норм, цінностей, що припускають застосування насильства як ефективного способу досягнення своїх цілей та рішення різних проблем. А коли мета досягається шляхом насилля то це стимулює людину і в подальшому застосовувати насильство.

Серед чинників які можуть стимулювати зріст насилля в суспільствах іноді називають недосконалу правову базу і не ефективну роботу правоохоронних органів в державі. Але найбільшу загрозу складають сформовані в суспільній свідомості уявлення відносно того, що насильство отримало широкого розмаху, а рівень покарання (наприклад, розкриття злочинів) залишився низьким. За таких умов діє «принцип залученості» до вже сформованих об'єктивних (а іноді й вигаданих) обставин. Підпадаючи під такий вплив одні люди вдаються до агресії (насильства), щоб встигнути «половити рибку в каламутній воді», тобто намагаються використовувати сприятливі обставини, інші агресію виправдовують тим, що держава (суспільство) не може їх належним чином захистити і проблеми вирішуються «власними силами» (застосовуючи насильство та порушуючи закон чи суспільні норми), а ще одна категорія, треті під впливом страху та безсилля виправдовують акти насильства (якщо вони не зачіпають особисто їх) як справедливу відплату. Таким чином, створюється синергетична система, що культивує насильство в суспільстві.

Е. Тоффлер припускає, що найприйнятнішою для пояснення агресивності є вчення «фрустрації-агресивності» розглянуте в суспільному контексті. Подібна фрустрація має різні форми виразу гуртового насилля. «Але в ситуаціях, коли фрустрація має поєднуватися з впливом «фруструючої» революційної ідеології, народ виступає проти дійсних гнобителів, про що свідчили революції в Мексиці, Китаї, Іспанії, Росії, В'єтнамі» [127, с. 131]. Е. Тоффлер ґрунтуючись на чисельних наукових дослідженнях робить висновок, що: «... у військовій ситуації більшість діє просто з підпорядкування наказам, в той час як лідери можуть бути

спонукувані фрустрацією, прагненням зберегти статус або ідеологічними мотивами» [127, с. 135].

Будь-яка сфера життєдіяльності суспільства не позбавлена насильства та агресії. Але в політичній площині воно набуває найбільшої повноти та напруження. Як вважає Е. Я. Баталова, це стається через те, що «в політиці в силу виконуваних нею функцій гостріше і напруженіше, ніж в інших сферах, встає і вирішується проблема життя і смерті (існування) людини і «поліса» - починаючи від невеликих спільнот і кінчаючи людством в цілому» [127, с. 140].

Сучасна політологія трактує агресію як «пряме чи непряме застосування збройної сили однією державою проти політичної незалежності або територіальної цілісності іншої. Цей напад ... характеризується ініціативою та задумом. Найнебезпечніша форма – збройний напад» [7, с. 18].

За вченням З. Фрейда, звизити природжену психологічну агресивність людини можна розвиваючи її культурний рівень. Подібних поглядів притримувався і Е. Фромм.

На протязі століть людство намагалося знайти способи вирішувати соціальні конфлікти мирним шляхом без застосування насильства та агресії. В стародавніх суспільствах (первісні та традиційні культури) намагалися за допомогою жертвопринесення обмежувати насильство в суспільстві. Французький філософ і культуролог Жирар Рене припускає, що «функція жертвопринесення в тому, щоб заспокоїти внутрішнє насильство, не дати вибухнути конфліктів» [91, с. 125].

Вчені різних часів розробляли ідеї ненасильницького вирішення різних соціальних конфліктів. Ідеал ненасильства вперше був сформульований, мабуть в Нагірній проповіді Ісуса Христа, що, на думку А. А. Гусейнової, змінило історію всієї європейської культури [71]. Ідея духовного удосконалення людини на у боротьбі зі злом і перемогою над гріхом стала

основою ідеалу ненасильства. Згодом були розроблено багато різних концепцій ненасильства серед авторів яких можна назвати Л. Толстого, М. Ганді, М. Л. Кінга, Дж. Шарпа та ін. В цих концепціях містяться не лише різні ідейні і теоретичні побудови, але і досвід ненасильницької боротьби випробуваний на практиці. Дані концепції зазвичай пов'язано з боротьбою за справедливість і, на переконання їх прибічників, постають найдієвішим та найефективнішим способом вирішення різних соціальних конфліктів.

Теорія ненасильства, в її сучасному трактуванні, завбачає не лише пасивне спостерігання чи підпорядкування насильству, агресії, злу, але й чинення активного опору цим явищам без застосування насильства у відповідь. Якщо виходити з розуміння насильства як руйнівної сили, що спричиняє та збільшує зло, то ненасильство, відповідно, є позитивним проявом сили, що ліквідує першопричини конфліктів і закладає умови для наступної співпраці.

Для того, щоб практично застосувати ненасильницький спосіб у рішенні конфліктів, А. Гусейнова, наприклад, пропонує наступні кроки:

«- відмовитися від монополії на істину, бути відкритим для діалогу і компромісів;

- вміти усвідомити (уявити) себе в ролі своїх опонентів, проаналізувати власну поведінку;

- бачити у своїх опонентах не тільки погане, але і позитивне і ні в якому разі їх не принижувати;

- не наполягати на своєму, не відкидати з ходу точку зору опонентів, а шукати взаємоприйнятні рішення;

- намагатися перетворити ворогів на друзів, боротися зі злом, а не з людьми, що стоять за ним» [71, с. 65].

В сучасних конфліктологічних концепціях також розробляються різні способи вирішення конфліктних ситуацій в суспільстві ненасильницьким шляхом а через переговори, співпрацю і соціальне партнерство. Сучасні

демократичні, відкриті суспільства віддають найбільшу перевагу саме таким методам, оскільки вони довели свою ефективність та гуманність, запобігши шляхом переговорів військовим конфліктам.

Водночас, зазначимо, що ненасильницькі методи не у всіх випадках призводять до позитивного результату. Для цього існує ряд пояснень. Перше, це те, що є певний тип людей, в яких біопсихологічна агресивність постає мотиваційною тенденцією, внутрішнім спонуканням до насильства та агресії в незалежності від зовнішніх обставин. Ці люди відчувають задоволення заподіюючи шкоду іншим. Ще є тип людей для яких насилля є соціально адаптованим або звичною манерою поведінки за певних життєвих умов. Захистити суспільство від агресії такого роду людей можливо лише через острах бути покараним (відплату), або через власне покарання (ізоляцію, примусове лікування тощо).

Друге, це коли суперечності між окремими людьми чи соціальними групами мають настільки глибокий характер, а їх позиції є настільки несумісними, що використання насилля як засобу рішення конфліктів є невідворотним. Знаний дослідник І. Ільїн, в своїй праці «Про супротив злу силою» писав: «...що справжнє місцезнаходження добра і зла – «душевно-духовний» світ людини і що зло і насильство можна обмежити духовним вихованням» [105, с. 96]. Хоча, на його думку, є тип людей, які проявляють «пряму нездатність утримуватися від злодіянь» і перед їх збоченою волею безсильні будь-які методи впливу. Виходячи з цього, І. Ільїн не приймав ідею «непротивлення злу силою», в тому розумінні як його розглядав Л. Толстой, тобто, що зло долається за допомогою любові, а не примусом.

І. Ільїн припускав, що для перемоги над злом, необхідне і примушення, і присікання як засоби боротьби зі злом. Але «завдання їх не в тому, щоб наповнювати в'язниці і вбивати, а в тому, щоб допомогти виробленню, встановленню і підтримці внутрішніх мотивуючих сил правосвідомості» [105, с. 98].

Тому, нажаль, в суспільстві не можливо обійтися без уживання відповідного насилля чи примушення, аж доки воно не досягне певного (необхідного) рівня свого морального розвитку та культури права, і поки існує загроза в суспільстві з боку різного роду агресорів.

Хоча не слід забувати, що наряду з негативними функціями, насильство може виконувати також позитивні функції в суспільстві. Так, насильство може бути необхідним у виховному процесі, в боротьбі із злочинністю, в обмеженні радикалізму та політичного екстремізму. Але слід чітко відокремлювати насилля як зло, як негативне примушення, як неправомірну діяльність, що порушує природні права іншого та насилля як уживання сили необхідне щоб захистити особистість та суспільство від агресорів. Такий різновид насилля І. Ільїн називає «примушенням» [105, с. 101].

В суспільній площині проблему насилля не можна виключити як явище взагалі, але можливо суттєво зменшити його уживання в суспільстві. З цією метою слід викорінювати самі причини, які спричиняють виникнення агресії та насильства, на скільки це можливо, а також створювати умови, за яких насилля буде непотрібне і недоцільне.

Агресивність соціалізується в суспільстві з одного боку через негативний приклад (зразок) відношень в суспільстві, а з іншого, через підкріплення агресивної поведінки з боку оточуючих. З точки зору суспільної моралі поведінка та вчинки особистості мають відповідати визначеним в суспільстві нормам. Межі цих норм задаються як віковими моральними традиціями, так і комплексом етичних уявлень, існуючих в конкретному соціальному середовищі.

Як вже зазначалося, агресивна поведінка не завжди оцінюється виключно як негативне явище. Виникаючи в критичних ситуаціях, вона може виконувати захисну функцію, а іноді бути формою вирішення вже сформованого конфлікту.

Те наскільки людина є агресивною може бути визначено як і її наuczінням під час соціалізації, так і її зорієнтованістю на культурні та соціальні засади, найбільш важливими з яких вважаються норми соціальної відповідальності і норми розплати за вияви агресивності.

На думку Р. Берона і Д. Річардсона, вияви агресивності можуть бути суттєво зменшені, за умови створення певних ситуацій в суспільстві:

- «← потенційні агресори не зазнають сильного провокування;
- агресори практично не отримують вигоди від застосування агресії;
- можливе покарання за агресивні дії буде суворим;
- імовірність покарання висока» [45, с. 151].

У визначенні агресії та агресивної поведінки варто визначитися, чи включати аспект порушення суспільних норм як показник прояву агресивності. Наприклад, фізичний самозахист, або дисциплінарне покарання, є прийнятними формами соціальної поведінки, і саме тому агресивну поведінку варто розглядати в контексті порушення норм і цінностей суспільної моралі. Однак, на думку Л. Берковіца, при визначенні агресивності на основі порушення норм суспільства не враховується, що погляди сторін на норми суспільної поведінки можуть бути різними. Л. Берковіц відзначає, що до агресії індивіда спонукають подразники, що пов'язані з наслідками агресивних дій [301].

А. Бандура, вважає що переважно наші особливості в поведінці розвиваються через наслідування певним моделям. У книзі «Агресія: аналіз із позицій теорії соціального наuczіння» А. Бандурою запропонована схема основних компонентів комплексного аналізу агресії:

- 1) спосіб, через який здобуваються агресивні дії, їх джерело;
- 2) фактори, що стимулюють виникнення агресії;
- 3) умови, що регулюють виконання таких дій [115].

Він не заперечував значення біологічних факторів, передусім генетичних і гормональних, у виникненні агресивної поведінки, а вважав, що

вони встановлюють деякі межі різновидів небезпечних відповідей, тим самим навчаючи такої поведінки. На його думку, люди, спостерігаючи за поведінкою інших людей і суспільного устрою, легко опановують агресивну поведінку та загальну стратегію для своїх наступних дій. Якщо вихователі дитини (батьки, учителі) проявляють агресивність, то й дитина, наслідуючи їх, стане агресивною. Якщо ж об'єкт буде покарано за його агресивність, це зменшить прояв агресивності [116].

Ворожі зразки поведінки за вченням А. Бандури, переймаються в суспільстві з трьох джерел: родини, субкультури та символічного моделювання, що забезпечується ЗМІ, особливо телебаченням.

Таким чином, для прихильників цієї теорії агресивність є результатом наслідків. Вона здатна до розвитку, підтримки чи слабшення в наслідок спостереження сцен агресії та наслідків від подібних дій для агресора.

Агресивність в даному підході є результатом таких процесів як:

- 1) позитивне оцінювання індивідом результатів своєї агресії;
- 2) факт фрустрації;
- 3) наявне емоційне порушення, афект чи стрес, яке супроводжує внутрішню напругу, від якої індивід намагається позбутися.

Мотивування агресивного поведіння може мати як біологічну природу, так і соціальну. Соціальне мотивування агресивності, міцно пов'язане з зовнішніми чинниками і виходить з переконання, що мотив, а отже і вияв людиною агресивності, є наслідком наслідків.

Отже, людина саме в процесі еволюції набула тих властивостей психіки, які притаманні тільки їй не маючи аналогів серед інших видів. До таких суто людських властивостей психіки відносяться свідомість, розум і уява. До того ж їх специфікою є те, що вони не існують у вакуумі, а для свого функціонування і потребують певної «карти світу», яка може бути примітивною (наприклад, в диких племенах), або надзвичайно складною (цивілізоване суспільство).

Тільки всередині подібної структури людина отримує своєрідну «систему координат», використовуючи яку вона отримує можливість певним чином регулювати власну поведінку і отримувати ціннісні орієнтири, на кшталт того, до чого слід прагнути і чого уникати. Життєво необхідною для людини є мета, а також об'єкт шанування, яким може бути що завгодно, чи то ідоли диких племен, чи то національні герої.

Е. Фромм, який досліджував агресію як особистісну рису, вирізняв два її різновиди. Як уже згадувалося в попередньому розділі, перший різновид агресії є закладений філогенезом імпульс атакувати або тікати коли є загроза життю (він притаманний як людям так і тваринам). В цьому випадку агресія постає як невід'ємна динамічна характеристика активності і адаптації особистості в суспільстві. Іншими словами в соціальному плані людині просто необхідно мати певний ступінь агресивності.

Подібне тлумачення людської агресивності, як певної рушійної сили у боротьбі за виживання (як правило в середині одного виду) дається і К. Лоренцем [160, с. 23]. На його думку, подібна агресія є захисною, або «доброякісною» агресія, тобто сприяє виживанню окремого індивіда чи цілого роду. Подібна агресія, має біологічні форми виявлення і зникає, щойно усунуто небезпеку [293].

Хоча існує і інше пояснення природи агресії, наприклад, Р. Докінз, наполягав, що людина є «егоїстичною машиною», яка буквально запрограмована в умовах жорсткої конкуренції за необхідні ресурси, продовжувати свій рід. І саме ця потреба змушує одну «машину для виживання» знищувати іншу таку ж машину [75].

Подібне пояснення агресії, в свою чергу, дає можливість краще зрозуміти природу її другого різновиду, а саме «злорякісної» агресії, або деструктивності чи жорстокості. До того ж, це різновид притаманний лише людям і майже не зустрічається серед тварин. Подібна агресія, на думку

Е. Фромма, не закладена філогенезом, не слугує для біологічного пристосування і тому не має жодної конкретної мети [293].

Намагаючись пояснити відношення доброякісної (оборонної) і злоякісної (деструктивної) агресії, Е. Фромм, співвідносив їх як інстинкт і характер. Іншими словами необхідно розмежовувати закладені природні потяги, що сягають корінням у фізіологічні потреби і суто людські специфічні пристрасті, які витікають з характеру людини.

За словами Е. Фромма, «інстинкт – це відповідь на фізіологічні потреби людини, а пристрасті – це відповідь на екзистенціальні потреби, і тому останні є виключно людськими» [293, с. 123].

Слід зазначити, що З. Фрейд, одним із перших намагався розв'язати проблему упередження «злоякісної» агресії. Він був переконаний, в існуванні механізму який нейтралізує внутрішню агресію і який, до того ж, є головною функцією «Его». Проте не слід забувати, що на думку З. Фрейда, «Его» не є чимось таким, що дається людині від народження, а воно формується в процесі її розвитку. І водночас з формуванням «Его» починає розвиватися і механізм нейтралізації агресії. Щоб пояснити позицію З.Фрейда варто нагадати, що на його розсуд людині для того, щоб досягти будь-якої мети необхідно контролювати низку чинників, які постають на шляху її досягнення (вони або сприяють, або перешкоджають меті). Сама мета формується людиною як прагнення здолати хаос і досягти якогось порядку. За цих обставин агресія стає енергією яка модулюється і спрямовується на те, щоб усунути перешкоди на шляху до мети.

З точки зору підходів теорії соціального навчання, вікарні навчання виявляться більш ефективним, якщо модель сприймається могутньою, сильною, та наділена здатністю управляти оточенням спостерігача. Друге відкриття, що стосується наслідування насильству, грає на руку людству: зразки для наслідування надають більший вплив, якщо вони сприймаються добрими і здатними на надання допомоги, підтримки. Ці якості, що є

характерними атрибутами більшості батьків, збільшують імовірність того, що дитина зверне увагу на поведінку моделі і зможе розраховувати на позитивні наслідки наслідування. Ще однією відмінною особливістю батьків є те, що найчастіше їх двоє. Виникнення імітативної поведінки більш імовірно в тих випадках, коли моделей для наслідування декілька, і всі вони діють однаково.

В соціальному відношенні позитивну роль може відігравати приклад зразкової поведінки. Ігрові та деструктивні дії – не єдині види поведінки, які можна імітувати. Вдалим прикладом «корисного наслідування» виявилася ситуація, в якій діти з небагатих робочих сімей погодилися пожертвувати частину свого виграшу на благодійні Мети. Цей експеримент почався з катання куль (боулінгу), в якому брали участь лондонські діти 7-11 років і один дорослий («підсудний»). За умовами гри, які виграли отримували жетончики, на які можна було придбати досить привабливі призи (Rushton, 1975). В одній з модифікацій експерименту модель, яка починала гру, регулярно кидала частину свого виграшу в чашку, над якою висів плакат «Фонд «Врятуйте дітей»». В іншій ситуації модель жодного разу не зробила пожертвування. Як і слід було очікувати, відповідно до теорії соціального навчання, діти, що спостерігають за «щедрою» моделлю, жертвували набагато більшу частину свого виграшу, ніж ті, хто був свідком черствості з боку «підсадного». Якщо говорити конкретно, то в першому випадку сума пожертвувань виявилися більшими в 8 разів! Крім того, ступінь готовності поділитися частиною виграшу виявилася вищою у тих, хто спостерігав за «щедрою» моделлю, і нижче в групі зі «скупим підсадним», ніж у контрольній групі, діти якої не мали жодних прикладів для наслідування. Більш того, відмінності в готовності до пожертвування виявилися все ще помітними через два місяці, коли дітям було знову запропоновано пограти в ту ж гру, але в іншій кімнаті і з іншим благодійним стендом. Таким чином,

специфічна зміна поведінки призвело до тривалого ефекту, який не залежить від часу і місця.

Наслідкування характерно не тільки для дітей. Як показали дослідження, під впливом чужих прикладів дорослі люди також здатні пригальмувати свої агресивні прояви.

Ще одним ризиком вбачається, перехідний стан суспільства, який завжди пов'язаний з відсутністю чітко визначених, закріплених у свідомості систем соціальних норм та ціннісних орієнтацій. Для такого суспільства характерна кризова ідентичність, яка, як правило, формує амбівалентну свідомість, існує в системі подвійних стандартів, демонструє протестні настрої та схильна до виявів соціальної аномії. Особистість в такому стані неспроможна розробляти та декларувати соціальні норми та цінності, які б сприяли суспільній консолідації й адаптації до суспільної практики представників молодого покоління.

Звісно, окрім агресії яка породжується під деструктивним впливом ЗМІ, діти та підлітки виявляють агресію і в повсякденній формі. Але такі прояви агресії не мають зв'язку з порушеннями встановлених законодавством правил і відокремлюється від соціальної поведінки. Тому така агресивна поведінка, як правило, відноситься до сфери індивідуальної агресіології і яку вивчають психолого-педагогічної науки.

Особистісним змістом дитячої агресії можуть бути ситуації пов'язані з самоствердженням і самозахистом, таку агресію можна віднести до захисту самоствавлення, яке в силу загальної закономірності активно захищається особистістю. Справа в тому, що самоствавлення є дуже важливою психологічною категорією, відносно стійким переживанням, що пронизує самосприйняття і «Я–образ» особистості. А агресивний захист є одним з різновидів самозахисту.

Слід звернути увагу не те, що серед факторів, які опосередковано впливають на виникнення агресії окрім особливостей розвитку онтогенезу та соціалізації, важливе місце займають також ситуативні фактори, такі як:

- оцінка інших людей;
- націленість агресії;
- сприйняття агресії;
- бажання відплатити [206].

Агресія може виникати випадково на ранніх етапах соціалізації. Але якщо агресія, в такому випадку, посприяє успішному досягненню мети, то в подальшому, щоб отримати результат, в людини може виникати бажання знову вдаватися до агресивного способу дій. Для людини яка має відповідну особистісну основу важливою стає не агресія як спосіб досягнення, а агресія як самоціль. Агресія в такому випадку постає як самостійний мотив поведінки, обумовлюючи при низькому рівні самоконтролю ворожість до інших людей.

Ця проблема особливо загострюється в сучасному суспільстві, оскільки навколишній світ за своїм змістом та процесами соціалізації є неймовірно складним і неоднозначним для сучасних підлітків. Можна назвати цілу низку причин які сприяють такій ситуації. В першу чергу, це стрімкий розвиток новітніх технологій, які ставлять перед молодим поколінням все нові і нові вимоги. По-друге, те що ми називаємо інформаційним суспільством привносить в наше життя стільки різної і неконтрольованої інформації, що неможливо спрогнозувати її наслідки, оскільки вона глибинно впливає на підлітків, в яких ще не вироблена чітка життєва позиція. По-третє, ряд екологічних катастроф і економічних криз нашого суспільства часто викликає в дітей почуття безнадійності та роздратування, які призводять до розвитку протесту, не рідко неусвідомленого. Одночасно зростає їх індивідуалізація, яка при втраті загальносоціальної зацікавленості веде до егоїзму. Взагалі, саме підлітки найбільше потерпають від нестабільної

соціальної ситуації, від складних економічних та моральних обставин в перехідних суспільствах, де зруйновані старі цінності, а нових ще не створено.

Отже, одним з важливих аспектів упередження людської агресивності є соціокультурний фактор. Соціальна площина агресії відзначається тим що в суспільстві вона не виникає без певних мотивів і настанов, і тому це явище більш складне, аніж тваринна агресія. В суспільстві агресія постає як насильство і пояснюється тими соціальними відносинами, які склались в суспільстві, а високий або низький рівень агресивності особистості є результатом її соціалізації. Агресивність соціалізується в суспільстві, з одного боку, через негативний приклад (зразок) відношень в суспільстві, а з іншого, через схвалення іншими агресивної поведінки. В процесі розвитку суспільств агресія набуває поміркованіших форм завдячуючи прогресу розподілу соціальних ролей, збільшенню інтенсивності взаємодії, зростанню їх взаємозалежності. Тому упередження агресивності є важливим завданням суспільного виховання і може мінімізуватися через механізм почуття відповідальності, яке реалізується завдяки таким позитивним людським рисам як совісність, чесність тощо.

2.2. Роль культури в упередженні агресивності

Формуванню «карти світу», отже, й упередженню «злаякісної» агресії сприяє культура, яка, по-перше, сприяє залученню індивіда до світу прекрасного і формування у нього естетичних смаків та уподобань, по-друге, виступає як система регуляції поведінки індивіда (за допомогою розробки системи легітимних для конкретного суспільства норм і законів), по-третє, є простором, який містить у собі той соціальний ресурс, що наповнює життя індивіда соціальним сенсом. Саме в культурі є потенція найбільше

заохочувати ініціативність та самостійність, долати такі неактивні людські прояви як пасивність, «безбарвність», апатичність, несамостійність мислення тощо. Англійський вчений Е. Тейлор, наполягав на тому, що «культура – це збереження й удосконалення духовного життя, що складається із знань, вірувань, моральності мистецтва, законів та інших здібностей і звичок людей» [273, с. 35]. Саме через неї людина прагне відшукати смисл і реалізацію свого призначення. Сміслова домінанта культури – це головний сенс, те загальне ставлення людини до світу, яке визначає характер усіх інших стосунків.

Впродовж життєвого шляху люди живе в культурному контексті, через який відбувається формування світогляду. В понятті культури акумулюється весь, за виключенням природи, «символічно відтворений та репрезентований світ» [255]. Культура сприяє розвиткові конструктивно-творчих сил і прагнень особистості, пробуджувати бажання до творчості та самореалізації, змінювати розум, гуманізувати її почуття, загартовувати волю.

Саме тому культура – це необхідна передумова подолання морально негативних явищ, таких, як:

- 1) спад інтересу до суспільних справ, бездуховність і скептицизм;
- 2) хибні, ілюзорні смисложиттєві орієнтації – споживацтво, прагнення наживи будь-якими способами, індивідуалістські настрої;
- 3) зневажливе ставлення до норм і принципів співжиття та законів, окозамилювання і хабарництво, кумівство, «телефонне право» і славослів'я, зниження вимогливості і дисципліни, відповідальності;
- 4) пияцтво, наркоманія, злочинність тощо.

У теоретичній науковій літературі описано такі функції культури: пізнавальна, інформативна, світоглядна, комунікативна, регулятивна, аксіологічна, а також виховна [95]. В іншій роботі автори наголошують на соціально-регулятивній функції культури репрезентованій в певних традиціях, нормах, звичаях які регулюють суспільне життя. Не менш

важливою функцією культури вважається комунікативно-репродуктивна функція. Суть її полягає в тому, що вона ніби транслює досвід, знання, опредметнені результати діяльності людини з покоління в покоління, і тим самим забезпечує неперервність історичного процесу а також його прогресивний розвиток.

Слід звернути увагу, що результати або продукти культурної (творчої) діяльності людини проходять своєрідну перевірку, певний соціальний відбір. Оскільки деякі з них майже одразу потрапляють в культурний обіг і стають складовими культурного прогресу, а для інших необхідний певний час, для того, щоб їх усвідомили і включили в соціальну практику. Тому соціальною функцією культури постає певний відбір під час трансляції тих культурних цінностей, які або залишаються у вжитку в новому поколінні, або будуть відсіянні, як ті, які своє відслужили. Така функція культури отримала назву ціннісно-орієнтаційної [216].

Та реальії сучасного суспільства, особливо суспільства, що перебувають у стадії соціального транзиту (саме до такого типу суспільств належить Україна), не сприяють реалізації функцій культури у повному обсязі. Це яскраво ілюструють факти функціонування сучасного українського суспільства, яке все ще перебуває в стадії пошуку своїх новітніх стандартів і, таким чином, в стані дестабілізації.

Ця дестабілізація виявляється, наприклад, у:

1. Збільшенні кількості правопорушень.

Криміногенний склад засуджених на 2010 р.: 18,2 тис. осіб, засуджених за вбивство, з яких 9,7 тис. осіб, засуджених за умисне вбивство за обтяжуючих обставин; 417 осіб, засуджених за бандитизм; 11 тис. осіб – за умисне тяжке тілесне ушкодження; 29,1 тис. – за розбій, грабіж та вимагання; 2,6 тис. осіб – за зґвалтування; 28 осіб – за захоплення заручників; 13,3 тис. осіб засуджено на строк понад 10 років; до довічного позбавлення волі,

засуджено 1638 осіб, вироків стосовно яких набрали законної сили, та 93 особи, вироків щодо яких законної сили не набули.

Дуже показовим для групи правопорушників є показник рівня освіти й культури. Так, на початок другого півріччя 2009/2010 навчального року загальноосвітнім навчанням було охоплено майже 14,2 тис. осіб (81,3 % від тих, які не мають освіти), у тому числі в середніх загальноосвітніх школах виховних колоній навчалось близько 1,2 тис. засуджених неповнолітніх [97].

2. Тенденція до збільшення рівня соціальної напруженості.

За даними соціологічного моніторингу впродовж періоду 1992–2008 рр. спостерігалися та фіксувалися зміни в проведенні вільного часу українськими громадянами: якщо в 1992 році лише 11,4 % не мали відпустки, то в 2008 році таких вже було 37,8 %; серед тих, хто відпустку мав у 2008 році 25,3 % провели її вдома, 10,2 % гостювали у родичів і знайомих, 8,4 % відпочивали в курортному місці в Україні без путівки (з путівкою – 3,7 %), 6,6 % провели відпустку за містом, на дачі, і лише 0,9 % відпочивали за кордоном (у 1992 році за кордоном відпочивало 2 % опитаних). Разом з тим додатковою роботою під час відпустки займалися 5,2 %. Кількість тих, хто відпочивав за кордоном за період 2000–2008 рр., коливалася між 0,5 – 0,9 % від загальної кількості громадян України, що, безперечно, є низьким показником, який, проте, відображає дуже невтішну тенденцію – зростання і закріплення нерівності щодо просторової мобільності населення.

Схожа ситуація спостерігається і щодо трудової мобільності: попри те, що 74,1 % вважають, що в їхньому населеному пункті важко знайти роботу відповідної кваліфікації та з достатнім заробітком, а 38,8 % опитаних вважають, що в їхньому населеному пункті важко знайти будь-яку роботу, шукає роботу за його межами дуже незначна частка. Зокрема, це стосується і тимчасової роботи за кордоном, досвід якої в 2008 році мали лише 13,7 % респондентів, а планують поїхати на заробітки за кордон тільки 6,2% [78].

На підставі результатів дослідження вчені довели, що спілкування, культурно-дозвілєві практики в приватному й публічному просторі, споживання культурних благ, повноцінний відпочинок є необхідними складовими повсякденного життя. Згідно з результатами опитування «Громадська думка в Україні – 2009», яке було проведено за програмою Інституту соціології НАН України Центром соціальних і маркетингових досліджень «СОЦИС» у квітні 2009 р., опитано 1800 респондентів, які за своїми соціально-демографічними характеристиками і типом поселення репрезентують доросле населення України віком від 18 років) респонденти, яким не вистачає повноцінного докільля, повноцінної відпустки, частіше відчувають психологічну напруженість, яка погіршує стан їхнього здоров'я – таких нараховується 47 % серед загального числа; серед тих, кому вистачає цих соціальних благ, психологічну напруженість відчувають 37–38 % опитаних [257, с. 317].

Таким чином, можна зробити висновок, що інститут культури в сучасному українському суспільстві сам опинився в проблемній ситуації, яка є наслідком соціальних змін. Зміни в соціокультурному просторі є результатом незавершеного соціального транзиту. Разом з тим Україна як сучасна демократична держава включається у світові глобальні процеси, що призводить до уніфікації культурних цінностей і зразків. З іншого боку, все відчутнішим стає процес «масовізації» культури.

Одним з негативних наслідків процесу глобалізації для культури вважається перетворення її на товар, який (як і будь-який товар) в першу чергу має продаватися. Це призвело до індустріалізації культури, яка постає однією із закономірностей нашого часу. В духовному плані даний процес є доволі суперечливим. З одного боку, технологічні досягнення роблять мистецтво більш доступнішим для широкої аудиторії. Але з іншого – вони знецінюються, перетворюючись на предмети побуту. Загальною тенденцією є певна полегшеність і спрощеність сприйняття творів мистецтва, що робить

непотрібною внутрішню підготовку людини до спілкування з мистецтвом. Як наслідок, відзначається різке зниження позитивного впливу творів мистецтва на розвиток особистості, що в свою чергу змінює як саму особистість, так і мистецтво.

Що стосується процесу масовізації, то, за даними дослідження, проведеного Українським центром культурних досліджень, протягом 2004–2008 років, обсяги культурно-дозвілєвих послуг зростали досить помітно. Зокрема, у сфері радіомовлення і телебачення обсяг послуг зріс більш ніж у 5 разів – до 3,3 млрд. грн., в рекламній діяльності – в 4,5 рази, до 5,9 млрд. грн.; у сфері кінематографії (виробництво, прокат, продаж відео) – в 2,3 рази, до 0,4 млрд. грн. (лише за офіційними даними, реальні обсяги напевно були ще вищими. Більш ніж у 2,5 рази зріс обсяг послуг, наданих театральновидовищними, концертними підприємствами.

У 2008 році діяло понад 300 сучасних кінозалів (на 25% більше, ніж у 2007 році). За даними Держкіно України, касові збори кінотеатрів становили в 2008 році 284,0 млн. гривень, що на 19,8 % більше, ніж у 2007 р. За одинадцять місяців 2009 року виручка кінотеатрів склала 379,8 млн. гривень, що на 33,5 % більше, ніж за увесь 2008 рік. Кількість відвідувань кіносеансів зросла з 12,2 млн. в 2008 році до 13,8 млн. – впродовж 11 місяців 2009 року. Таким чином, показник відвідувань кінотеатру на душу населення за 10 років зріс утричі – від 0,1 у 2000 р. до 0,3 у 2009 р.

За книжковим сегментом, згідно з даними офіційної статистики [336], протягом 17 років (з 1990 – по 2007 роки) спостерігалися такі процеси: зменшення накладів друкованих книжок з 170 млн. у 1990 році до 56 млн. в 2007, проте зростання їхнього розмаїття (з 7046 до 17987 видань); збільшення кількості і накладів журналів та інших періодичних видань (зі 185 до 2420 видань та зі 166 млн. до 237 млн. друкованих одиниць); зростання кількості і накладів газет (зі 1787 до 2885 видань та з 25 млн. до 61 млн. друкованих одиниць); зростання середньодобового теле- і радіомовлення (з 60,1 в

1993 році до 519,1 в 2007 році годин телемовлення і з 112,4 в 1993 р. до 433 в 2007 році годин радіомовлення); зменшення кількості публічних бібліотек (з 25,6 тис. до 20,8 тис.) та їхнього книжкового фонду (з 419 млн. прим. до 345 млн. прим.); зменшення кількості демонстраторів кіно- й відеофільмів (з 27,2 тис. до 3 тис.) та відвідування кіносеансів за рік (з 552 млн. до 18 млн.), щоправда з 2000 року в цій сфері спостерігається позитивна динаміка через розвиток кінопрокату. Показовим є те, що попри кількісне зростання театрів, концертних організацій та музеїв, загальна кількість відвідувань цих закладів менша, ніж у 1990 році [282, с. 126–127].

Протягом 2004–2008 р., попри стабільне зростання кількості назв виданих в Україні книжок, загальний їхній наклад зріс лише на 6 %, а наклад україномовних книжок стабільно зменшувався (за винятком 2008 року), і це при тому, що вітчизняний книжковий ринок зростав на 20–30 % щороку (вочевидь, за рахунок імпорту чи «тіньового» книговидання). Лише в 2008 році загальний тираж книжок зріс істотніше – порівняно з 2007 роком на 3,7 %, в тому числі україномовних – на 13,2 %.

Згідно з даними державної статистики України та експертними оцінками обсягів виробництва культурного продукту в різних галузях, орієнтовна кількість об'єктів сертифікації як національного культурного продукту складало 12–13 тисяч на рік, у тому числі:

- у книговиданні – 16–17 тис. видань (за даними 2008 р. в Україні видано 24 тис. назв книжок, з них українською мовою – 16,4 тис. назв);
- у сфері друкованих ЗМІ – прибіл. 200–300 газет і журналів на рік;
- у театральній-видовищній мистецтві – до 1 тисячі нових театральних постановок (прем'єр) та концертних програм на рік;
- у кінематографії – від 30 до 100 нових фільмів (різних жанрів і метражу) на рік;
- у фонограмній (музичній) індустрії – від 100 до 150 музичних альбомів та від 500 до 1000 фонограм окремих творів на рік;

– у телебаченні – 300–400 телепрограм на рік [78].

Це, на перший погляд, позитивні показники, які свідчать про збільшення обсягів культурного споживання українськими громадянами, але ці показники багато в чому вказують на наявність проблемних культурних лакун.

Наприклад, як засвідчують дані соціологічного моніторингу «Українське суспільство 1992 – 2008», в 2008 році 56,7 % населення України не вміло і ніколи не користувалося комп'ютером, вміли й іноді користувалися 28,3 %, а постійно користувалися лише 13,8 % населення. Більш показовими є дані про використання Інтернету: 68,2 % опитаних ніколи не користувалися і не мали потреби в цьому; 8,8 % мали потребу, але не мали можливостей; 13,2 % користувалися Інтернетом вдома; 10,5 % користувалися на роботі та 2,8 % користувалися Інтернетом в Інтернет-кафе чи клубі. Враховуючи те, що Інтернет являє собою альтернативне джерело доступу до культурної продукції, можна зробити висновок, що лише незначна частина громадян має до нього доступ та схильна ним скористатися. Загалом лише 27,8 % опитаних мали у себе вдома комп'ютер, при цьому 29,7 % не мали в цьому потреби, а 21,3 % не мали для цього можливостей. Окрім цього, даватиметься взнаки і чітко виражені регіональні відмінності у доступі до Інтернет-мережі. Зокрема, за даними на січень 2009 року серед користувачів Інтернет більшість (58,56 %) концентрувалася в Київському регіоні. Найменша частка користувачів була в Чернівецькому і Житомирському (по 0,15 %) та у Волинському (0,16 %) регіонах. Після Києва найбільша активність користувачів спостерігалася в Одеському, Дніпропетровському, Донецькому, Харківському, Львівському, Кримському і Запорізькому регіонах (сумарна частка – 30,56 %). На решту регіонів припадало лише 10,42 % користувачів [63].

Соціологічні дослідження також засвідчують: за минулі 15–20 років відбулися масштабні зміни в структурі та характері культурної діяльності й

дозвілля наших громадян. Чимало колись масових культурних практик населення України, пов'язаних із штучно низькими цінами на товари та послуги, останніми роками помітно занепадають, натомість розвиток нових елементів культурної сфери (як-от: шоу-бізнес, музична індустрія, індустрія розваг) часто носив стихійний характер або ж відбувався за сценаріями, писаними не в Україні, і не приносив очікуваних інвестиційних та креативних стимулів українській культурі й мистецтву.

Але попри певні зрушення у розвитку національних культурних індустрій, на сьогодні в українському культурному просторі зберігається домінування іноземної комерційної мас-культури, в основному російської та американської. Зокрема, на українському ринку обсяг продажу книжок, імпортованих із Росії (де книговидання звільнене від податків), у кілька разів перевищує обсяг продажу вітчизняних книжок. Із кількох сотень фільмів, що демонструються в кінотеатрах України за рік, лише 2–3 % – українського виробництва, решта – іноземні.

Також, наприклад, у 2008 році на екрани кінотеатрів України було випущено 187 фільмів іноземного виробництва та 10 фільмів українського виробництва. Записи українських виконавців займають лише 15–20 % музичного ринку та радіоефіру, а домінує на ньому російська та англомова популярна музика.

Таким чином, можна констатувати той факт, що в культурному просторі сучасного українського суспільства велике місце займає масова культура, яка як соціальне явище неоднозначно оцінюється фахівцями. Тому ми зупинимось на визначенні цього поняття більш детально.

Масова культура, як зазначає А.Данилюк, «... посіла особливе місце в житті сучасного суспільства в результаті процесів соціокультурної модернізації другої половини ХХ ст. (універсалізація виховання дітей, масова загальноосвітня школа, які втілювали у свідомість стандартизовані норми особистісної культури, засоби масової комунікації, що формували суспільну

думку, система державної ідеології і пропаганди, які маніпулювали свідомістю людей, масова соціальна міфологія, яка позбавляла людину необхідності вирішувати складні життєві проблеми, реклама, мода, які формували в суспільній свідомості стандарти престижних інтересів і потреб, індустрія дозвілля, що охоплювала широкі верстви населення тощо)» [73, с. 16].

Саме поняття «масова культура» є полісемантичним явищем, в яке вкладається різне значення, про що свідчить дискусія, яка точиться навколо нього вже понад століття. З моменту виникнення «масова культура» розглядалась спочатку виключно як негативне суспільне явище, що не має жодного художнього, чи естетичного змісту. Серед основних концепцій початку ХХ століття, які теоретично намагались осмислити дане явище в західній, модерністській та марксистській естетиці асоціювали «масову культуру» з кризою культури і мистецтва.

Представники Франкфуртської школи, серед яких такі відомі мислителі як: М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Е. Фромм, Г. Маркузе та інші підкреслювали ті негативні моменти які з'являлися в усіх сферах суспільства (політичній, економічній, духовній сфері тощо) в умовах масової культури. Вони підкреслювали, що масова культура невідворотньо призводить до появи, за відомим висловом Г. Маркузе «одномірної людини», або за висловом Д. Рісмана «людини-локатора». Це новий тип людини, яка знаходиться в ситуації перманентного відчуження, яка до того ж має тенденцію до поглиблення. На думку Г. Маркузе людина в умовах масової культури передчасно соціалізується внаслідок впливу системи позасімейних інститутів. Починаючи з дитячого дошкільного рівня через всі можливі способи ЗМІ нав'язується певна поведінкова модель як для підпорядкування, так і для бунту. Причому і покарання за відхилення відбувається не всередині сім'ї, а поза нею. Розповсюдження прийнятих цінностей покладене на експертів засобів масової інформації, які навчають людину стереотипам як

діловим (умілість, стійкість, особистісні якості), так і романтичним. Крім того, представники Франкфуртської школи наголошували на тому, що значна частина зусиль глобального виховного простору з домінантною складовою масової культури спрямована на нав'язування хибних потреб, необхідних для виживання системи. У результаті люди не усвідомлюють того, що їхні справжні потреби залишаються незадоволеними, а індустрія масової культури впроваджує хибні і пригнічує істинні потреби.

Доволі часто ми стикаємося з синонімічним вживання понять «масова культура» та «поп-культура». Слід підкреслити, що під «масовим» мається на увазі мистецтво, яке пов'язане з появою та розвитком засобів масової інформації, таких як телебачення, радіо, кіно тощо. В свою чергу під поняття «поп-культура» підпадає певна культурна універсалія, якою позначають ту її галузь, яка є зрозумілою для більшості людей і протиставляється так званій елітарній культурі. Сам термін «поп-культура» частіше можна зустріти у західних дослідників, для яких воно подекуди є синонімом поняттю «демократична культура», на противагу культурі високій, або аристократичній.

Отже, під масовою культурою розуміються витвори мистецтва, форми взаємодії, поведінкові конструкти, які через засоби масової інформації можуть бути розповсюдженими, сприйнятими і спожитими широкими масами населення, серед яких можуть бути як підготовлені, так і непідготовлені в інтелектуальному та художньому плані споживачі [174].

Масова культура має свої атрибутивні характеристики до яких відносять:

- надзвичайно високу адаптивність;
- певний тип свідомості яка характеризується пасивністю та нетворчістю;
- орієнтацію на смаки і потреби «середньої людини»;

- користування засобами масової комунікації як головним каналом поширення і споживання її цінностей.

Молоде покоління зазвичай позитивно відноситься до масової культури, оскільки йому імпонує зовнішня привабливість та ті ідеї і символи які легко сприймаються. Подобається те, що масова культура звертається до віянь сучасної моди та еталонів престижного споживання; її доступність та невибагливість яка не потребує серйозних розмірковувань; те, що вона «відволікає від буденності»; не навчає, а розважає, проповідуючи гедонізм як основну духовну цінність.

Деякі дослідники такі як: М. Мід, І. Шрамм, У. Ліпман, А. Шлезінгер вважають масову культуру своєрідною ідеологією, яку зацікавлена влада свідомо привносить в масову свідомість.

Ще один погляд на розуміння масової культури, пропонує російська дослідниця А. Костіна. На її думку, масова культура в умовах постіндустріального суспільства змінюється, вона набуває нових форм, змінює соціальну роль, розширює коло своїх функцій. Так, якщо спочатку масовій культурі приписувалась гедоністична та рекреаційна функції, то на сьогоднішній день вона постає засобом реалізації адаптаційних та ідентифікаційних стратегій. Іншими словами, сьогодні масова культура починає виконувати функції, які до того, століттями виконували традиції, тим самим «закріплюючи наявну в суспільстві соціальну ієрархію через символічно значуще культурне споживання і сприяючи стабілізації суспільної системи через конструювання особливої віртуальної надбудови над реальністю» [135, с. 18].

Дана позиція знаходить підтримку і серед інших вчених. Так, наприклад, С. Ф. Хантінгтон у своїй праці «Зіткнення цивілізацій та межа світу» піддавав критиці тих дослідників, які «... ставлять знак рівності між культурою та споживанням матеріальних благ. Однак суть, зерно кожної культури полягає у мові, релігії, вартостях, звичаях та традиціях. Той факт,

що росіяни п'ють кока-колу, зовсім не означає, що вони починають думати по-американськи, так само як американці, що ласують суші, не набувають при цьому японського менталітету. Впродовж усієї людської історії, – зауважував вчений, – різні модні нововведення та речі переходили з країни у країну, але це не спричинювало істотних змін культурних основ країни, в яку вони приходили. Зрештою, і над Заходом періодично проносились хвилі захоплення тими чи іншими елементами китайської, індійської чи іншої культури, так і не залишивши по собі значних слідів. Твердження, що поширення американської поп-культури та товарів масового споживання у всьому світі символізує тріумфальну перемогу західної цивілізації, применшує силу та значення інших культур та вульгаризує західну культуру» [60].

Питання про те, як впливають процеси глобалізації на світову та національні культури немає однозначного вирішення. Оскільки поряд з очевидними негативними тенденціями які ставлять під загрозу існування національних культур відбуваються і корисні для культури зрушення. Наприклад, як відмітив А. Косиченко, можливо вперше за всю історію свого культурного розвитку люди отримали можливість переосмислити значення культури в здійсненні нею змісту свого буття. На його думку, протиріччя традиційних і сучасних цінностей постає не між ними, а воно полягає безпосередньо в системі сучасних цінностей, не дозволяючи останнім достатньо укорінитися ні в суспільній, ні в особистісній сферах. «Не тільки традиційні цінності виявилися безпорадними перед викликами сучасності, що в принципі зрозуміло: вони склалися в зовсім іншій культурній, соціально-політичній й економічній атмосфері, але цінності, породжені ближчою нам епохою, цінності, що концентруються навколо ліберальних і демократичних концептів й ідей, – і вони безвартісні й порожні, як те демонструє новітня історія. Західний світ, що нібито живе відповідно до цих цінностей, реально живе зовсім інакше, звівши деякий позитивний зміст цих

цінностей до голого егоїзму, що граничить із тваринними інстинктами. Ліберальні цінності, будучи доведені до граничного їхнього практичного втілення, перетворилися в засіб руйнування суспільства, що їх же й породило».

«У глобалізації, – пише вчений, – культура не губить себе – як це уявляється, у глобалізації культура «проговорює» свої граничні підстави, розкриває свою сутність» [133].

Отже, на думку А. Косиченка, глобалізаційні процеси не лише породжують одноманітність в структурах економіки і політики самих різних країн світу, вони також призводять до «локалізації», тобто адаптують різні елементи сучасної західної культури до місцевих традицій та умов.

Подібної думки притримується і М. Маринович, який вважає, що позитивним моментом глобалізаційних процесів є те, що вони сприяють проникненню основних загальнолюдських цінностей в різні культури. І з цієї точки зору, глобалізація постає важливим чинником єднання людства. Тобто з одиничних, фрагментарних народів світу народжується єдина загальнолюдська цивілізація [139].

М. Маринович аналізуючи культурний простір, прийшов до висновку, що «...межею для масової культури є власне культура». Боротися з негативними проявами масової культури можна лише засобами самої культури. І це, на думку вченого важливо зрозуміти, оскільки не рідко боротися з негативними елементами масової культури намагаються не культурними, а політичними або економічними засобами, що не дає належного ефекту [168].

З огляду на вище сказане, очевидною стає тенденція масової культури до гомогенізації, тобто намаганні надати культурним явищам певної однорідності. В той час як елітарна культура, орієнтована на духовні цінності обраних, масова культура свідомо орієнтується на середнього масового споживача. Тобто можна говорити про суттєву, хоча і не єдину, змістовну

характеристику масової культури яка полягає в бажанні надати всім частинам культурної системи подібності та однорідності.

Але серед усіх питань, які пов'язані з проблематикою масової культури, особливо її західних зразків, найбільш актуальною залишається проблема розповсюдження культури насильства та жорстокості, що сприяє культивуванню агресивності як бажаної поведінкової моделі. Засоби масової інформації як канали масової культури, можуть деструктивно впливати на свідомість людей, особливо це стосується неповнолітніх дітей в силу особливостей їх мотиваційної системи протиправної поведінки, яка суттєво відрізняється в цьому плані від дорослих. Оскільки для неповнолітніх дітей більш значущими є такі соціально-психологічні явища, як навіювання і наслідування, тому вони більше підпадають під вплив тієї деструктивної інформації, яка може поширюватися засобами масової інформації.

Особистість дитини і підлітка формується не сама по собі, а в навколишньому середовищі. І важливим елементом цього середовища виступає саме масова культура.

Як вважають вчені, проблема впливу масової культури на стан агресивності особистості посилюється ще й тим, що агресія як модель поведінки виходить за межі тільки культурних виявів і переходить на рівень ідеологічно-світоглядних, які руйнують сам ментальний рівень самоідентифікації індивіда з певним соціальним середовищем. Стереотипи західної культури входять в суперечність з традиційною для слов'янського (українського) простору системою цінностей, що призводить до заміщення традиційних цінностей іншокультурними. Так, наприклад, основними референтами для сучасної молоді стають супергерої, а іноді і злочинці, які, при цьому характеризуються рішучістю, лідерськими якостями, наполегливістю у досягненні мети тощо. Через мережу ЗМІ, яка вміщує як друковані видання, радіо-, теле-, відео-, кінопродукцію, так і новітні засоби масової комунікації – комп'ютерні технології та Інтернет, відбувається

нав'язування цінностей, основними серед яких можна назвати такі, як «досягнення» й «успіх». При цьому однією з головних проблем залишається адекватність орієнтації на успіх та дотримання моральних норм.

Але загроза криється в тому, що велика кількість різної літератури, телевізійних програм, художніх фільмів, демонструють ситуацію коли герої зобов'язані своїм успіхом не зовсім чесними, іноді аморальним чи навіть злочинним методам. І це в свою чергу підсвідомо налаштовує молоде покоління на застосування саме таких соціально-культурних практик.

Широке та неконтрольоване розповсюдження відео мереж в сучасному суспільстві надмірно загострюють проблему морально-естетичного розвитку молоді. Справа в тому, що пропагування низькопробних зразків масової культури, має негативний вплив на несформовану та нестійку психіку молодих людей, що призводить до її збудження і як наслідок можуть викликати відповідні поведінкові реакції. Вчені Українського інституту соціальних досліджень ім. Яременка провели дослідження і підраховали, що в середньому українські підлітки проводять 5-7 годин на день біля телевізора або комп'ютера. До того ж, вони бачить як мінімум три сцени насильства, що на думку нейропсихологів, надмірно впливає на праву півкулю, яка пов'язана з однобічним візуальним «сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. Водночас виключається ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови» [88, с. 13].

Все це є свідченням того, що саме молоді люди у яких у віці 12-17 років актуалізується потреба в саморегуляції, є найбільш вразливою соціальною групою для масової культури. Саме в цьому віці відбувається активне формування адекватних уявлень щодо насильства та жорстокості та засвоюються соціокультурні норми оцінки злочинної поведінки. І все це на фоні того, що для підлітка неабияке місце займає власне становище серед ровесників, потреба визнання інших людей, соціальний статус в системі суспільних відносин тощо [288].

Негативні наслідки масової культури все більше позначаються на людях. Так, з кожним роком зростає кількість людей, в тому числі дітей та підлітків, в яких спостерігаються такі загрозливі для психіки явища як підвищена нервозність, надмірна чутливість, гарячковість, вразливість, емоційна неврівноваженість тощо. Всі ці стани потребують певного «розрядження» що на практиці найчастіше відбувається у виявах вербальної та фізичної агресії. Все це значною мірою пояснює чому за останні роки значно зросла кількість виявів агресивності, жорстокості, цинізму та спостерігається загальна духовна спустошеність. В українському суспільстві дана тенденція посилюється пострадянським синдромом, де додатково відчувається дефіцит духовності, що стає особливо відчутним у молодіжному середовищі. «Останнім часом, – зазначає В. Васютинський, – спостерігаємо приклади, коли молоді люди надають перевагу миттєвим меркантильним цінностям перед духовними» [48, с. 41].

Все це сприяло тому, що останніми роками значно підвищились показники правопорушень і злочинності, зокрема, серед підлітків і, що найбільш тривожно, дитячої.

Так, наприклад, на 2009 р. більшість неповнолітніх, яка перебувала на обліку в підрозділах кримінально-виконавчої інспекції, була засуджена за тяжкі злочини (68,2 %) та злочини середньої тяжкості (23,8 %). Значна частина вчинила злочини у складі групи (62,5 %) та в стані алкогольного сп'яніння (10,6 %). 576 (7,2 %) підлітків раніше були підсудними, з них 28 (0,3 %) – неодноразово. 7391 (92,7 %) засуджених неповнолітніх – особи чоловічої статі, 578 (7,3%) – жіночої. Сиротами були 6 %, виховувалися у неповних сім'ях – 40,5 %, у неблагополучних сім'ях – 15,3 %, перебували у спеціальних закладах Міністерства освіти і науки – 2,8 %. Із загальної кількості неповнолітніх, які перебували на обліку кримінально-виконавчої інспекції, 65,8 % навчалися: у загальноосвітніх школах – 3073 (38,5 %), у ПТУ – 2036 (25,5 %), у вищих навчальних закладах – 141 (1,8 %). 596 (7,5 %)

молодих людей працювали на підприємствах та інших установах. 2123 (26,6 %) неповнолітніх не навчалися і не працювали [288].

Саме тому, а також розуміючи важливість позитивного впливу на особистість, особливо молоді людини, в Україні було розроблено Концепцію естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах, а також проведено цілу низку заходів, які спрямовані на реалізацію цих концепцій.

Мистецтво є однією з форм пізнання світу яке здатне забезпечити різноплановий і позитивний вплив на свідомість особистості, виступаючи джерелом духовного збагачення воно сприяє формуванню людського світогляду, допомагає усвідомлювати своє покликання, визначати систему цінностей. Морально-естетичне пізнання мистецтва включає в себе такі компоненти як емоційно-чуттєва сфера, оцінювальна діяльність, усвідомлення ідеалу тощо. Мистецтво ніби акумулює в собі моральний досвід попередніх поколінь і, через свої специфічні якості, допомагає кожному віднайти власну моральну позицію на рівні свідомості через процес оцінки власних спонукань, особистісних якостей, вчинків тощо. Через співвідношення з моральними нормами та ідеалами мистецтво також формує мотиви та ціннісні орієнтації людини.

Якщо особистість достатньо розвинута в морально-естетичному плані то їй притаманні гуманістичні якості та почуття, які і складають морально-естетичну свідомість під якою розуміють:

- сталий інтерес до мистецтва,
- художній смак,
- розвинуті творчі здібності,
- грамотне судження щодо творів мистецтва,
- самотійне і об'єктивне оцінювання морального змісту

мистецтва.

Всі ці якості надають людині можливість будувати власне життя відповідно до вищих норм людської моралі і естетичної довершеності.

Видний англійський естетик, теоретик мистецтва Г. Рід вважає, що вдосконалити наш світ під силу мистецтву, яке є могутньою соціокультурною силою. А засобом такого вдосконалення може стати естетичне виховання особистості. В своїй відомій праці «Виховання мистецтвом» Г. Рід зауважує, що попри те, що на мистецтво протягом багатьох століть покладалися функції згуртовувати маси в єдине суспільство, його найважливішою функцією є виховання справжньої творчої особистості. Подібне виховання людина може отримати лише в музеях та виставкових залах, де вона навчається розпізнавати ідеали краси через естетичне споглядання предметів досконалих форм та класичних пропорцій [377, с. 328].

Молода людина яка глибоко усвідомила світ художніх цінностей співвідносить їх з власним життєвим досвідом і таким чином розвиває власні моральні якості і творчі здібності. Духовна свідомість людства завдячує мистецтву тим зв'язком який воно встановлює між окремою людиною і людством в цілому. Через моральні цінності видатні твори мистецтва впливають на людину. Таким чином, можна стверджувати, що в загальному процесі формування духовного світу молоді питанням моральної чистоти, честі, совісті, обов'язку тощо відводиться надзвичайно важливе місце.

Але для України є типовою тенденція зниження шанобливого ставлення до мистецтва у період з 9 до 15 років, коли в індивіда закладаються основи його сприйняття на все життя. Особливо яскраво цю тенденцію продемонстрував у своєму дослідженні О. Семашко на прикладі порівняння крайніх груп. Якщо більшість дітей 9–11 років (61 %) вважає, що «кожна людина має бути обізнана з мистецтвом», то в групі дітей 14–15 років таких на 20 % менше (41 %).

Разом з тим, саме сільські школярі (65 %) переконані у необхідності бути обізнаними у мистецтві. Такі показники вселяють надію, оскільки серед опитаних більшість (61 %) «цілком» і «в основному» вважають, що «ті, хто відвідують музеї, театри, виставки, багато знають, і з ними цікаво спілкуватися» (27 % з цим судженням погоджуються наполовину).

Серед дітей віком від 9 до 15 років, привабливість спілкування з мистецтвом, нажаль, як і в попередньому випадку, не тільки не зростає, а, навпаки, різко знижується (діти 9–11 років – 76 %, 14–15 років – 48 %) з розривом у 28 % [252, с. 76–80].

Така невтішна статистика не могла не схвилювати, а відтак і змусити певним чином відреагувати як громадськість, так і владу. Наприклад, Академія педагогічних наук України, відстежує різноманітні підходи до духовного виховання особистості. З 2000 року вона почала активну співпрацю з різними громадськими організаціями, які переймають проблемами виховання дітей і підлітків. Ще одним офіційним кроком можна вважати підписану у 2002 р. угоду про співробітництво між Міністерством освіти і науки України, Академією педагогічних наук України та Фондом сприяння розвитку християнської культури й освіти «Добро». Дана угода має на меті підтримувати освіту, культуру, духовний розвиток дітей та молоді, формувати їх життєві компетентності тощо. Також зусиллями влади, а саме спільним наказом Міністерства освіти і науки України та Академією педагогічних наук України було затверджено «Положення про навчально-виховний Центр духовної культури на базі центрів дитячої творчості, творчих студій, музеїв». Також зусиллями науковців у 2003 році було розроблено «Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських цінностей», згідно яких виховний процес має спиратися на християнські морально-етичні цінності як такі, що вважаються загальноєвропейськими та загальнолюдськими [186].

Протягом 2008 року службами у справах дітей райдержадміністрацій та міськвиконкомів у м. Київ та області було проведено:

- 6 нарад з питань роз'яснення чинного законодавства стосовно захисту прав дитини та відповідальності за їхні порушення, покращення організації роботи щодо профілактики правопорушень серед неповнолітніх, захисту від усіх форм насильства, в яких взяли участь 137 осіб;

- 51 зустріч з батьками, батьківські збори з метою інформування щодо шкідливості впливу на психіку дітей засобів масової інформації, яка містить в собі елементи психологічного, фізичного, сексуального насилля, факти жорстокого поводження з людьми, тваринами тощо, в яких взяло участь 1865 осіб;

- 4 круглі столи «Насильство: причини, наслідки та шляхи запобігання», «Насильство – це злочин, від якого страждають діти» для керівників навчальних закладів та структурних підрозділів райдержадміністрації, в яких взяли участь 88 осіб;

- 21 лекцію, бесіду, відеолекторій та тренінг з метою інформування дітей і підлітків щодо негативного впливу ЗМІ на психіку дітей та пропаганди здорового способу життя «Попередження насильства», «Охорона дитинства», «Цупкі тенета Інтернета», якими охоплено 345 осіб;

- розповсюджено інформаційний роздавальний матеріал (буклети, плакати, флаєри) щодо профілактики насильства: «Мовчати не треба», «Дитинство від насильства», «Вплив ЗМІ», «Сила впливу» тощо (буклети – 4600 шт; плакати – 2500 шт; флаєри – 300 шт.);

- перевірки нічних клубів, ігрових залів, комп'ютерних клубів для виявлення фактів застосування психічного насильства над дітьми та підлітками (написи, плакати, рекламні вивіски, сайти, які пропагують насилля, жорстокість, порнографію, соціальне відео, яке негативно впливає на здоров'я та свідомість дітей) (перевірено 204; закрито 3 комп'ютерні клуби; попереджено 6 ігрових закладів) [220].

Міністерство освіти і науки України затвердило «Комплексну програму художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах, а також Концепцію художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах». Зокрема в даному документі зазначалося, що «...естетичне ставлення школярів до світу, до різних видів мистецтва формується переважно під впливом стихійних факторів соціального оточення, зокрема засобів масової інформації, особливо телебачення, дисципліни художньо-естетичного циклу – музичне та образотворче мистецтво – посідають занадто скромне місце в загальноосвітніх навчальних закладах. Тому шкільна освіта у відриві від усієї системи позаурочної та позашкільної виховної роботи об'єктивно не може реалізувати необхідний комплекс культуротворчих функцій, притаманних мистецтву» [219].

Водночас розробники даної Концепції підкреслюють і негативні тенденції. Зокрема, «мистецтво і мораль мають єдину мету – удосконалення особистості, – констатують вчені, – на жаль, складний стан проблеми мистецтва і моралі у сучасному житті не сприяють якісному вихованню молоді. Це становище зумовлене, по-перше, тим, що морально-естетична вихованість школярів віддзеркалює загальну кризу культури суспільства; по-друге, моральна й естетична ентропія стала наслідком ідеологізації мистецтва і моралі; по-третє, ідеологічні інтереси держави були визначені вищими за художні та моральні, які, своєю чергою, призвели до моралізаторства і в мистецтві, і в моралі» [219].

Отже, в даному підрозділі нами виявлено потенціал культури як дієвого засобу упередження агресивності. Кожна людина знаходиться в певному соціокультурному середовищі, яке надає їй своєрідну «систему координат», використовуючи яку, людина отримує можливість регулювати власну поведінку та формувати власні ціннісні орієнтири, на кшталт того, до чого слід прагнути і чого уникати. Формуванню «карти світу», отже, й

упередженню «злоякісної» агресії сприяє культура, яка, по-перше, сприяє залученню індивіда до світу прекрасного і формування у нього естетичних смаків, по-друге, виступає як система регуляції поведінки індивіда (за допомогою розробки системи легітимних для конкретного суспільства норм і законів), по-третє, є простором, який містить у собі той соціальний ресурс, що наповнює життя індивіда соціальним сенсом. Культура має унікальну можливість щонайбільше впливати на людську ініціативність та самостійність, некритичність мислення та дії, долати їх пасивність, безвідповідальність тощородовж свого життя людина перебуває в культурному контексті, через який відбувається її формування та усвідомлення принципів світобудови а також і власного місця в цьому світі. Саме тому культура – це необхідна передумова подолання морально негативних явищ, таких, людська агресивність. Інститут культури в сучасному українському суспільстві опинився в проблемній ситуації, яка є наслідком соціальних змін. Зміни в соціокультурному просторі є результатом незавершеного соціального транзиту. Разом з тим Україна як сучасна демократична держава включається у світові глобальні процеси, що призводить до уніфікації культурних цінностей і зразків. З іншої сторони – все більш відчутним стає процес «масовізації» культури.

2.3. Упередження агресивності засобами виховання у сім'ї

Однією з найгостріших проблем сучасного суспільства є підвищена агресивність дітей та підлітків. Це явище можна вважати закономірним з огляду на всі соціально-економічні негаразди нашого суспільства, а також кризи духовно-моральної сфери, через що відбувається наростання агресивності в суспільстві в цілому й дитячої агресивності зокрема.

Нажаль статистика фіксує той факт, що з кожним роком агресія молодшає, тобто зростає відсоток дитячої злочинності. Все більше трапляється випадків коли діти здійснюють злочини з особливою жорстокістю, а також збільшується загальне число дітей, які виявляють схильних до агресивної поведінки.

Звісно така тенденція викликає обґрунтовані побоювання, і перед педагогами виникають питання як допомогти дитині соціалізуватися в світі, який сповнений насильства та агресії.

Згідно багатьох досліджень, саме вияви дитячої агресивності є найпоширенішою формою порушення поведінки, з якими сьогодні стикаються як батьки, так і педагоги. До дитячої агресивності можна віднести такі прояви як: дратівливість, непослух, войовничість, надмірна активність, жорстокість. Найпоширенішою формою агресії у дітей, є вербальна агресія (пряма і непряма) вияви якої варіюються від агресивних фантазій і скарг до прямих погроз та образ. Фіксуються також випадки змішаної фізичної агресії (прямої і непрямо), прояви якої завжди є ініціативними, активними, а під час і небезпечними для оточення, і тому вимагає грамотної корекції.

Важко не погодитись з думкою І. Фурманова, що дитяча агресивність має певні психологічні особливості. Коли дитина поводиться агресивно, це зачіпає не тільки людей, які знаходяться поруч батьки, вчителі, однолітки тощо, а в першу чергу, це створює труднощі для самої дитини, у її взаємовідношеннях з оточуючими. Отже для дитини агресивність не є чимось незначним або неважливим, оскільки агресія є наслідком наявних в дитини проблем розвитку [299, с. 112].

Слід нагадати, що агресивність довгостроково впливає на розвиток особистості, а не лише визначає теперішнє положення дитини в системі суспільних зв'язків і взаємин. Проведені довготривалі (лонгітюдні) дослідження виявили, що агресивність має достатню стабільність в часі,

тобто існує велика вірогідність того, що дитяча агресивність може бути трансформована в стійку асоціальну чи антисоціальну поведінку в підлітковому віці. Наприклад, відомо, що ті діти, які у 8-річному віці мають високий рівень агресивності і тенденцію уникати соціальних контактів, в подальшому будуть відчувати певні труднощі в навчанні, не встигати в школі, мають невисокий рівень інтелектуального розвитку, труднощі з адаптацією. Для таких дітей характерним є негативне самосприйняття, схильність перебільшувати, гальмування активності.

Тому ще раз підкреслимо, що дитяча агресія впливає не лише на її зв'язки з навколишнім світом, але й визначає розвиток особистості в цілому.

Зазначаючи особливості дитячої агресивності та важливість її дослідження, треба сказати, що особливе місце займають проблеми упередження дитячої агресивності, зокрема засобами виховання у сім'ї.

За даними спостережень, найбільш вірогідніше агресивність проявляється у тих дітей, чий сім'ї характеризуються особливими взаєминами між її членами. Психологи описали такі тенденції як «цикл насильства».

Відомим є факт, що діти, зазвичай, відтворюють такі види взаємин, які існують між батьками. Дитина копіює тактику батьків для вирішення конфліктів і застосовує її у власних стосунках з братами чи сестрами. А коли вона виростає і створює власну сім'ю, продовжує використовувати знайомі їй з дитинства способи розв'язання конфліктів і, замикаючи цикл, передає їх вже своїм дітям, створюючи характерний стиль дисципліни [299, с. 11].

Щось подібне відбувається і в середині самої особистості, так званий «принцип спіралі» К. Бютнера. Цей принцип полягає в тому, що якщо з дитиною жорстоко поводяться в сім'ї, то це не лише підвищує її поведінкову агресивність, наприклад, з однолітками, але й розвиває її схильність до насильства вже в старшому віці. Фізична агресія перетворюється таким чином в стиль життя особистості. Отже, певний спосіб життя в сім'ї та стиль

спілкування, з великою вірогідністю стають причиною того, що в дитини розвивається і закріплюється девіантна поведінка. Негативний мікроклімат в сім'ї обумовлює виникнення в дитини таких рис як: відчуження, грубість, неприязність, прагнення «робити все на зло, всупереч волі оточуючих». За таких обставин створюються об'єктивні передумови для появи агресії [46, с. 7].

Світ почуттів зовсім маленьких дітей є дуже полярним, амбівалентність почуттів ще не виникла. Розвиток дитини 3–7 років протікає паралельно з її первинним досвідом спілкування зі значимим дорослим, як правило, батьком, матір'ю або вихователькою дитячого садка. Ці люди мають владу над дитиною, і чим молодші діти, тим гостріше вони переживають силу цієї влади, тим сильніше вони змушені компенсувати недолік своєї сили у фантазіях. Така компенсація може бути потрібна, якщо, наприклад, дитина сприймає перевагу дорослого як утиск своїх фантазій про власну велич, так само, як і ми, дорослі, буваємо змушені пережити потрясіння. Цим пояснюється привабливість не тільки великих і сильних героїв, але і маленької мишки з мультфільму «Том і Джеррі», якій завжди вдається хитрити велику кішку [46, с. 9–10].

П. Ковалев зазначає, що чим молодша дитина, тим болючіше вона переживає вияв влади «сердитих» батьків, наприклад, обмеження її в задоволенні елементарних потреб (їжа, сон, свобода пересування тощо). Що болючіше ранить така відмова, тим ймовірніше збережеться до більш пізніх етапів життя поділ світу на «я хороший» і «всі інші погані», незалежно від того, насправді така дитина «погано» чи ні. Це називається фіксацією на певному шаблі розвитку, яка в подальшому зовсім не обов'язково призведе до якихось порушень, але може перерости в основну життєву проблему особистості, якщо в дитини подібні травмуючі переживання будуть повторюватися. У такому випадку мрії про велич не припиняться, але неминуче будуть призводити до виникнення нових образ [125, с. 32].

Незалежно від того, чи призведе це до фіксації, фаза раннього дитинства визначається несвідомим поділом світу на добро і зло, яке долається в процесі розвитку та диференціації свідомих здібностей і різних функцій Я дитини. На зміну цьому примітивного поділу прийде широта переживань, знання про всі відтінки у змішуванні добра і зла. Разом з цим зростають реальні та екзистенційні вимоги до дитини, що розвиває її особистість, перетворює в дорослу людину, яка має вже інші фантазії.

Вже з раннього дитинства ми можемо спостерігати агресивні дії. Такі прояви в перші роки життя виявляються в імпульсивних нападках впертості, з якою дорослі не можуть справитися. Частіше за все, це спалахи злості чи гніву, які супроводжує крик, вередування, кусання тощо.

Для однорічної дитини нормальним вважається, коли дитина замахається на маму, якщо вона зробила щось неприємне для неї.

Другий рік життя характеризується зростанням активності дитини, розширюються її можливості самостійно діяти, а відтак і збільшенням незалежності у поведінці. Іноді прагнення незалежності породжує перші спроби дитини наполягати на своєму всупереч бажанням батьків.

На третьому році життя, ще більше відкривається можливостей для дитини, а відтак і збільшується прагнення до незалежності. Більшість дітей такого віку йдуть до дитсадків і в них починає формуватися досвід взаємодії з однолітками, а водночас і перші конфлікти, переважно в ситуації отримати певну річ чи іграшку, такий вид агресії називають інструментальним. В цьому віці вияв агресії у дитини переважно залежить від того як ставляться її батьки до тієї чи іншої форми поведінки.

Наприклад, якщо для батьків чи вихователів є неприпустимим вияв відкритої агресії, і вони її зупиняють, то в дитини можуть утворитися, так звані, символічні форми агресивності, коли дитина починає скиглити, пирхати, не слухатися, опиратися в різний спосіб або виявляти непряму агресію.

До того ж, в трирічному віці у дитини посилюється «інстинкт дослідника» на шляху якого стає ціла низка нових для неї обмежень, заборон та соціальних обов'язків. Коли дитина потрапляє в конфліктну ситуацію між власною спонтанною цікавістю і батьківською заборонаю (не можна), вона мимовільно відчуває сильну деривацію (обмеження можливості задовольнити свої потреби). І за умов неможливості вирішити даний конфлікт, як пише К. Бютнер, у дитини пробуджується злість, агресивні нахили [46, с. 84].

Але, якщо колись батьки намагалися реагувати на агресивність дитини ласкою, то нині вони більш часто застосовують погрози, покарання тощо.

Діти схильні відносити до актів насильства доволі широке коло різноманітних дій, навіть коли їх позбавляють солодоців, іграшок, підвищують голос намагаючись переконати вони це вважають агресією по відношенню до себе.

В 6-7 років окрім інструментальної агресії додається агресія, що спрямовується на іншого. Змінюються форми агресії: зменшуються фізичні прояви агресії за рахунок збільшення так званих «соціалізованих» видів агресії таких як образа, висміювання тощо.

Серед основних причин які спонукають дітей виявляти агресивність, М. Раттер називає: бажання привернути до себе увагу однолітків, бути лідером, домагатися бажаного результату, захист, підкреслити свою значущість за рахунок приниження гідності іншого, помста тощо [228, с. 75].

Дитяча агресія виявляється або у формі не деструктивної агресивності, або ворожої деструктивності. Недеструктивна агресивність є своєрідним механізмом для задоволення бажань, досягнення мети і здатності адаптуватися. Такий різновид агресії є виправданим, оскільки спонукає дитину до здорової конкуренції в навколишньому світі, до захисту власних інтересів та прав і розвиває пізнання та здатність розраховувати власні сили.

Ворожа деструктивність є не просто проявом злості чи ворожості, це бажання завдати болю і отримувати від цього задоволення. В результаті такого поводження, зазвичай, відбуваються конфлікти, в дитини відбувається становлення агресивності як риси особистості і знижуються адаптивні можливості. Діти вже ранньому віці починають відчувати деструктивність агресії і намагаються керувати нею. Але можливо, в одних дітей вона, запрограмовується біологічно, і вже з перших днів життя проявляються в найпростіших реакціях люті і гніву. Взагалі, агресивність генетично пов'язують з Y-хромосомою. Вченими встановлено, що найбільше вона притаманна хлопчикам, які при певних генетичних абераціях мають таку додаткову хромосому [304, с. 82].

Агресивну поведінку дітей можуть провокувати певні психологічні особливості такі як: недостатньо розвинені інтелект і комунікативні навички; недостатньо розвинена ігрова діяльність; занижена саморегуляція; низький рівень самооцінки; проблемні стосунки з однолітками.

Разом з тим, треба відзначити, що переважно дитяча агресивність набуває недеструктивного, інструментального, або реактивного характеру. Агресивна поведінка в дітей, як вважає М. Раттер, частіше спостерігається в ситуаціях коли вони захищають власні інтереси, чи відстоюють свої переваги, тоді вони використовують агресію як засіб досягнути якоїсь мети, а отримавши бажаний результат, їх агресивні дії припиняються [228, с. 81].

Взагалі, щодо форм прояву дитячої агресивності, існують різні підходи. Так, наприклад І. А. Фурманов поділяє агресивну поведінку дітей на дві основні форми: соціалізовану і не соціалізовану.

Перша, соціалізована агресія. У дітей які виявляють цю форму агресії зазвичай немає психічних порушень, вони мають низький рівень регуляції моральної і вольової поведінки, моральну нестабільність, ігнорують соціальні норми та в них слабкий самоконтроль. Як правило, агресивні дії використовуються ними щоб привернути до себе увагу і супроводжуються

виплеском агресивних емоцій. Діти можуть кричати, розкидати речі, робити будь-що і вся за для того, щоб отримати емоційний відгуку від інших, або в деяких випадках відображає прагнення контактувати з однолітками. Коли вони домагаються уваги, тоді заспокоюються і припиняють свої дії.

Подібні прояви агресивності носять короткочасний характер, зазвичай обумовлюються обставинами і не відзначаються жорстокістю, вони мимовільні, ситуативні, емоції виявляються в момент самих дій і швидко згасають, в них ворожість швидко поступається місцем приязності, а випадки проти однолітків – готовністю співпрацювати з ними. Зазвичай, дітей які виявляють агресію, не сприймають всерйоз, уникають, не помічають і вони мають низький статус в групі однолітків [299, с. 71].

Друга форма агресивної поведінки, за І. Фурмановим, несоціалізована. Така форма агресивної поведінки притаманна, зазвичай, дітям які мають певні психічні розлади такі як: епілепсія, шизофренія, органічне ураження головного мозку тощо, які супроводжуються негативними емоційними станами тривоги, страху і т.д.. Особливості прояву негативних емоцій та ворожості, які супроводжують не соціалізовану агресію, полягають в тому що вони можуть виникати як спонтанно самі по собі, так і у відповідь на стресову чи психотравматичну ситуацію. Серед особистісних рис, які притаманні таким дітям виокремлюють підвищену тривожність, емоційну напругу, схильність до порушень та імпульсивної поведінки. Не соціалізована агресивність найчастіше виявляється в прямій вербальній та фізичній агресії. До того ж, такі діти не намагаються співдіяти з однолітками, та зазвичай не можуть пояснити власні вчинки, оскільки своєю агресивною поведінкою вони або просто в такий спосіб розряджають емоційне напруження, що накопилося, або отримують задоволення завдавши комусь шкоди [299, с. 71].

Дитяча агресивність має певні особливості та специфіку. В. Холличер, вважає, що по-перше, жертвами дитячої агресії зазвичай є близькі люди

батьки, рідні тощо. В певній мірі це є феноменом «самозаперечення», тому що кровні зв'язки є життєвою основою існування кожної людини. По-друге, дитяча агресія доволі часто виникає без приводу. І, по-третє, діти бувають агресивними не лише в неблагополучних сім'ях, але й, навпаки, в хороших і дбайливих батьків [304, с. 12].

Доволі часто батьки стикаючись з проявами дитячої агресивності припускаються різних помилок. Найпоширенішою помилкою є намагання придушити будь-які її вияви. Це відбувається тому, що батьки в переважній своїй більшості ототожнюють агресію з насильством, і тому прагнуть заборонити дітям будь-які ігри, фантазії тощо в яких є вияви ворожості, відносячи їх до розряду патології. В свою чергу, ті діти, яких за це регулярно карають, згодом починають вважати так само як і їх батьки і як результат стримують та пригнічують такі вияви з усіма впливаючими неприємними наслідками.

Така позиція є цілковито помилковою, оскільки придушення агресивних виявів не призведе до встановлення в сім'ї стану дружності та врівноваженості, оскільки пригнічена агресія не зникає зовсім, вона певним чином накопичується в дитячому несвідомому і одного дня проривається назовні шаленим вибухом. Вирвавшись на зовні агресивність дитини викликає зустрічну агресію у батьків, і таким чином утворюється замкнене коло, з якого іноді, без допомоги фахівців, його учасники не можуть вийти.

В сім'ях доволі розповсюдженою є ситуація коли батьки вимагаючи від дітей поводити себе певним чином (тихо, не шуміти, не стрибати тощо) насправді не турбуються про дитину, а лише вирішують власні проблеми, оскільки дитячий гамір та метушня тільки підвищують їх особисту втому, нервозність тощо. Діти, взагалі, досить тонко це відчують і в таких випадках агресивна поведінка в дитини може мати реактивний характер. Тому, щоб упередити таку ситуацію батьки спочатку самі повинні усвідомити проблему, а потім зрозуміло і прямо пояснити дитині.

П. Ковалев, вказує, що надмірна строгість у вихованні дітей або іншими словами пуританське виховання в сім'ї може призвести до того, що дитина за браком практики перестане (вірніше, не навчиться) розмежовувати допустимі вияви агресії і неприпустимі [125, с. 67].

Те наскільки дитина виросте агресивною багато в чому залежить від того як реагують батьки на її прояви. В основному реакцією батьків на агресивні вияви дитини може бути або миттєве виконання всіх вимог, або повне ігнорування тобто не звертають на неї увагу. Парадоксально, але в обох випадках дитина виростає надзвичайно агресивною.

В першому випадку, батьки занадто запобіжливі. В такій сім'ї дитина домагається необхідного для себе результату завдяки агресивному поводженню і таким чином в неї виробляється стійкий стереотип агресивної поведінки. Найменше зволікання з боку батьків виконувати її бажання приводить до агресії з боку дитини, причому у будь-якій спосіб вербальний, експресивний чи навіть фізичний. Певним підґрунтям для подібного розвитку ситуації додатково може ставати або відповідна вроджена фізіологічна основа (наприклад, темперамент холерика), або соціальне навчання (наприклад, агресивний батько). К. Бютнер, підкреслює, що формуючись спочатку в сім'ї, стереотип агресивної поведінки дитини згодом переноситься і в суспільне середовище – дитсадок, школу тощо, а потім по мірі дорослішання, вона переростає в особистісну властивість. І вже в характері дорослої людини, буде чітко виражений егоцентризм, а також присутні істероїдні і збудливі риси [46, с. 54].

У другому випадку, коли батьки постійно ігнорують агресивність дитини або іншими словами емоційно «відкидають» дитину, відносячись до неї зневажливо чи негативно, породжується страх, що тягне за собою агресію. На хлопчиків у такому випадку особливо впливає відсутність уваги з боку матері. І взагалі, за деякими спостереженнями, більшість агресивних дітей з різних причин в ранньому віці були надовго відірвані від матерів. В

подібних випадках пояснити появу агресивності в дитини можна тим, що це надає їй можливості отримати емоційну розрядку і змусити матір чи рідних звернути на неї увагу. Ситуація емоційного «відкидання» батьками дитини або відірваності від них може призвести і до інших результатів, наприклад, дитина може стати замкнутою, занадто тривожною, безініціативною, готовою підкорюватися будь-кому [46, с. 54–55].

Приведені вище приклади показують крайні, полярні варіанти (хоча вони і приводять до одного результату), а це трапляється не часто, більша частина дитячої агресивності розвивається між цими двома протилежностями.

Доволі природнім є те, що дитина потрапляючи в ситуацію, коли її потреби не задоволені, реагує на неї негативними емоціями. В залежності від типу темпераменту, та особистісних психологічних характеристик, негативні емоції можуть проявлятися у вигляді люті, гніву, страху і тривоги. Т. Яценко, вважає, що для відновлення психологічного комфорту дитина має кілька шляхів. Перше, психологічний комфорт відновиться, якщо вона впорається з подіями і змінити ситуацію в тому напрямку якій їй потрібен. Другий шлях, дитина може відновити свою емоційну рівновагу попри несприятливу ситуацію, мимовільно задіявши психологічні механізми захисту такі як: витискання, придушення, заперечення тощо. Але тоді негативні емоції не зникають, а потрапляють в особистісне несвідоме, де і накопичуються до певного часу [333, с. 14].

Окремо зазначимо, що в дитячому віці, ще не сформовані керовані механізми психологічного захисту, а відтак дитина зазвичай прагнучи змінити ситуацію вдається до агресії. Але неодмінно, коли не будь, агресивні дії призведуть до покарання або несхвалення, що в свою чергу викличе в дитини почуття страху і тривоги і як результат почне вироблятися комплекс провини, який згодом частково перетвориться на почуття совісті і доповниться моральними нормами. Все це в підсумку сприяє процесу

соціалізації та адаптації дитини в навколишньому світі. Комплекс, який утворюють почуття провини, совість та мораль, супроводжують людину на протязі всього життя, звісно, певним чином змінюючись та розвиваючись.

Дитина, щоб отримати схвалення батьків, поступово навчається тримати під контролем вияви своєї агресії. Спочатку, це відбувається завдяки зовнішньому контролю, тобто реакцією оточуючих, а також власним страхом. Причому це страх має двояку природу, з одного боку страх бути покараною, а з іншого - страх образити, або викликати несхвалення батьків, а отже і позбутися їх підтримки.

Поступово, якщо розвиток відбувається нормально, система соціальних норм і заборон інтеріоризується, тобто приймається особистістю і стає частиною її психіки, а відтак і контроль агресивності переходить з зовнішнього на внутрішній. Коли це відбувається, то поведінка в цілому, і агресивна поведінка, зокрема, починають регулюватися тим, що прийнято називати совістю та/або почуттям провини, в різних пропорціях у різних особистостей.

Слід зазначити, що більшість авторів, які займалися проблемами сімейного виховання дітей, відводили важливу роль ранньому досвіду виховання дитини в конкретному культурному середовищі, сімейним традиціям та емоційному ставленню батьків до дитини.

Відома американська антрополог, Маргарет Мід, вивчала примітивні спільноти, і за її спостереженнями, якщо дитина отримує негативний досвід в спільноті, то в неї зазвичай, формуються негативні особистісні риси. Зокрема, вона описувала негативний для дитини стиль взаємодії з дорослими. Так, дитина спочатку рано відлучається від грудей і рідко спілкується з матір'ю яка довго працює. Далі дитина виховується доволі суворо переважно методом частих покарань. Крім того ворожість дітей між собою не засуджується з боку дорослих. В наслідок у дитини формується підвищена тривожність, підозрілість, егоїзм, жорстокість та агресивність [299, с. 87].

Справа в тому, що діти в своїх оцінках інших людей або їх дії просто повторюють оцінку дорослої людини яка є для них авторитетною. Зазвичай саме батьки є тим еталоном для дитини, на який вони орієнтуються і за яким будують власну поведінку.

Небезпека для дитини криється в тому, що вона ще не має достатнього особистісного досвіду, і в силу цього, не може співставити об'єктивну реальність з правильністю тих моделей поведінки які їй нав'язуються. Тому батьки передають своїй дитині не тільки корисний досвід, але іноді і негативний, який є дуже емоційно зарядженим «керівництвом до дії».

Отже, ми можемо підсумувати, що на процес соціалізації дитячої агресивності мають вплив переважно два фактори:

- приклад взаємовідносин і поведінки батьків;
- характер підкріплення агресивної поведінки з боку оточуючих.

П. Ковалев вказує на те, що практика доводить існування зв'язку між покаранням з боку батьків і дитячою агресивністю. По-перше, батьки можуть не однаково реагувати на агресивну поведінку своїх дітей в залежності від того, на кого вона спрямована на них, чи на однолітків, що негативно впливає на саму дитину. По-друге, є залежність між агресивною поведінкою дитини та характером і суворістю покарань, а також тим на скільки батьки контролюють поведінку дітей. Взагалі виявлено, що чим жорстокіше батьки карають дитину тим вищий рівень її агресивності. А недостатній контроль з боку батьків призводить до високого рівня асоціальності, яка не рідко супроводжується агресивною поведінкою [125, с. 85].

Таким чином, і надмірна поблажливість батьків до дитини, і занадто суворі покарання її агресивних виявів, з однаковою вірогідністю можуть визначати розвиток агресивності в поведінці дитини.

Ми погоджуємось з висновком В.Холлічера, що батьки які не схильні, а ні до поблажливості, а ні до надмірного покарання, мають найбільшу вірогідність того, що їх діти будуть найменш агресивними. Правильна

позиція батьків, які засуджують агресію і пояснюють це дитині, але не вдаються до суворих покарань у випадку її вияву. Послідовна суворість батьків є уразливою для дитини, і як правило призводить до того, що агресивні імпульси дитини пригнічуються у присутності батьків, але коли їх не має поруч вона поводить себе ще більш агресивно [303, с. 108].

Окрему проблему складають сім'ї в яких батько схильний до тілесного покарання, і тим самим подає приклад агресивної поведінки дитині. Для дитини з такої сім'ї стає прийнятною фізична агресія, яку вона вважає засобом впливу на інших і способом їх контролювати. І тому, така дитина сама вдається до фізичної агресії у спілкуванні з іншими дітьми. До того ж, у такої дитини ще може утвердитися думка, що жертву завжди потрібно вибрати меншу і слабшу за себе.

Дитяча психіка має свої особливості. Наприклад, дитина яку суворо покарали батьки за агресивну поведінку сердиться на батьків або засмучується і через біль, може забути за що її покарали. В цьому випадку обрана батьками стратегія соціалізації фактично заважає засвоєнню дитиною правил прийнятної поведінки. До того ж, діти яким в такий спосіб намагаються прищепити певні цінності, не інтеріорізують їх у власні. Вони можуть змінити свою поведінку через таких сильний вплив, але лише тоді коли знають що за ними спостерігають.

Таким чином, за К. Бютнером, агресивні тенденції у дітей можуть формуватися декількома шляхами:

- перший шлях, коли батьки безпосередньо заохочують агресивність у своїх дітях чи власним прикладом демонструють модель агресивної поведінки до інших;

- другий шлях, коли батьки вдаються до покарань за вияви агресивності у своїх дітей може мати певні варіанти. Якщо агресивність пригнічується батьками інколи, або зовсім не карається, ймовірніше за все, у дітей виховається надмірна агресивність. А в тому випадку, коли батьками

розумно пригнічується агресивність їх дітей, то як правило, їм вдається виховати необхідне вміння у дитини володіти собою в ситуаціях, що провокують агресивну поведінку [46, с. 7].

Розглядаючи взаємовідносини батьків і дітей, треба мати на увазі не лише стосунки між ними але й ставлення до дитини в сім'ї. Для дитини, незалежно від її віку, дуже важливим є те, як до неї ставляться батьки, важливо відчувати їх підтримку і справжню турботу і якщо вона цього не відчуває, це може спровокувати агресивну поведінку дитини по відношенню до батьків.

В науковій літературі ставлення батьків до своєї дитини описують двома парами важливих ознак:

- неприйняття–розташування;
- терпимість–стримування.

А те на скільки сильно виражені ті чи інші ознаки зумовлює характер виховного впливу батьків на дітей.

Також, з'ясовано, що негативне ставлення батьків до дитини також може по різному виявлятися. У зв'язку з цим виокремлюють три типи негативного ставлення батьків до дитини:

Перший тип, це відкидання, яке проявляється в неприйнятті дитини чи демонстрації недобррозичливого ставлення до неї. Такий тип ставлення до дитини призводить до того, що вона відчуває себе покинутою, незахищеною, невпевненою в собі, вона позбавлена батьківської підтримки. До того ж, руйнується механізм ідентифікації, коли дитина перестає приймати батьківські переконання. А відсутність позитивних поведінкових моделей реагування, в наслідок напружених емоційних взаємин, суттєво знижує здатність дитини до саморегуляції.

Другий тип – гіперсоціалізація або надмірно вимогливе ставлення батьків, наприклад, прискіпливість, надмірна критика тощо. На перший погляд здається, що така вимогливість батьків дає дитині позитивний зразок

для розвитку, має формувати сильну, вольову особистість тощо. Але на практиці, як показує досвід призводить до протилежних результатів, дитина стає озлобленою, прагне робити все що їй забороняється потайки тощо. Причиною в цьому випадку стає не конструктивна критика батьків, яка формує в дитини почуття неповноцінності і тривожності в очікування нових невдач. Тому в групі однолітків така дитина не може зайняти високе положення, і для самоствердження вдається до агресивної поведінки. Ще одним негативним наслідком завищеного ставлення до дитини з боку батьків, є те що зазвичай не враховуються можливості і особливості самої дитини. І тому, маючи надмірну завантаженість різними заняттями, особливо якщо вони не відповідають інтересам дитини, або її віку, у такої дитина взагалі може розвинути невроз, що в підсумку провокує агресивну поведінку.

Третій тип негативного ставлення батьків до дитини це гіперопіка, тобто непомірна турбота яка позбавляє дитину самостійно діяти, що порушує нормальний розвиток особистості. За такого ставлення, дитина отримує батьківську ласку, любов, турботу але коли це надміру, то призводить до того, що в дитини розвивається інфантилізм, несамостійність, безініціативність, нездатність самостійно приймати рішення і протистояти стресам, і як наслідок, в такої дитини знижується особистісна здатність до саморегуляції. На думку психологів, саме такі діти стають жертвами агресії, а якщо врахувати, що вони не можуть за себе постояти, то свої негативні емоції вони виплескують на інші предмети тобто проявляють непряму агресію.

Отже, формування чи неформування агресивних тенденцій в поведінці дитини великою мірою залежить від ставлення до неї в сім'ї.

Слід зауважити, що агресивна поведінка людини, зазвичай регулюється за допомогою внутрішнього контролю який в свою чергу формується поступово. Так, розвиткові внутрішнього контролю сприяє ідентифікація,

тобто прагнення чинити так, як чинить значима для дитини людина. Як вже зазначалося, в ранньому віці це імітація поведінки батьків, адже наслідуючи її дитина отримує схвалення. Згодом, в підлітковому віці, прагнучи до самостійності діти починають вже ідентифікувати себе з іншими авторитетними для них людьми. В цей період діти схильні до агресивної поведінки протистоять батькам на багато більше ніж їх більш спокійні однолітки. Агресивні діти в підлітковому віці намагаються не звертатися до батьківської підтримки, оскільки це їх дратує і викликає незадоволення. Для них краще спілкуватися з однолітками чи малознайомими людьми ніж з батьками [46, с. 64]. В силу того, що вони не достатньо засвоюють досвід дорослих і не приймають участь в різних справах які сприяють дорослішанню, в них гірше відбувається процес соціалізації, а також менше розвинений самоконтроль.

Окрім сім'ї, яка може демонструвати і закріплювати моделі агресивної поведінки в дітей джерелами таких зразків є також спілкування з однолітками та пропоновані засобами масової інформації символічні приклади.

Щодо останніх, то вони викликали занепокоєння фахівців на початку 70-х років минулого століття і з кожним роком фіксується збільшення їх негативного впливу на дітей та підлітків. Останнім часом до негативного впливу ЗМІ приєдналися комп'ютерні відеоігри в яких демонструється агресія і насилля. Водночас, зі зростанням негативного впливу на дітей зростає, питання щодо вторгнення в сферу сімейного впливу, бодай із найкращими намірами, є доволі суперечливим. До того ж, вбачається нездійсненним спинити творчу фантазію дітей та підлітків, які іноді краще за дорослих вміють програмувати комп'ютерні ігри.

Дискусії щодо існування прямого причинно-наслідкового зв'язку між агресією на екрані, створеною фантазією і реальною агресією не припиняються між фахівцями вже не одне десятиліття. Не вистачає

багаторічних лонгітюдних досліджень, що стосуються впливу відеоігор, військових ігор і телебачення на дітей і підлітків. В умовах загострення суспільних проблем переконливо звучить і діаметрально протилежний висновок, що внутрішня агресивність є наслідком зростаючої агресивності зовнішніх, реальних стосунків тут і тепер [299, с. 64].

Те, що діти захоплюються агресією на екрані деякі дослідники пов'язують з вираженням загальмованих архаїчних страхів і агресивності і їх зв'язку з ритуалами. Привабливість різних відео для дітей та підлітків, як зазначає К. Бютнер, можливо виникає тому, що в них можна відтворити будь-які нюанси внутрішньої напруженості, та відтворити ті картини, які ти сам створити не в змозі [46, с. 79]. Найбільше дітей притягують ті фільми, в змісті яких вони вбачають відображення свого несвідомого стану. Можливо, в якихось фільмах, є близькість з пережитою колись особисто травмою, і пов'язане з цим бажання помсти і розплати. Подібні почуття, зазначає М. Раттер, притаманні як хлопчикам, так і дівчаткам, оскільки спільною і значущою для них темою, є віддалення від батьків, і проблеми у взаєминах з ними [228, с. 287]. Іноді тема батьків є настільки болючою для дітей, що вони можуть повністю замикатися в собі, і занадто чутливо реагувати на сигнали зі світу дорослих, які мають значення для їх власного життя. І чим вразливішими такі діти вважають самих себе, тим легше провокувати їх зовнішніми діями до агресії.

В цілому, агресія на екрані стає ситуативним вираженням колективного несвідомого (певною ритуалізацією) в тому, що окрема дитина вважає важливим для себе самої, і в тому, що є конкретним носієм обряду [46, с. 66].

Батьки зазвичай з обуренням, або з засудженням ставляться до захоплення своїх дітей комп'ютерними іграми, фільмами та телепрограмами з сюжетами насильства і агресії, оскільки сцени насильства на екрані сприяють тому, що дитина стає більш агресивною і жорстокою. Але деякі дитячі психоаналітики знаходять це твердження бездоказовими. Вони

вважають, що дитина яка дивиться такі фільми або грає в комп'ютерні ігри тим самим несвідомо реалізує власні агресивні потреби через образи героїв сюжетів. Лише в тих дітей, які виникають труднощі з адаптацією, та які не можуть реалізувати себе в реальному житті виникає надмірне захоплення подібними фільмами та іграми.

Але навіть в плані інформаційного споживання, сім'я демонструє модель поведінки для дітей, наприклад, телепрограми які обирають батьки для перегляду.

Оскільки від сім'ї так багато залежить, то ще одна характеристика сім'ї, яка тісно пов'язана з агресивністю дітей не може залишитись поза нашою увагою. Це характеристика сім'ї з точки зору її повноти, тобто повна сім'я включає обох батьків, а не повна, коли дитина виховується кимось одним. Особливої уваги тут заслуговують взаємовідносини дитини і матері. Згідно з теорією прихильності, діти відрізняються за ступенем відчуття безпеки у своїх взаєминах з матір'ю. відрізняють прихильних і тривожних дітей. Так, прихильні діти, які мали надійне, стійке та чуйне ставлення з боку матері виростаючи схильні довіряти іншим людям та мають достатньо розвинуті соціальні навички. Тривожні діти, які не мала подібних відносин з матір'ю, виростають мовчазними і чинять опір контролю. Вони схильні виявляти фізичну агресію, їм притаманні імпульсивні та емоційні спалахи [125, с. 125].

На виникнення агресивної поведінки в дітей мають вплив і ситуативні причини, однією з яких, є оцінка іншими людьми. Справа в тому, що сама присутність інших осіб вже сама по собі може або посилювати, або гальмувати агресію. В такій ситуації важливою є ступінь агресивності самого спостерігача. Якщо спостерігач сприймається дітьми як особа, схильна до агресії, то і вони виявляють більшу агресивність. І навпаки, якщо спостерігач, на думку дітей є противником агресії, то відповідно і їх поведінка стає більш стриманою.

Т. Яценко вважає, що іноді агресивні дії провокуються лише знанням, що інша людина має по відношенню до тебе ворожі наміри, хоч і не було безпосереднього акту агресії. Зазвичай, в подібному випадку основним стимулом стає гнів, як суто емоційна реакція на плановане насильство. Але якщо уявний агресор заздалегідь перепрошує за агресивну поведінку, в більшості випадків гнів не виникає взагалі і відповідної агресії не відбувається [333, с. 44].

До ситуативних причин агресивності, П. Ковалев, відносить також агресивну поведінку, яка виникає як відповідна реакція на неприйнятну поведінку оточуючих, в певному сенсі, це є актом відплати за щось. Для прикладу, візьмемо дитину, яку часто карали батьки. Така дитина засвоїла, що якщо при ній робить погані вчинки, то і вона сама може карати когось. Завдавши у відповідь страждань кривдникові реакція гніву в дитини послаблюється і задовольняється її потреба в агресії [125, с. 203].

Саме в сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію і на її прикладі вчиться взаємодіяти з іншими людьми. Як ми вже зазначали, реакції батьків на агресивну поведінку дитини, характер стосунків між ними і дітьми, рівень сімейної гармонії – це ті фактори, які можуть зумовити агресивну поведінку дитини в сім'ї, а також поза нею впливати взаємовідношення з оточуючими.

Засвоєні в дитинстві моделі поведінки, залишаються практично незмінними до кінця життя, тому упередження агресивності в дітей засобами сім'ї є вкрай важливими та необхідними.

Фахівці, які працюють з дітьми в плані корекції їх агресивної поведінки, окрім індивідуальної роботи з дитиною, обов'язково діагностують взаємин які склалися в сім'ї дитини, як між самими батьками, так і між дитиною і батьками, для того щоб виявити ступінь гармонійності чи дисгармонійності в родині, а вже потім проводять психокорекційну роботу. В психокорекційній роботі, як зазначає Л. Семенюк, значне місце приділяється

формуванню кола інтересів дитини, ґрунтуючись на особливостях її характеру та здібностей [254, с. 152].

Ще одним методом, який радять фахівці у вихованні агресивних дітей, це залучати дитину до такої діяльності, що лежить в сфері інтересів батьків (дорослих), але одночасно створює для дитини можливість реалізувати і затверджувати себе на рівні дорослих.

Батькам необхідно організувати таку систему діяльності своєї дитини, що забезпечить їй чіткі умови, певний розпорядок і порядок дій, а також постійний батьківський контроль. Якщо батьки будуть послідовно та поступово залучати агресивних дітей до таких видів соціально визнаної діяльності як трудова, спортивна, художня, організаторська тим самим вони сприятимуть зниженню агресивних проявів у своїх дітей. Але батькам слід пам'ятати про важливість дотримання принципів суспільної оцінки, спадкоємності тощо.

Ще один важливий момент, це те, як реагують самі батьки на прояви агресії в своєї дитини. Найкращий спосіб такої реакції, це зберігати спокій. Якщо в дитини просто поганий настрій і вона за допомогою агресії намагається знайти розрядку на оточуючих, то агресія у відповідь, з боку батьків, у вигляді окриків, погроз, а тим більше фізичної розправи, ніколи не виправить ситуацію а лише погіршить її. Батькам слід не забувати, що стреси дійсно сприяють накопиченню негативних емоцій, а їх розрядка може набувати форм агресивних дій. Тому, є бажаним, щоб батьки спокійно пояснювали дитині, в доступній формі яка поведінка є прийнятною, а яка ні. Але щоб дитини сприйняла авторитет батьківських порад, вони обов'язково й самі повинні дотримуватися заведених правил, а в протилежному випадку вона їх не сприйме.

В багатьох сім'ях батьки вирішуючи проблеми виховання дітей, вдаються до фізичних покарань. В даному випадку ми не говоримо про жорстоке поводження з дітьми в сім'ях, а лише про побутові «паски» і

«ляпаси» батьків у «виховних цілях». Така поведінка є неприпустимою для батьків, оскільки наслідком такого виховання є приклад агресії для своїх дітей, як певного способу досягати певних цілей, з тією лише різницею, що вони будуть застосовувати їх до слабших. А переконавшись у дієвості такого способу, пише П. Коваль, дитина починає його використовувати все частіше, що в свою чергу виробляє звичку до агресії, а відтак і до агресивності [125, с. 279].

Агресивність, як риса характеру, тісно пов'язана і з іншими рисами: озлобленістю, нетерпимістю, егоїзмом, жорстокістю. Це може траплятися у дітей надзвичайно розпещених, домашніх тиранів, які вважають, що всі навколо повинні беззаперечно підкорятися їм, задовольняти їхні найменші бажання. Якщо інші хлопці не поділяють цю точку зору, в хід іде агресія. Подібне поєднання рис може з'явитися у дітей, чиї батьки використовують жорстко авторитарний стиль взаємодії з іншими членами сім'ї: кричать, вимагають неухильного виконання своїх вказівок, за провини жорстко карають, в роздратованому стані не добирають слів. Під впливом жорстко авторитарних методів виховання діти з м'яким характером стають покірними, боязкими, в них розвивається прислужництво. У дітей з досить сильною нервовою системою, і розвиненою волею, вказує Т.Яценко, формується агресивність [333, с. 218].

Будь-яка дитина потребує любові і розуміння. Агресивні тенденції дітей можна розряджати через ігри-змагання, де ненависть до суперника минає, тільки-но закінчиться матч або естафета або діти об'єднуються в спільну команду. Спортивна боротьба сімейних команд сприяє кращому розумінню, встановленню дружніх взаємин між батьками і дітьми. Адже в азарті боротьби дитина має повне право обурюватися татом, який програв черговий конкурс, або вболівати за маму. При цьому відбувається виплеск негативної енергії без скривджених і постраждалих.

Не може не насторожувати ситуація, коли дитяча агресивність дедалі більше набуває ворожих форм, бійки, образи тощо. Є діти для яких приймати участь в бійках та самостверджуватися кулаками стає лінією поведінки. Звісно не можна відкидати негативних впливів соціальних факторів таких як нестабільність суспільства, міжособистісні і міжгрупові конфлікти тощо, але ядром конфліктної ситуації, що призвела до моральної деформації як всього суспільства так і самої особистості, є недоліки сімейного виховання.

Підводячи підсумки даного підрозділу, зазначимо, що сімейні традиції (приклад взаємовідносин і поведінки батьків); реакції батьків на агресивну поведінку дитини; стан стосунків між батьками і дітьми, надлишок вільного часу в дитини, недостатній контроль з боку батьків, і відсутність захоплень, які можуть позитивно формувати особистість, і виховання в неповній сім'ї в якій порушено функціональні зв'язки, і гіперопіка і багато іншого – це ті фактори, які можуть сформувати дитячу агресивну поведінку в сім'ї, а також поза нею впливати на взаємовідношення з оточуючими.

Висновки до другого розділу

Розглянувши соціокультурні аспекти упередження агресивності, ми зробили наступні висновки.

1. Соціальний контекст, значною мірою може впливати на неврогенні зв'язки, складні внутрішні біологічні процеси зумовлюючи таким чином характер реакцій на зовнішні впливи. Соціальна площина агресії відзначається тим що в суспільстві вона не виникає без певних мотивів і настанов, і тому це явище більш складне, ніж тваринна агресія. В суспільстві агресія постає як насильство і пояснюється тими соціальними відносинами, які склались в суспільстві, а високий або низький рівень агресивності особистості є результатом її соціалізації. Агресивність

соціалізується в суспільстві, з одного боку, через негативний приклад (зразок) відношень в суспільстві, а з іншого, через схвалення іншими агресивної поведінки. В процесі розвитку суспільств агресія набуває поміркованіших форм завдячуючи прогресу розподілу соціальних ролей, збільшенню інтенсивності взаємодії, зростанню їх взаємозалежності. Тому упередження агресивності, є важливим завданням суспільного виховання і може мінімізуватися через механізм почуття відповідальності, яке реалізується завдяки таким позитивним людським рисам як совісність, чесність тощо.

2. Кожна людина знаходиться в певному соціокультурному середовищі, яке надає їй своєрідну «систему координат», використовуючи яку, людина отримує можливість регулювати власну поведінку та формувати власні ціннісні орієнтири, на кшталт того, до чого слід прагнути і чого уникати. Формуванню «карти світу», отже, й упередженню «злоякісної» агресії сприяє культура, яка, по-перше, сприяє залученню індивіда до світу прекрасного і формування у нього естетичних смаків, по-друге, виступає як система регуляції поведінки індивіда (за допомогою розробки системи легітимних для конкретного суспільства норм і законів), по-третє, є простором, який містить у собі той соціальний ресурс, що наповнює життя індивіда соціальним сенсом. Культура має унікальну можливість щонайбільше впливати на людську ініціативність та самостійність, некритичність мислення та дії, долати їх пасивність, безвідповідальність тощо. Впродовж свого життя, людина перебуває в культурному контексті, через який відбувається її формування та усвідомлення принципів світобудови, а також і власного місця в цьому світі. Саме тому, культура – це необхідна передумова подолання морально негативних явищ, таких, людська агресивність.

Інститут культури в сучасному українському суспільстві опинився в проблемній ситуації, яка є наслідком соціальних змін. Зміни в соціокультурному просторі є результатом незавершеного соціального

транзиту. Разом з тим, Україна, як сучасна демократична держава, включається у світові глобальні процеси, що призводить до уніфікації культурних цінностей і зразків. З іншої сторони – все більш відчутним стає процес «масовізації» культури.

3. Те, наскільки дитина виросте агресивною, багато в чому залежить від того, як реагують батьки на її прояви. В основному, реакцією батьків на агресивні вияви дитини, може бути або миттєве виконання всіх вимог, або повне ігнорування, тобто не звертають на неї увагу. Парадоксально, але в обох випадках дитина виростає надзвичайно агресивною. В першому випадку, батьки занадто запобігливі. В такій сім'ї дитина домагається необхідного для себе результату завдяки агресивному поводженню, і таким чином в неї виробляється стійкий стереотип агресивної поведінки. У другому випадку, коли батьки постійно ігнорують агресивність дитини або іншими словами емоційно «відкидають» дитину, відносячись до неї зневажливо чи негативно, породжується страх, який провокує агресію. Більша частина дитячої агресивності розвивається між двома цими «полюсами». Таким чином, і надмірна поблажливість батьків до дитини, і надто жорстке покарання її агресивних виявів з однаковою вірогідністю можуть визначати розвиток агресивності в дитячій поведінці.

Отже, сімейні традиції (приклад взаємовідносин і поведінки батьків); реакції батьків на агресивну поведінку дитини; стан стосунків між батьками і дітьми, надлишок вільного часу в дитини, недостатній контроль з боку батьків, і відсутність захоплень, які можуть позитивно формувати особистість, і виховання в неповній сім'ї в якій порушено функціональні зв'язки, і гіперопіка і багато іншого – це ті фактори, які можуть сформувати дитячу агресивну поведінку в сім'ї, а також поза нею впливати на взаємовідношення з оточуючими.

РОЗДІЛ 3.

ОСВІТА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ УПЕРЕДЖЕННЯ АГРЕСІЇ

3.1. Потенціал дошкільної освіти в упередженні та мінімізації агресії

Визначивши, що агресивність є стійкою рисою особистості, що виявляється в дієвому вияві нетерпимості до іншої точки зору чи поведінки, неприйнятті стану справ у колективі, заведеного порядку речей, їх заперечення, різкому протиставленні щодо їхньої альтернативи, яка, як правило, супроводжується агресивними станами гніву, ворожості, ненависті тощо, важливо відшукати й активізувати протектори, які б мінімізували агресивність чи нівелювали її. У потребі її упередження та зменшення ми не сумніваємось, адже агресія багато в чому визначає переважну більшість негативних сценаріїв історії людства. Видатний дослідник проблем свободи у ХХ ст. І.Берлін справедливо стверджував, що періодів і суспільств, які б шанували громадянські свободи, а також толерантно ставилися до суджень та вірувань, було дуже мало і їх розділяла чимала відстань – оази в пустелі людської одноманітності, нетолерантності й деспотизму [34, с. 232].

На нашу думку, одним із дієвих засобів упередження агресивності є освіта. Логічно, на нашу думку, послідовно окреслити потенціал освіти в якості засобу упередження агресивності, а потім здійснити аналіз потенціалу дошкільної освіти в якості інструменту розвитку неагресивної молоді.

Як визначено в нормативних документах, головною метою освіти має бути формування повновартісної, індивідуально вираженої, всебічно розвинутої особистості. Ідея формування й розвитку особистості трактується як процес становлення людини-одиниці, яка поєднує в собі риси

національного, загальнолюдського, суспільнозначущого та індивідуально-неповторного [198, с. 9–11]. Освіта має своїм покликанням навчати і виховувати нові покоління готуючи їх до життя в певному соціокультурному середовищі. Від того які саме людські якості будуть виховуватися освітньою системою в дітях, які зразки і еталони поведінки будуть нею транслюватися багато в чому залежить майбутній розвиток всього суспільства і кожної особистості зокрема. Ознакою нашого часу є те, що відбувається переосмислення ролі, яку виконує особистість в суспільстві. В свою чергу освіта виконуючи різні функції, такі як пізнавальна, розвивальна, соціальна тощо своєю головною метою проголошує розвиток кожної особистості, та її життєвого потенціалу [145].

Освіта, в широкому розумінні цього слова, є не лише цілеспрямованою пізнавальною діяльністю з отримання знань, але й процесом формування характеру особистості. Упередження агресивності в освітній діяльності на усіх її ланках можливе в процесі виховання і навчання. Але, оскільки це процес між двома сторонами, з одного боку учня, а з іншого вчителя, то і зусилля мають бути обопільними, хоча безумовно роль вчителя є вирішальною.

Зауважимо, що в науці також культивується підхід щодо розуміння витоків агресії не стільки у площині соціального та психологічного, скільки в площині біологічних (в тому числі генетичних) особливостей людини. Ю.Качанова застерігає з цього приводу: «Прихильники біологічних підходів до вивчення агресивності зазначають, що витoki агресивної поведінки людини знаходяться не в психологічних особливостях, а в біологічній природі людей» [116, с. 30]. На нашу думку, зазначена концепція також має право на існування, її існування у сучасному науковому дискурсі скоріше актуалізує роль дослідження механізмів упередження агресії, коли розвинений світогляд та успішна соціалізація здатні наділити людину інструментами контролю над «темним боком» своєї біологічної природи.

Розглянемо детальніше потенціал дошкільної освіти в упередженні агресивності. Вихователь системи дошкільної освіти, на нашу думку, має таким чином організувати навчальний процес щоб максимально активізувати пізнавальні і творчі можливості учнів, застосовувати різні засоби і прийоми співпраці між учнями і вчителем, проводити групову і індивідуальну роботи, що в підсумку сприятиме розвитку інтересів дітей, їх позитивному ставленню до інших, терпимості в поведінці, дисциплінованості, доброти тощо. На евристичний потенціал дошкільного освітнього впливу в питанні упередження агресивності, на фоні складності дослідження зазначеної проблеми, звертає увагу В. Шебанова: «Агресивність об'єктивно може виступати дестабілізуючим фактором у психічному розвитку дитини, впливати на її здатність до контролю й урегулювання власних психічних станів і поведінкових реакцій. Що стосується досліджень дитячої агресивності, то вони, як правило, були орієнтовані на пошук часткових причин... При цьому увага дослідників зосереджувалася переважно на фізіологічних, біологічних, когнітивних, фрустраційних, соціальних моделях агресивної поведінки. Слід відзначити, що, обмежуючись дослідженням окремих чинників, автори значно менше приділяли уваги характеристиці психологічної індивідуальності агресивного суб'єкта як цілісного феномена, що інтегрує в собі як внутрішні, так і зовнішні впливи» [320, с. 3].

На нашу думку, соціальна філософія та філософія освіти володіють необхідним методологічним потенціалом, аби дослідити дане проблемне питання саме у цілісності розгляду зазначених вище аспектів. Не остання роль у дослідженні також приділяється тому, яким чином корелюють рівень агресії у сім'ї, та рівень дитячої агресії, адже освітній вплив у випадку непродуктивної сімейної атмосфери повинен враховувати й цей аспект. Сімейний емоційний фон є важливою вихідною точкою для розробки стратегій упередження агресії у дошкільному віці. Разом із тим, американські дослідження продемонстрували складний та неоднорідний характер впливу

сімейних конфліктів на утвердження ідеалів агресії у дітей дошкільного віку: у роботі М. Куммінгса було показано, що не усі форми сімейних конфліктів спричиняють зростання дитячої агресії, конструктивні тактики конфліктів та позитивний емоційний стан під час суперечки може навіть призводити до зменшення агресивних проявів у дітей [354, с. 201].

У цьому випадку, діти засвоюють досвід продуктивного вирішення суперечок, дистанціюючись від проявів агресії, на користь раціональному (в силу свого віку) вирішенню протиріч. Щодо ролі сімейного «фону» для перебігу освітнього впливу в закладах дошкільної освіти, на нашу думку, цікавою є наступна теза Ф. Дюбуа: «Діти, що зазнають суворого та агресивного батьківства, а також, коли вони бувають свідками батьківських конфліктів, проявляють більшу агресію... Вочевидь, діти засвоюють агресивні стилі вирішення проблем в результаті постійного використання цих моделей оточуючими, а батькам стає набагато важче управляти дитячою поведінкою» [357, с. 227]. Отже, в дошкільній освіті у багатьох випадках вихователі повинні не просто виступати трансляторами неагресивних моделей поведінки, а здійснювати глибинну корекцію агресивних підходів, які можуть оточувати дитину в сімейному середовищі.

На етапі дошкільної також важливим завданням є зацікавити учнів, викликати їх інтерес до змісту навчального матеріалу, пробудити цікавість до різних видів діяльності, забезпечити зв'язок навчального матеріалу з життям тощо. Для цього необхідно не лише спиратись на досвід дитини, але й унаочнювати матеріал, використовувати елементи гри, з уважністю відноситися до успіхів та невдач кожного учня і бачити в кожному неповторну особистість [336].

Поширення ідей упередження агресивної поведінки на етапі дошкільного освітнього впливу у безпосередню освітню практику, на нашу думку, буде мати позитивний вплив на вирішення складної ситуації, окресленої О.Казанніковою: «Аналіз сучасної педагогічної практики свідчить

про те, що дітей майже не навчають формувати у себе установку на емоційні контакти з оточуючими, корегувати свої емоційні реакції на зовнішні і внутрішні впливи. Крім того, сьогодні багато дітей спостерігають зразки асоціальної поведінки у власній родині. Найбільш поширеним проявом дезадаптації дітей є агресивна поведінка» [109, с. 157]. Разом із тим, задача упередження агресивності та корекції агресивної поведінки у системі дошкільної освіти має враховувати складний спектр причин, що її визначають, адже особливу роль у виникненні агресивних реакцій у дітей відіграють характер і система виховання, умови мікросередовища, вплив засобів масової інформації та комп'ютерних ігор, вікові та індивідуально-психологічні особливості дитини [38, с.4].

Ще одним аспектом даної проблеми, є вплив загальноцивілізаційних тенденцій розвитку (пов'язаних з переходом до нового типу інформаційного суспільства або суспільства знань) на сучасній концепції педагогічної освіти. Темпи розвитку в сучасному світі призводять до неймовірно швидкого оновлення наукових знань та інформації, постійної зміни технології тощо, тобто стає очевидним, що навчити людину раз і на все життя вже неможливо. Тому змінюється і мета освіти яка полягає в тому, щоб навчити людину вчитися самостійно. Сучасні зарубіжні освітні системи вже почали використовувати термін «facilitator» – тобто той, хто сприяє, полегшує, допомагає навчатися. До того ж, сучасні світові освітні тенденції, які викликані глобальними процесами гуманізації, гуманітаризації та демократизації в світі, актуалізували проблему розвитку особистісних якостей учнів [253].

Важко не погодитись з думкою відомого вченого В. Кременя, який підкреслив, що в наслідок об'єктивних і закономірних процесів розвитку суспільства в ХХІ ст., виникла низка важливих для освіти проблем, які необхідно науково та обґрунтованого розв'язувати. До таких проблем В. Кремень, зокрема, відносить:

«1. Забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей. Віднайти раціональні схеми співвідношення між прискореним зростанням знань, нових технологій і здатністю людей творчо підходити до їх використання.

2. Забезпечити оптимальне співвідношення між локальними та глобальними соціально-економічними проблемами, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, відчувала відповідальність за добробут у всьому світі.

3. Сформувати на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, від якої залежить успішність суспільно-економічного розвитку.

4. Виробити у людині здатність ефективно діяти в умовах нових суспільно-економічних реалій (глобалізації, інформатизації, високих технологій).

5. Мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожній особистості національної гідності, культури спілкування та ін.» [143].

Отже, всебічний, гармонійний розвиток особистості та проблеми виховання нових поколінь стають тією стратегічною метою вирішити яку можливо лише спільними зусиллями всіх соціальних інститутів та держави. Водночас, проблеми виховання, в широкому їх розумінні слід розглядати, як складну, цілісну систему. І лише застосування комплексного підходу може принести бажані, позитивні результати, роль яких є надзвичайно важливою в контексті фундаментальної ролі дошкільної освіти у процесах становлення цілісної неагресивної особистості: «Період молодшого шкільного віку є сензитивним для формування позитивного образу оточуючого світу, етичних і моральних принципів, основних паттернів поведінки. Інакше кажучи, якщо на складному етапі адаптації до нової соціальної ситуації розвитку у

молодшого школяра сформується потенційно агресивне світовідчуття і світорозуміння, і закріпиться готовність до агресивного реагування, то надалі він може бути здатним до здійснення делінквентних вчинків» [320, с.4].

Говорячи про комплексний підхід, ми маємо на увазі єдність вимог в системі всебічного гармонійного виховання, а також єдність та узгодженість форм, методів, засобів впливу на особистість щодо упередження агресивності. На нашу думку, дошкільна освіта повинна бути дієвим інструментом впливу на світогляд майбутнього активного члена суспільства, редукуючи ще й негативні впливи, зокрема, агресивні мотиви сучасного телебачення, комп'ютерних ігор, сучасних книжок тощо. На конструктивності такого підходу також наголошує і А.Зайцева, стверджуючи наступну тезу: «Починаючи з дошкільного віку у дитини активно формуються внутрішні образи й життєві плани. Важливу роль у цьому відіграють художні твори: казки й оповідання, які читає дорослий або ж сам малюк, перегляд казкових телевізійних програм... Коли дитина сприймає задалегідь сконструйовану на екрані реальність, вона «споживає» вже готові образи, її особисті уявлення стають пасивними й позбавленими індивідуальності, що стоїть на заваді інтелектуальному розвитку. Більше того, перегляд теле- та відеофільму зі сценами жахів та насильства може спричиняти первинні вияви агресивних тенденцій у людині» [94, с. 349–350].

Другою, не менш потужною тенденцією загального розвитку цивілізації, є повернення до гуманістичних пріоритетів та загальнолюдських цінностей. На думку деяких дослідників, XXI ст.. має шанс стати унікальним з точки зору практичної реалізації людських цінностей [13, с. 9].

Як ми вже наголошували, проблемам упередження дитячої агресивності слід приділяти особливу увагу у процесі дошкільного навчання: даний віковий період характеризується тим, що в дітей активізується пізнавальна діяльність та розширюється коло їх інтересів, утверджується цілеспрямована розумова активність, розвиваються інтелектуальні рефлексії

та природжені нахили, підвищується рівень їх самостійної діяльності тощо. Пройшовши даний етап, дитина поступово розвиває здатність до аналізу та узагальнення предметів і явищ. Особливої теоретичної уваги заслуговує необхідність упередження формування у дитини настанов на те, що агресія у якихось життєвих ситуаціях може бути дієвим інструментом: дитина засвоює агресивну поведінку за допомогою спостереження, виділяючи випадки, коли агресія виявляється ефективним способом у досягненні мети, у впливі на інших [109, с.162].

Отже, дошкільний освітній процес повинен бути позбавленим ідей домінування один над одним, в тому числі, вихователя чи вчителя над учнем. Вихователь дошкільного закладу повинен бути людиною, яка демонструє непродуктивність агресивних практик вирішення конфліктів, бути носієм демократичних цінностей та поваги до дітей. Дослідник Д.Свириденко пише, що педагог є не просто носієм інформації, він є для учня своєрідним Прометеєм – носієм світла знань, культури і духовності, адже без людини освіта втратить свою онтологічну сутність, остаточно перетворившись на «фабрику з виробництва знань»; аби запобігти цьому, маємо пред'являти високі вимоги саме до особистості вчителя, а не лише до його фахової підготовки [250, с.28].

Чинники які сприяють розвиткові пізнавальних процесів дитини притаманні різним видам діяльності, в яких формуються також і психічні процеси. Так, наприклад, чуттєве сприйняття дитини вдосконалюється через розвиток сенсорних апаратів, а також через вміння осмислювати власні чуттєві данні, що в свою чергу вже пов'язано з загальним розумовим розвитком дитини. Уява дитини формується і розвивається через ігри та творчість (ліплення, малювання, співи та ін.). Хоча спочатку творчі моменти для розвитку уяви не мають великого значення оскільки вони включені в процеси загально розумового розвитку дитини. Перший значущий момент в розвитку уяви пов'язаний з збільшенням свободи щодо сприйняття. Другий,

вже в старшому віці, пов'язаний з переходом від суб'єктивних форм фантазування до форм творчої уяви, які знаходять своє втілення в продуктах творчості.

Для того щоб запобігти агресивним виявам дитини, вкрай важливо приділити увагу розвиткові в неї здатності до критики і, зокрема, до критичного ставлення до себе, до своїх думок тощо, в іншому випадку уява дитини буде лише фантазією. Учнів варто привчати до вміння включати власну уяву в навчальну роботу, в реальну діяльність, інакше їх уява може перетворитися на відірвані від життя фантазії, які будуть лише ускладнювати їм реальне життя: «Агресивність дитини – це насамперед відображення її внутрішнього неблагополуччя, невміння адекватно реагувати на події, що відбуваються навколо. Агресивною поведінкою дитина намагається привернути до себе увагу. Агресивна дитина потребує розуміння, тому актуальною є психологічна підтримка таких дітей» [109, с.162].

В кожному агресивному вияві є орієнтовна сторона і контрольна частина. Саме контроль є тією необхідною і важливою частиною яка управляє дією. Діяльність контроль не маючи власного продукту, направлений на те, що створюється іншими процесами. Функцією контролю якраз і є увага. Кожний конкретний акт уваги утворюється тільки якщо дія контролю стає розумовою і скороченою. Слід зауважити, що в тому випадку коли процес контролю, виконується як наочна діяльність, він не є увагою, а навпаки, сам вимагає уваги, яка була сформована до того. А вже коли нова дія контролю перетворюється на розумову і скорочену, лише тоді вона стає увагою. Дія контролю спрямована на оцінювання діяльності чи результату, а увага спрямована на покращення цієї діяльності. Таким чином, не кожний контроль це увага, але будь-яка увага є контролем.

В основі всієї навчальної та виховної роботи освіти лежить пізнавальний процес. Нові знання стають тим джерелом яке пробуджує, розширює і поглиблює природну цікавість дітей до оточуючого світу. Тому

так важливо вчителю допомогти пробудити пізнавальну активність кожного учня, через запитання, дії тощо і до того ж звертати пильну увагу на те як дитина виявляє свої емоції відносно іншого погляду.

В початковому процесі важливо певним чином організувати колективне життя де кожен учень зможе творчо і духовно реалізувати себе, відкрити для себе радість активного пізнання та спілкування з однолітками. Дуже важливо, щоб кожна дитина (учень) сприймала свій колектив не вороже, а як певну сферу для самовираження, самоствердження тощо. І це важливо не тільки з точки зору формування пізнавальної активності учнів та їх інтересу до навчальної діяльності, а є одним з важливих факторів упередження дитячої агресивності.

Те, з яким духовним багатством, з якими поглядами, потребами, інтересами тощо дитина приходить до школи у великій мірі залежить від того, в яких умовах формувалася кожна конкретна дитина в дошкільні роки. Завдання вчителя полягає в тому щоб з'ясувати ці особливості і враховувати в навчально-виховній діяльності. В цілому, педагоги давно утвердилися в думці, що до основних факторів які формують особистість належать спадковість, середовище та виховання, дискусії точаться лише навколо їх співвідношення та ролі. Проте, на нашу думку, при обґрунтуванні заходів упередження агресивності, повинні були враховані наступні ідеї: «В дошкільному віці проблему агресивності варто розглядати не стільки як стійку рису особистості, а як прояви агресивності у поведінці. Всім учасникам виховного процесу слід розуміти, що пригнічувати такі негативні прояви не є ефективним засобом виховання, зважаючи на те, що агресія це необхідне і природне почуття людини. Заборони та насильницьке утиснення агресивних імпульсів дитини може призвести до аутоагресії чи перейти в психосоматичні розлади» [38, с. 4].

Часто буває, що учень уже потрапив у відповідну ситуацію з певними виявами агресивності, і тут головну роль повинен відігравати вчитель, який

враховуючи особистісно-орієнтовану педагогічну ситуацію повинен допомогти дитині справитися з нею. В цьому зв'язку варто звернути увагу не методики, які може застосовувати вчитель в процесі виховання. Однією з них є методика М. Монтесорі, яка відома своїм девізом звернення дитини до вчителя: «Допоможи мені це зробити самому».

Ще на початку минулого століття відома італійська педагог М. Монтесорі розробила свою методику, яка сьогодні успішно застосовується по всьому світу. Основними її принципами є індивідуальний підхід до дитини, створення розвиваючого середовища в якому дитина зможе і захоче виявити свої здібності, ігрова форма навчання, інтерес, як головна рушійна сила педагогіки. А завдання педагога полягає не зробити щось за дитину, а стимулювати її власну активність.

Дитина від самого народження взаємодіє з навколишнім середовищем, в тому числі і агресивним. Але те, як вплинуть на неї зовнішні обставини залежить від її внутрішніх умов, тих якостей які в неї сформувалися раніше. При цьому в свідомості дитини можуть виникати певні суперечності між тими вимогами, які висуває суспільство до особистості, і тим, чим вона вже володіє. Тому дитина прагне далі пізнавати світ, збагачувати власний досвід. Вчитель має знати цю особливість і враховувати її, тобто вивчаючи будь-який матеріал, необхідно завжди використовувати попередній досвід учнів. Зробити це можна за допомогою запитань, що додатково забезпечує активне сприйняття матеріалу. При цьому, вчитель має пам'ятати, що дитяча агресія може носити як прямий (фізичний) характер, так і непрямий (із використанням соціальних зв'язків, створення умов для соціальної ексклюзії тощо), і кожен із цих типів агресії є складним феноменом, який повинен бути упередженим, або ж мінімізованим в процесі дошкільного навчання [353, с. 579]. Американський дослідник Н. Крік пише, що виявлення та освітня корекція проявів обох цих видів агресії є важливою процедурою, яка потенційно може слугувати упередженню складних процесів актуалізації

агресії у зрілому віці, коли корекційний вплив може бути менш ефективним, а наслідки зазначеної агресії більш потужними та непередбачуваними [353, с.580].

Отже, основною умовою успішного сприйняття учнем навчального матеріалу є активізація його попереднього досвіду, а також встановлення зв'язків між відомим і невідомим.

Отже, освіта яка базується на пізнавальній, розвивальній і соціальній ролі, є найбільш дієвим засобом упередження агресивності. Процес розвитку кожної дитини, її психічних процесів (пам'ять, мислення, воля, увага, уява тощо) значною мірою залежать від того, наскільки точно вчителю вдасться підібрати методи навчання, які забезпечать активність, самостійність, творчість дитини в процесі навчання. Коли педагогами та батьками діагностовані агресивні стани у дитини, велику користь у зміні її агресивних настанов відіграє цілеспрямована та систематична діяльність щодо мінімізації агресії, зокрема, використовуючи методи арт-терапії. У сучасному педагогічному та психологічному дискурсах, до різновидів арт-терапії відносять бібліотерапія, казкотерапія, маскотерапія, драматерапія, робота з м'яким матеріалом, пісочна терапія, музикотерапія, кольоротерапія, фототерапія, відеотерапія, орігамі, малювання й інші форми творчого самовираження [38, с.4].

Процес навчання та виховання заснований, в першу чергу, на активній позиції самих учнів, їх пізнавальній самостійності, є саме тими важливими факторами, які сприяють мінімізації, або й зовсім нівелюють агресивність учнів. В цьому контексті актуальності набуває впровадження в навчально-виховний процес таких засобів активізації, як система пізнавальних та творчих завдань, втілення різноманітних прийомів співробітництва і навчального діалогу між учнем та вчителем, застосування групової та індивідуальної роботи, яка зміцнює інтереси учнів, та вчить виявляти терпимість відносно інших поглядів або поведінки.

Отже, в даному підрозділі нами були продемонстровані ключові ідеї щодо упередження агресії дітей засобами дошкільної освіти. Також були запропоновані ідеї щодо зменшення агресивності осіб, які є носіями агресивних підходів, окреслені підходи щодо зменшення ролі агресивних практик у житті дитини. Враховуючи особливості мисленнєвої діяльності дітей дошкільного віку (образне мислення), підтверджена продуктивність використання арт-терапії (казкотерапії, малювання тощо) в якості дієвого інструменту вирішення глибинних протиріч, що можуть вступати ключовими факторами агресивної поведінки дітей дошкільного віку. Нами було показано, що окрім виховного компоненту, дошкільна освіта має поставати інструментом упередження негативних впливів сучасної екранної культури із її культом надмірної візуальності, яка реалізує агресивні сюжети, що засвоюються дітьми в якості продуктивних форм соціальної практики. Дошкільна освіта має розбудовувати гуманістичні стратегії упередження та мінімізації агресивності з урахуванням досвіду комунікації дитини та членів родини, оцінюючи перспективи розбудови взаємин в сім'ї та екстраполюючи їх на потенційні перспективи формування агресивних моделей поведінки під їхнім впливом.

3.2. Шкільна освіта та феномен агресивності

У попередньому підрозділі нами був проаналізований потенціал дошкільної освіти в упередженні агресивності. Згідно логіки нашого дослідження, вважаємо за доцільне перейти до дослідження можливостей шкільної освіти в утвердженні ідей неагресивного соціального буття як норми гармонійного співіснування людей. Упереджуючи агресивність школярів, на перше місце вже виходять проблеми забезпечення систематичного контролю з боку вчителів за навчальною діяльністю,

проведення індивідуальних консультацій, кураторська робота тощо. В даний віковий період дуже важливим є правильне, регульоване інтелектуальне навантаження, а не перевантаження учнів, що є важливою умовою для підвищення самоорганізації і активності старших учнів.

Даний віковий період школярів характеризується тим, що відбувається важливий етап розвитку розумових здібностей, суттєво розвивається теоретичне мислення, вміння абстрагувати, узагальнювати. Проте, не зайвим буде нагадати, що період навчання у школі є складною фазою становлення механізмів поведінки школярів, а проблемне поле утвердження механізмів неагресивного мислення не завжди є продуктивним у вітчизняних реаліях: «Особливої уваги набирає насилля та агресія дітей у межах навчального закладу, оскільки батьки постраждалої дитини звинувачують і батьків насильника, і самого насильника, і вчителів. Але сьогодні школа залишається сам на сам з проявом агресивності школярів» [119, с. 201].

Зазначимо, що в дітей молодшого шкільного віку якісно перебудовуються інтереси. На думку Н. Бібік, інтереси дитини не лише розширюються і поглиблюються, але і диференціюються, що виражено в появі комплексу домінантних ознак. І саме тут важливе завдання вчителя якраз і полягає в тому, щоб не допустити вияву в дітей агресивних звичок, тенденцій тощо.

В пізнавальних процесах також відбуваються якісні зміни. По-перше, перевага надається не тому, скільки і які задачі вирішує учень, а тому як він це робить, тобто мається на увазі нестандартний підхід до вже відомих проблем. По-друге, приділяється значення вмінню включати часткові проблеми в більш загальні. По-третє, розвивається вміння ставити ґрунтовні запитання [16]. В пізнавальній діяльності дітей молодшого шкільного віку важливого значення набуває наочно-образне і образне мислення, особливе місце відводиться творчій уяві, а також вмінню співпрацювати в колективі, виявляти емоційне ставлення до оточуючих. Розумові процеси спочатку

утворюються як компоненти, які пов'язані з практичною зовнішньою діяльністю, у дитини це ігрова діяльність, а лише згодом мислення постає як окрема, особлива, відносно самостійна «теоретична пізнавальна діяльність».

В процесі навчання, оволодіваючи новими знаннями в дитини відбувається формування і розвиток форм розсудливої діяльності. Мислення осягає новий зміст, систематизований і відносно узагальнений зміст досвіду, який на відміну одиничних ситуацій, стає головною опорною базою розумових операцій. Ми погоджуємось, що відкритість до трансформації, оновлення знань має культивуватись викладачами та підтримуватись у школярах: «Жити у відкритості до інших і мати відкриту у перспективу допитливість до життя і його викликів дуже важливо для педагогічної дійсності. Поєднання цієї відкритості з повагою до інших і, час від часу, коли є можливість, критичне осмислення відкритості має бути суттєвою частиною вчителювання. Етична, політична й педагогічна основа цієї відкритості виходить з діалогу, що збагачує і вдосконалює її» [246, с. 111].

Зазначимо, що особлива увага в навчально-виховному процесі приділяється пізнавальним процесам. В цілому до них відносяться такі психічні процеси як: сприйняття, відчуття, пам'ять, мислення, увага та увага. Всі вони є складовими частинами будь-якої людської діяльності і забезпечують ту або іншу її ефективність чи то у дієвому вияві нетерпимості до іншого погляду чи поведінки, чи то у неприйнятті стану справ у колективі, чи то заведеного порядку речей, їх запереченні та різкому протиставленню відносно їхньої альтернативи. Пізнавальні процеси дають можливість визначати наперед мету, планувати майбутню діяльність, подумки прораховувати її результати, керувати своєю поведінкою тощо. Говорячи про загальні здібності людини, маються на увазі і її пізнавальні процеси, рівень їх розвитку та характерні особливості. Оскільки чим краще вони розвинуті, тим більш здібною є людина і тим більшими можливостями вона володіє.

Для освіти пізнавальні процеси мають важливе значення оскільки від рівня їх розвитку напряду залежить ефективність і легкість навчання дитини. Сам рівень розвитку пізнавальних можливостей залежить від двох основних факторів. По-перше, від вроджених задатків і здібності, а по-друге, від середовища в якому виховувалась дитина та від її власної діяльності, спрямованої на саморозвиток своїх інтелектуальних здібностей. Пізнавальні процеси відбуваються як окремі пізнавальні дії, кожна з яких представляє собою цілісний психічний акт, в якому задіяні всі види психічних процесів.

Систематичне шкільне навчання сприяє тому, що ще в перший період, коли відбувається опанування основи знань, в дитини поступово формується абстрактне мислення, за допомогою якого вона вчиться узагальнювати, як від загального до часткового, так і навпаки, від часткового до загального. До того ж, в процесі навчання дитина оволодіває різними науковими поняттями, засвоює теоретичні знання, які вже на вищому ступені свого розвитку дають їй змогу «досліджувати природу самих понять». Дитина навчається через взаємозв'язки окремих понять виявляти їх більш абстрактні властивості. Тобто, мислення яке спочатку є емпіричним за своїм змістом та розсудливим за формою поступово стає теоретичним мисленням в абстрактних поняттях.

Ще одним важливим елементом пізнавального процесу є увага, яка водночас є і важливою умовою перебігу пізнавального процесу, і в тій чи іншій мірі запобігає виявам агресивності. Специфікою уваги є те, що вона не є самостійним процесом. В різних пізнавальних процесах, вона постає, як певна спрямованість, настроєність чи зосередженість на певному об'єкті, лише як певна властивість психічної діяльності. До того ж вона не має свого окремого і специфічного продукту, результатом уваги є покращення тієї діяльності, до якої вона приєдналася. Увага може бути мимовільною і довільною. В першому випадку вона встановлюється людиною несвідомо, без її волі і зазвичай обумовлюється безпосереднім інтересом. В другому випадку людина вже свідомо обирає об'єкт для своєї уваги спрямовує її і

регулює. І хоча довільна увага розвивається з мимовільної, іноді вона сама переходить в мимовільну, вже не потребуючи цілеспрямованого зусилля. У дітей увага розвивається під час навчання і виховання, при цьому особливо має значення вміння вчителя так сформулювати завдання, і так його мотивувати, щоб в дитини максимально активізувалися протектори, які нівелюють агресивність.

Звісно, не слід забувати про особистісні якості кожного учня, його основні життєві потреби та прагнення від яких теж значною мірою залежить розвиток його інтересу до навчальної діяльності. Людина біосоціальна істота і тому вона розвивається під впливом як біологічних (внутрішніх) факторів, так і соціальних (зовнішніх). Народившись в певному соціокультурному середовищі особистість мимоволі зазнає на собі його впливу, що позначається і на її діяльності, і на ставленні до навколишнього світу, але з іншого боку постать біологічні фактори (темперамент, особливості сприйняття тощо), які теж можуть суттєво впливати на формування та розвиток кожного учня. Обидва ці фактори як зовнішні, так і внутрішні тісно взаємопов'язані між собою, оскільки кожна особистість формується під впливом зовнішніх умов через внутрішні умови.

В 60-х роках минулого століття стала розвиватися технологія розвивального навчання, якою займалися російські вчені Л. Занкова, Д. Ельконіна та інші. Українські вчені такі як В. Сухомлинський, Я. Ростовський також займалися технологією розвивального навчання створюючи цілісні навчальні предмети.

Особливістю пізнавальної активності учнів є те, що вона по-перше, входить до складу мотиваційного компоненту навчання. А по-друге, є важливою умовою для розумового розвитку дитини, оскільки її інтелектуальна сфера може успішно розвиватися тільки при наявності пізнавальних потреб. Тому, на думку багатьох вчених, дуже важливо під час

навчально-виховного процесу стимулювати власну активність учні та стимулювати його розвиток в напрямку упередження агресивності.

Є переконання, що за допомогою пізнавальної активності дитини можна активізувати фактори, які сприяють мінімізації виявів агресивності в процесі навчально-виховного процесу. В науковій літературі з цього приводу розглядаються різні підходи які визначають типи, рівні, структурні елементи і основні форми вияву пізнавальної активності згідно з індивідуальними особливостями дитини. Хоча слід зазначити, що саме поняття «пізнавальна активність» по різному тлумачиться в науково-педагогічній літературі. Наприклад, Т. Шамова підкреслює існування зв'язку між активністю як діяльністю, і активністю як рисою характеру [318]. Інша дослідниця В. Лозова, зазначає, що пізнавальна активність постає по-перше, як умова духовного розвитку особистості, по-друге, засобом поліпшити навчально-виховний процес і заодно є показником цього процесу [158].

Психологи, в свою чергу підкреслюють, що пізнавальну активність учнів зумовлює така визначальна закономірність психічного розвитку особистості, як її індивідуальність.

В навчанні найважливіша роль відводиться правильно організованому пізнавальному процесу, який має відповідати особливостям психічного складу кожного учня, що в свою чергу створить найкращі умови для успішного сприймання і засвоєння матеріалу дитиною. За інших обставин є велика ймовірність виникнення суперечності між навчанням і рівнем розвитку учня. Отже, чим правильніше педагог зможе оцінити індивідуальні особливості своїх учнів, тим краще він знайде підхід до учня в кожній конкретній ситуації. Тому в процесі навчання педагогу варто поєднувати на кожному занятті колективні форми роботи та індивідуальні для того, щоб максимально активізувати пізнавальну активність учнів.

Одним із шляхів організації навчальної діяльності учнів, який сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та може підсилювати інтерес

учня – це створення проблемних ситуацій в навчанні. Іноді інтерес порівнюється з ферментом, за допомогою якого асимілюються основи наук. А також відомо, що інтерес позитивно впливає на навчання, а коли він відсутній спостерігається зниження успішності учня.

Отже, упереджувати агресивність учнів можна засобами освіти в цілому і зокрема розвивальним навчанням, завдання якого полягають в наступному [72, с. 74]:

- сформуванню в учня ставлення до свого життя як до певного проекту, який можна розробити та виконати;
- розвинути здатність учня до саморозвитку;
- виховати готовність використовувати та поповнювати свій досвід, новими знаннями, вміннями, навичками;
- сприяти засвоєнню учнем знань щодо психологічних особливостей спілкування;
- навчити дітей вмінню існувати разом, з повагою та розумінням ставитися до інших культур, традицій тощо.

Все це сприяє здатності дитини запобігати конфліктним чи агресивним ситуаціям, вчить контролювати вияв власної агресивності та вмінню не відповідати агресією на агресію. Треба унеможливити можливість маргіналізації школяра, коли закономірними його характеристиками стануть наступні:

- дезорганізованість, приголомшеність, нездатність визначити джерело конфлікту;
- відчуття «непреступної стіни», непристосованості, невезіння;
- занепокоєння, тривожність, внутрішня напруга;
- ізолюваність, відчуженість, непричетність, незручність;
- розчарування, відчай;
- егоцентричність, честолюбство, агресивність [262, с. 97].

В цілому зміст і методи розвивального навчання, які в цій системі тісно пов'язані з вихованням, стимулюють учнів до спостережливості, вчать застосовувати здобуті знання на практиці, формують основні компетентності та упереджують агресивність. Для упередження агресивності в системі освіти важливою є її гуманітарна складова, до якої відносять ті дисципліни, які формують знання про людину і суспільство, історію, культуру, мистецтво, моральні цінності тощо. Так званий «гуманітарний блок» в освіті формує світогляд учнів, закладає ціннісні орієнтири, розкриває світ культури та мистецтва, сприяє формуванню моральної, і що особливо важливо в наш час, громадянської позиції учнів. І хоча в науковому дискурсі можна спостерігати певне «протистояння» між представниками точних наук та гуманітарних, але на сьогоднішній день мало хто зможе заперечити дуже важливу роль гуманітарного блоку освіти [176].

Процес активізації факторів, що нівелюють агресивність, тісно пов'язаний з гуманітаризацією як змісту освіти, так і всього навчального процесу. Гуманізація освіти, на наш погляд, є способом творчої орієнтації особистості на утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволення освітніх потреб. Тоді гуманізація освіти, тобто переорієнтація цілей усіх сфер суспільного життя на людину, покликана формувати цілісну картину світу, духовність і культуру особистості.

Важлива роль гуманітарної освіти полягає в формуванні інтегрального знання в системі наук. Як ми вже зазначали гуманітарна освіта вирізняється світоглядністю, розширює кругозір учнів, розвиває інтелект, духовність, глибоке мислення, активізує внутрішні позиції особистості тощо.

Для української системи освіти розробка концепції гуманітарної освіти є доволі актуальною і нагальною темою, оскільки існує певна невідповідність між запитами особистості та суспільства, потребами та світовими

досягненнями; соціальними престижем освіченості та інтелектуальною діяльністю.

Отже гуманізація освіти на рівні з фундаменталізацією, є стратегічним напрямком розвитку сучасної системи освіти в Україні. Але на відміну від фундаменталізації, гуманізація одночасно виступає і філософсько-методологічним принципом її розвитку в XXI ст. Андрущенко В. наголошує, що: «...усім своїм змістом українська освіта має бути спрямована на людину у всій повноті її природного і суспільно-індивідуального буття. Інтереси людини, її щастя, добробут, здоров'я, благополуччя – понад усе, незалежно від того, яка проблема – економічна, природнича, соціально-політична чи соціокультурна – розглядається в будь-якому навчальному предметі» [13, с. 13].

Отже потрібно зрозуміти, що предметність не існує без людини, за будь-яким предметом обов'язково криються інтереси людини. Ці інтереси можуть бути доволі суперечливими, вони можуть не відповідати високим людським ідеалам, можуть навіть набувати агресивних форм та нетерпимості, але в будь-якому випадку вони завжди супроводжують предметність. Тому лише та освітня діяльність може вважатися гуманістично спрямованою, в якій вчитель не просто ознайомить учнів з предметом, а зуміє переконати їх в моральності і життєдайності гуманістичних інтересів свого предмету, не зважаючи на суперечливе ставлення людини до природи, до суспільства, до інших людей та до себе самої.

Отже гуманізація освіти, це не тільки нагальна потреба нашого часу, але і необхідна передумова для цивілізованого існування людства в XXI столітті, оскільки для того, щоб вижити, людство має стати гуманнішим, інакше воно стане агресивним і знищить себе.

Таким чином, важлива роль в упередженні агресивності належить вихованню загалом та освітньому процесі зокрема. Оскільки загальна освіта є обов'язковою, то відповідно діти проводять в школі певний час, а певні

ступені освітньої системи створюються враховуючи необхідність наглядати за дітьми, де їх протягом дня можуть контролювати вчителі і вихователі. Важливість даного аспекту виховної функції освіти полягає, ще і в тому, що школа відіграє роль компенсуючого чинника для дітей із неблагополучних родин. В. Городяненко, вважає, що виховна функція освіти має такий відносно самостійний аспект, як забезпечення соціального контролю, нагляду за дитячою, підлітковою і частково юнацькою віковими групами [58]. Схожу позицію демонструє В.Кириленко, стверджуючи наступне: «У межах соціально-педагогічної і психологічної корекції передбачено здійснення розвитку соціальної й особистісної компетенцій школяра, формування навичок позитивного спілкування, критичного мислення, прийняття свідомого рішення, вміння володіти емоціями, формування позитивної самооцінки» [119, с.205].

Виховна система має кілька факторів впливу на учнів. По-перше, через вчителів, на уроках, на класних годинах тощо, тобто дидактичний фактор. По-друге, через включеність дітей в навколишнє середовище, через різні взаємостосунки з батьками, однолітками – соціальний фактор. При цьому батьки повинні розуміти, що їхнє агресивне відношення в процесі виховання негативним чином впливає на мотиваційні чинники дитини в освітньому плаї. Американський дослідник Ф. Дюбуа з цього приводу пише: поведінкові проблеми впливають на навчальні результати дитини, адже вони часті зазнають покарання, що може спричинити свідому розбудову конфліктних відносин із вчителями, призводячи до погіршення навчальної атмосфери та зниження академічної успішності школярів [357, с.227]. Інший автор (Е. Журільє), аналізуючи зв'язок між академічною успішністю та проявами батьківської агресії, обґрунтовує наступну тезу: агресія з боку батьків має значний негативний вплив на дитячу поведінку, рівень уваги, відчуття тривоги, прояви самоізоляції, зміни у моториці [369, с. 170].

Під час навчання в дітей можуть формуватися певні моральні якості які мінімізують агресивність чи нівелюють, а саме: відповідальність, дружба, колективізм, гуманізм, доброта, активна життєва позиція тощо. І тут важлива роль відведена саме вчителям, які мають вибудовувати педагогічні стратегії свободи та дисципліни на гуманістичних засадах таким чином, щоб зберегти мінімальний простір особистої свободи, якщо ми не хочемо принизити чи заперечити людську природу, проте діти не мають лишатись абсолютно вільними, й мусять відмовитися від якоїсь частини цієї свободи, аби зберегти решту її: проте цілковите самозречення рівноцінне зведенню себе нанівець, і яким же має бути той мінімум, від якого людина може відмовитись, лише пішовши супроти сутності своєї людської природи [34, с. 185].

Виховна функція спрямована в першу чергу сформуванню в учнів ціннісне ставлення до світу, культури, довкілля, усвідомити себе в світі і знайти своє місце серед інших людей. Ця функція має реалізовуватися засобами гри, трудової і творчої діяльності, через сферу дозвілля та через все, що пов'язано з задоволеннями і розвитком індивідуальних інтересів. Освітній вплив, при цьому, має враховувати вікову специфіку, адже «ключем» для утвердження ідеалів взаєморозуміння та взаємоповаги у кожен період навчання є різним: «Школярі 7-11 років жваво зацікавлені життям шкільного колективу, хоча й недостатньо обізнані в суспільних відносинах. Наївно-формальне сприйняття світу в цієї вікової категорії реалізується в ігровому вимірі... Школярі 11–14 років характеризуються підвищеним рівнем моторності, активністю поведінки й жвавостю уяви. Підлітки за будь-яку ціну прагнуть самоствердитись, висловити критичне ставлення до навколишньої дійсності. Діти цього віку менш безпосередні, а їхні оцінки менш раціоналізовані» [94, с. 351].

Отже, виокремлюють такі основні завдання в виховному процесі:

- сформуванню в учнів цілісну і науково обґрунтовану картину світу;
- сформуванню громадянську самосвідомість та патріотизм;

- прищепити дітям загальнолюдські цінності та поведінку адекватну цим цінностям;
- сформувати у учнів такі особистісні риси як креативність, творчість, ініціативність;
- сформувати самосвідомість;
- допомогти кожному учневі самореалізовуватись.

Метою морального виховання є навчити особистість нормам моральної поведінки, сформувати почуття і переконання, уміння і навички моральної поведінки.

Розумове виховання має завдання оволодіти знаннями, вміннями і навичками, сформувати науковий світогляд, розвинути інтелектуальні потенційні можливості особистості, оволодіти методами для самостійного пізнання.

Трудове виховання має сформувати любов до праці і усвідомлення її важливої ролі в суспільстві, виховати трудові уміння і навички, сформувати культуру трудової діяльності, а також бережне ставлення до результатів праці. Також до важливих завдань трудового виховання відноситься психологічна та соціальна підготовка до вибору майбутньої професії і активна участь в продуктивній праці.

Фізичне виховання має не меті створити оптимальні умови для розвитку фізичного здоров'я людини, виробити санітарно-гігієнічні уміння та навички, виховувати волю і спритність, сформувати стійкий інтерес і потребу турбуватися про власне здоров'я.

Естетичне виховання серед своїх завдань виділяє наступні: сприяти формуванню почуттю прекрасного; виховувати любов до природи; виховувати стійкі оцінювальні критерії та емоційно-естетичне ставлення до творів мистецтва; сприяти оволодінню знаннями і вміннями творити прекрасне.

Неабияке значення для конкретизації мети виховання відіграє ідеал виховання, тобто те, що ми маємо за взірець. І хоча ідеал виховання і залежить від таких чинників як умови життя, діяльність особистості, особливостей власного досвіду, але він має свій зміст, структуру і дієвість [328].

В сьогоdnшній системі шкільної освіти є два концептуальних підходи до виховання. Перший підхід, виходить з того, що виховання є соціально визначеним і цілеспрямованим впливом на дитину, зі специфічним філолофсько-педагогічним, ідеологічним, психолого-педагогічним, моральним змістом, яке здійснюється визначеними методами і у визначених формах: групових, фронтальних, індивідуальних.

В цьому підході завдання педагога полягає в тому, щоб всіма можливими засобами досягати ефективного результату виховного впливу, упереджуючи таким чином агресивність та інші негативні явища. Роль педагога в даному випадку ставиться на перше місце, а самим дітям і їх батькам відводиться другорядна роль і вони, таким чином, не є рівноправними партнерами в виховному процесі. Тобто педагог є «суб'єктом виховання», а дитина – «предметом виховання», і тому заяви щодо суб'єктності як активності дитини в даному підході завжди носять характер «активного засвоєння належного», чи іншими словами адаптивної активності. На нашу думку, зазначена стратегія є непродуктивною в цілому, а особливо, у питанні упередження агресивності.

Підхід виховного впливу напряму пов'язується з прийнятою категорією соціалізації, тобто те, що нами прийнято раніше і розуміється як поступовий процес засвоєння особистістю різних соціальних правил, норм, цінностей, традицій тощо які були вироблені в процесі історичного розвитку. Іншими словами, виховати дитину означає ввести її в світ дорослого життя, навчити її бути «як всі» та дотримуватися встановлених норм.

Другий підхід до виховання є щільно пов'язаним зі створенням гуманістичної виховної системи. Даний виховний підхід співвідноситься з процесом індивідуалізації під якою мається на увазі певна діяльність і дорослого, і самої дитини яка спрямована на підтримку і подальший розвиток того неповторного, своєрідного і особливого, що є в дитині. Варто зауважити, що процес індивідуалізації, слід розрізняти від індивідуального підходу до дитини, що має на меті зовсім інше завдання пов'язане з процесом соціалізації.

Процес індивідуалізації передбачає наступне:

- допомогти кожній дитині індивідуально реалізовувати свої первинні базові потреби без чого неможливо відчувати природну «самість»;
- створити умови, щоб найбільш вільно реалізувати задані природою (спадкоємні) фізичні, інтелектуальні, емоційні здібності та можливості, властиві конкретній дитині;
- підтримувати дитину в її автономному духовному, творчому самовтіленні, а також її здатність до життєвого самовизначення.

Тобто зміст гуманістичної виховної системи визначається індивідуалізацією особистості, розвитком її «самості». Основа мета даного підходу полягає в тому, щоб допомогти дітям конструювати власну «суб'єктивну реальність» за допомогою спеціальних засобів які допомагають особистості самовизначатися і самореалізовуватись. На відміну від системи виховного впливу в якому діти переважно постають в якості «об'єкта» виховання, в гуманістичній виховній теорії вони вже є «суб'єктами» на рівні з педагогами. Тобто, в даному випадку, і діти, і педагоги, спільними зусиллями намагаються конкретизувати, нові цілі й завдання, потім переводять їх в ранг практичних і здійснюють в процесі спільної діяльності. Діалог та співпраця мають бути протиставлені монологічній освіті, яка характеризується наступними непродуктивними підходами, на думку П.Фрейре:

- вчитель вчить, а учні вчаться;
- вчитель знає все, а учні – нічого;
- вчитель думає, а за учнів думають;
- вчитель говорить, а учні слухають – покійрно;
- вчитель дисциплінує, а учні підкоряються;
- вчитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються;
- вчитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя;
- вчитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питає) пристосовуються до неї;
- вчитель змішує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на протипагу свободі учнів;
- вчитель – Суб'єкт навчального процесу, учні ж його прості об'єкти [291, с. 55].

Для того, щоб гуманістична вихована система була ефективною, важливо об'єднати і дітей, і дорослих в спільний колектив, який звичайно буде різнорідним за своїми функціями, але єдиним цілим за своєю суттю. Всі члени колективу взаємодіючи і спілкуючись між собою створюють певну атмосферу в колективі, породжують певні взаємини, що, в цілому визначає виховний потенціал даної системи. Встановлення таких стосунків стає предметом особливої уваги філософів освіти: «Визвольна освіта полягає в пізнавальній діяльності, а не в передачі інформації... Практика проблемно-орієнтованої освіти виходить з уявлення про те, що суперечність вчитель–учень можна подолати. Діалогові стосунки – неодмінні для реалізації здатності дійових осіб процесу пізнання співпрацювати в дослідженні того ж самого пізнавального об'єкта – неможливі в інших умовах» [291, с. 61].

Ми солідарні із підходом до шкільної освіти, який стверджував невід'ємною рисою правильного мислення є рішуче заперечення всіх і кожної форми дискримінації, адже расові, класові чи статеві упередження

загрожують самій суті людської гідності, й становлять радикальне заперечення демократії [292, с. 53]. Питання дискримінації учнів вчителями, на нашу думку, залишається важливою проблемою дискурсу шкільної освіти, а у подоланні зазначених негативних явищ важливим методологічним орієнтиром можуть виступати роботи П.Фрейре «Педагогіка пригноблених» [291] та «Педагогіка свободи» [292].

В зазначених роботах саме здійснюється експлікація дискримінаційних проявів в освіті та пропонуються шляхи продуктивної трансформації освітніх практик в бік утвердження ідеалів суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії. Автор обґрунтовує, що основою комунікації в освіті повинна бути взаємна повага до свободи, коли учень не відчуває себе пригнобленим та затиснутим у суворі рамки диктатурою викладача: «Освіта як практика свободи – на противагу освіті як практиці домінування – заперечує абстрактність, ізольованість, непов'язаність і непричетність людини до світу; вона також заперечує, що світ існує як реальність окремо від людей. Реальне усвідомлення не включає в себе ані абстрактну людину, ані світ без людей, а включає людей у їхніх стосунках зі світом. У цих стосунках свідомість і світ існують одночасно: свідомість не передує світові й не йде позад нього» [291, с. 63].

Незважаючи на всі труднощі перехідного суспільства, в Україні все ж таки розширюються можливості для всебічного розвитку кожної особистості. Так, збільшується кількість різного типу навчальних установ, відбувається розвиток альтернативних форм навчання тощо.

В сучасних навчальних закладах виховна робота заснована на принципах гуманізму, оновлення, демократичності та ґрунтується на таких важливих ідеях як:

- ідея реалістичних цілей виховання та різнобічного розвитку особистості кожного учня в залежності від його здібностей та обдарувань;

- ідея спільного життєдіяльного простору дітей і дорослих (замінити авторитарний вплив вчителя на безпосереднє співробітництво з учнями);
- ідея самовизначення учня (процес об'єднання окремих позитивних якостей особистості в єдине ціле);
- ідея спрямованості (вся виховна робота має бути спрямована на особистість учня);
- ідея добровільності (завдання вчителя домогтися зацікавленості учнів, виявити їх інтерес, прагнення до саморегуляції власних природних сил, ініціативності і творчого підходу).

Загальнолюдські якості мають закономірний об'єктивний характер формування, а суб'єктивну сторону цього процесу становить система спланованих впливів на особистість з боку вчителів, сім'ї, друзів тощо. Кожний напрямок всебічного розвитку особистості має свій зміст, що спрямований на вирішення конкретних завдань, які конкретизовані різними складовими виховання (моральною складовою, розумовою, фізичною, трудовою, естетичною). На єдності процесів педагогічного впливу на школярів та батьківського впливу наголошує і В. Кириленко: «Нормалізація батьківсько-дитячих і педагогічно-учнівських стосунків має і для профілактики, і для корекції суттєве значення, оскільки часто дорослі не знають і не вміють діагностувати емоційний стан, емоційні потреби дитини, не мають навичок ефективної взаємодії з агресивною дитиною чи учнем» [119, с. 206].

Підводячи підсумки зазначеного підрозділу, зазначимо, що шкільна освіта є важливим інструментом розвитку особистості, зокрема, формування гуманістичного світогляду, що спирається на ідеї поваги до свободи, сприйняття демократичних освітніх ідеалів тощо. На нашу думку, упередженню агресії у школярів сприятиме шкільне освітнє середовище, побудоване на принципах продуктивної діалогічної взаємодії між вчителем та учнем: саме така освітня модель є засобом утвердження ідеалів

взаєморозуміння, стратегій взаємного розвитку, в засадничених на принципах неагресивного зняття протиріч, які закономірно можуть виникати в процесах навчання та виховання. Зазначені підходи є дієвими інструментами упередження набуття легітимного статусу агресивним моделям поведінки школярів, а вчитель постає в якості активного носія демократичної суб'єкт-суб'єктної освітньої моделі, здатної збалансовано реалізувати свободи учня в продуктивних формах, коли будь-які конфлікти вирішуються на засадах взаємної поваги та раціональності.

3.3. Агресивність та засоби її упередження у вищій освіті

У попередніх підрозділах нами проведений аналіз можливостей дошкільної та шкільної освіти в якості засобів упередження та мінімізації агресії. Аби надати аналізу потенціалу освіти в зазначеному питанні цілісності, логічно буде розглянути можливості системи вищої освіти в справі утвердження ідеї розбудови неагресивного суспільства в ХХІ ст. Хотілося б відзначити, що система вищої освіти має справу із дорослими сформованими особистостями, що якісно відрізняє, на нашу думку, освітній інструментарій профілактики агресії. При цьому, на нашу думку, додаткової уваги заслуговують широкі процеси інтернаціоналізації вищої освіти як закономірний результат впливу глобалізації на систему вищої освіти.

Хотілося б звернути увагу на аксіологічному вимірі викликів глобалізації до системи вищої освіти, яка прагне зменшенню проявів агресії. Розвиток людської цивілізації демонструє нам що цінності змінюються з плином часу. Людство поступово переводить умови і форми свого життя зі сфери традиційної заданості до сфери свідомого освоєння і конструювання. Подібне перетворення пройшли форми господарювання, право, владні відносини тощо. І цей ряд може продовжити також і світогляд, мораль та

цінності адже як доречно висловлюється з цього приводу відомий аксіолог М. Розов: «...хочемо ми того чи ні, рано чи пізно цінності не просто будуть стихійно змінюватися, але раціонально освоюватися, коректуватися і конструюватися» [236, с. 112]. В добу глобалізації особливого звучання набуває потреба пошуку та утвердження етики глобального гатунку.

Концепція гуманітарної освіти має привести гуманітарну освіту в Україні до системи ціннісних орієнтацій і соціальних нормативів, які сьогодні визначають розвиток людської цивілізації. Нові критерії яких вимагає сьогодення від особистості яка має жити і творити в новій реальності, це свідома діяльність заснована на знаннях, професіоналізмі, усвідомленні власної відповідальності за себе, і за суспільство в цілому. Сенс загальнолюдської освіти найбільш повно втілює в собі саме гуманітарна освіта, структурні рівні якої включають в себе необхідні основи загального та спеціального розвитку особистості і відкривають їй можливість діяльнісно долучатися до певної сфери культури, професії, спеціальності, сприяють розвитку духовних сил особистості та її моральних якостей [44, с. 234].

З одного боку, гуманітарна освіта в Україні повинна мати національний характер. Але це не означає, що вона прагне піднести український народ над іншими. Національний характер гуманітарної освіти ні в якому разі не має на меті викликати агресивності щодо інших народів, націй, культур тощо, вона лише прагне утверджувати український народ як рівний з-поміж інших народів світу, який хоче жити в мирі з іншими народами, та як народ зі своєю самобутньою історією, культурою, державністю тощо. Ми згодні з тезою, що сучасна освіта в якості одного із пріоритетних завдань повинна підтримувати культурну різноманітність, намагаючись трансформувати її у сприятливий чинник освітньої практики, який дає навички міжкультурної взаємодії, спрямовує зусилля на посилення ефекту взаєморозуміння між конкретними індивідуумами та групами індивідуумів, а саме полікультурне суспільство розглядається як соціальне утворення, якому властиві багатоетнічність,

полілінгвістичність, багатоманітність вірувань, традицій, життєвих стилів і способів мислення [250, с.98–99].

Таким чином, гуманітарна освіта постає, з одного боку, як певна система виховання, що ґрунтується на глибинних національних традиціях, сучасних світових стандартах та гуманістичних цінностях людства. З іншого боку, як система знань про суспільство, про місце та соціальне призначення особистості, про сутність культури як світу людини, про загальнолюдські та національні цінності, традиції тощо. Ключовою функцією гуманітарної освіти є виховати такі гуманістичні якості в молодого покоління як: людяність, повага до людей, людська гідність, культура спілкування, повага до інших культур, народів тощо, розуміння цивілізованого співжиття в сучасному світі, терпимість по відношенню до інших, моральність, патріотизм, духовність тощо. Саме через це гуманітарна освіта визначається як навчально-виховний процес викладання та засвоєння циклу гуманітарних дисциплін, до яких відносять: філософські, історичні, політологічні, економічні, соціологічні, культурологічні, філологічні, українознавчі, психолого-педагогічні та правознавчі [330, с. 200].

Задачею ж викладача є якісна трансляція цінностей гуманізму, співмірних із сучасним глобальним світом: сучасний викладач повинен бути носієм та транслятором цінностей мультикультуралізму, мати глибокі знання щодо різних культур, їхньої історії, мати та демонструвати в процесі навчання мультикультурну точку зору для прояснення сутності різних соціальних явищ та наявних у суспільстві протиріч. В результаті такого освітнього впливу, на нашу думку, у студентів буде формуватись цілісний мультикультурний світогляд, який стає імперативом сучасності [250, с.100].

У вищих навчальних закладах України гуманітарна освіта ставить собі за мету сформувати фахівців міжнародного рівня, створити нову генерацію української інтелігенції та відродити національну самобутність. Серед важливих завдань гуманітарної освіти особливе місце відводиться

подоланню професійної «однобічності», за рахунок впровадження в навчально-виховний процес принципово нових підходів спрямованих на зміцнення взаємозв'язків між гуманітарною, технічною та природничою освітою; та формуванням в майбутніх фахівців політичної, екологічної та естетичної культури.

Як ми вже зазначали, гуманітарна освіта в Україні має національний характер і тому вона цілеспрямована на втілення в життя української ідеї, національної консолідації українського народу та національної злагоди які є домінуючими ідеями розвитку українського суспільства. А відтак, її завдання полягає у формуванні національної гідності та самоповаги особистості: «Зазначені мета та завдання гуманітарної освіти можуть бути реалізованими за умови дотримання таких наукових принципів, як фундаментальність, системність, єдність історичного і логічного, національного і загальнолюдського, суспільного і особистісного, теорії і практики навчання та виховання в їх людинотворчій орієнтації» [44, с. 234].

Щодо принципу єдності національного та загальнолюдського в гуманітарній освіті то він є основою об'єктивного висвітлення своєрідного та загального в історії народів світу та в їх культурі. Він допомагає усвідомити історичну долю власного народу, його історичну місію в контексті розвитку світових цивілізацій та культур. Це, в свою чергу, запобігає виникненню нігілізму та нехтуванню надбаннями світової та національної культур, адже засвоєння системи значень іншої культури призводить до збільшення кількості психологічних вимірів світу, який сприймає людина; долається культурна егоцентричність мислення: багатокультурна людина отримує здатність сприймати світ із різних культурних позицій, а отже – більш об'єктивно [144, с.24].

Принцип єдності суспільного та особистісного в гуманітарній освіті спрямовує навчально-виховний процес на розкриття органічного взаємозв'язку між людиною та суспільством і культурою, а також

висвітлення міжособистісних взаємин як суб'єктів суспільно-історичної практики. При цьому, сучасний викладач вчителі має бути здатним донести до студентів інформацію про наявні у суспільстві прояви дискримінації, нерівності, пропонуючи студентам цінності демократії та толерантності [250, с.101]. На нашу думку, це має дистанціювати студентів від потенційних проявів агресії та утвердити дискурс плідної взаємодії із «Іншим».

Наступний принцип єдності теорії та практики, сприяє усвідомленню взаємообумовленості гуманітарної теорії з соціальною практикою, та розкриває важливу роль гуманітарної теорії в удосконаленні суспільного життя. Крім того, він слугує справі формування громадянської позиції особистості.

Принцип єдності навчання і виховання пронизує всю гуманітарну освіту. В процесі навчання особистість оволодіває науково-гуманітарними знаннями які одночасно сприяють її вихованню як людини і громадянина. Щоб забезпечити цю вимогу необхідна єдність всіх ланок навчально-виховного процесу, а також всіх освітніх інституцій.

Ще один важливий аспект гуманітарної освіти полягає в її людинотворчому характері. Сутність і призначення гуманітарного навчання не сумісні з пропагандою агресії, насильства, жорстокості, ненависті тощо. Безперечно, демократичні цінності в Україні, ґрунтуються на визнанні людини як найвищої цінності, суспільства, як суверенної особистості, що повністю розпоряджається плодами своєї праці, користується найширшими правами та свободами, на забезпеченні рівних можливостей для всіх як основи соціальної справедливості [325].

Звісно як мета, так і принципи гуманітарної освіти потребують вдосконалення її структури та змісту. В свою чергу зміст і структуру визначають: наукові здобутки в галузі гуманітарного знання і соціальної практики, цивілізований досвід людства, надбання національної та світової культур, а також загальна спрямованість на всебічний та гармонійний

розвиток кожної людини та поширення гуманістичних цінностей. Відомий футуролог, голова Будапештського клубу Е.Ласло писав наступне щодо потреби долати культурні обмеження в бік утвердження ідеалів глобального гатунку: «Планетарна етика – головний імператив нашого часу... Це – етика людства як єдиного цілого, тому її вимоги спрямовані на те, аби кожна людина, що живе на Землі, могла жити та розвиватись... Прийшов час, коли треба приділити серйозну увагу моралі, яка може бути засвоєна людьми безвідносно до їхніх символів віри, релігії та атеїстичних переконань, раси та полу. Ця мораль повинна бути інтуїтивно привабливою та звертатись до глибинних моральних інстинктів, якими наділені усі здорові індивіди» [151, с. 81-82].

Гуманітарна освіта в Україні покликана зберігати і зміцнювати традиції, сприяти єдності етносів, націй, народностей, які проживають в Україні, долати ідеологічний вакуум, переглядати соціокультурні цінності, зменшувати духовний дискомфорт людини в перехідному суспільстві; згуртовувати, об'єднувати людей, забезпечувати їх цивілізоване спілкування; формувати повагу до окремої людини, до людства в цілому, до народів, держав, культур, моралі, батьків тощо. Гуманітарна освіта виходить з визнання неповторності та цінності кожної людини, з її права на свободу та індивідуальний вибір, з права особистості на самореалізацію.

Гуманітарну освіту в Україні складають світоглядно-філософська, соціально-політична, соціологічна, історична, культурологічна, філологічна, українознавча, еколого-природнича, економічна, психолого-педагогічна правова, етична та естетична освіти. Відповідні вимоги до гуманітарної освіти розробляються в методичних рекомендаціях Міністерства освіти України, в яких враховуються статус, специфіка, рівень акредитації закладу тощо [44, с. 239]. Сучасні методики забезпечують самостійність та інноваційність мислення, вільну орієнтацію в складних обставинах суспільного та особистого життя.

Щодо основних цінностей гуманітарної освіти, то проведені соціально-філософські та етичні дослідження встановили, що до них відносяться: відчуття відповідальності за загальнозначущі цінності; загальнокультурна компетентність; вільний світогляд самовизначення; особиста самоактуалізація в житті і культурі «Метою освіти, – на думку С. Гессена, – є культурні цінності, до яких в процесі освіти повинна бути залучена людина» [62, с. 448].

Гуманітарна освіта в Україні тісно пов'язана з формуванням нової філософії освіти, яка враховуючи вплив різних негативних факторів має протиставляти їм інші принципи, які можуть протистояти агресивності, антигуманізму тощо. Для нової філософії освіти, яка має реалізуватися в сучасному українському суспільстві вихідною точкою постає духовність, як тип світогляду, що породжує культурну лояльність, сприймання інших культурно-історичних систем та цінностей, гуманність тощо.

Говорячи про навчальний процес, не можна оминати й таке питання, як гуманітаризація процесу. Постановка цього питання у такому вигляді, як це робиться сьогодні, не вирішує проблеми, тому що гуманітаризацію дуже часто розуміють як просте розширення гуманітарного знання. На практиці і в середній, і у вищій школі процес гуманітаризації вбачають у збільшенні кількості дисциплін за рахунок скорочення кількості годин на такі предмети, як філософія, соціологія, політологія. Але справа не в повноті набору навчальних дисциплін. Головне тут – це визначити мету та призначення навчання і виховання. Мабуть, вирішення проблеми духовного розвитку молоді не повинне зводитись до простого збільшення кількості гуманітарних предметів або розширення сітки годин на окремі дисципліни. Насамперед необхідно переглянути саму методологію і методику викладання історії, філософії, етики і т. д.

Гуманістична виховна система особлива тим, що вона є відкритою системою на становлення, розвиток і функціонування якої суттєво впливає середовище, яке є не лише зовнішнім фактором, але і компонентом системи.

Порівнюючи гуманістичну виховну систему та виховну систему впливу, слід зазначити, що обидві ці системи різняться своїм предметним змістом. Виховна система впливу вивчає передусім соціальну картину світу, в той час як гуманістична вихована система – способи вивчення людиною самої себе. Отже, виховна система лише передає різні соціальні норми, цінності, взаємовідносини тощо і не ставить перед собою завдання розвивати у дітей здатності до самопізнання [335].

В свою чергу, формуючи науковий світогляд ми готуємо підґрунтя для виховання різних особистісних якостей серед яких і моральні, і естетичні, і трудові, і фізичні тощо. Всебічно розвинена особистість постає як кінцева мета виховання і є об'єктивною необхідністю, що органічно пов'язана з суспільним розвитком. Під всебічно розвинутою особистістю мається на увазі розумовий розвиток, високий рівень освіти, психологічна і практична готовність до фізичної і розумової праці, моральний, естетичний, фізичний розвиток, різнобічні матеріальні і духовні потреби.

Взагалі, розвиток особистості є складним і довготривалим процесом, на результат якого впливає багато різних чинників як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Приміром, щоб члени суспільства мали високий рівень естетичного і розумового розвитку потрібні не лише матеріальні умови, які забезпечать доступність культурної спадщини для різних верств суспільства, необхідно також створювати умови як для засвоєння існуючих культурних надбань, так і для створення нових, що забезпечить розвиток науки, техніки, мистецтва тощо. В цьому контексті постає питання розвитку духовних потреб, пізнавальних інтересів і естетичних відчуттів усіх членів суспільства, і що не менш важливо, щоб вони усвідомлювали засоби і шляхи їх задоволення. Як бачимо, всебічний розвиток особистості відбувається під

впливом не лише освітньої системи, але й інших систем які впливають на особистість, наприклад, організаційно-виховна робота держави, суспільно-політичні сили, а також при безпосередній участі особистості в суспільному, політичному, культурному житті країни, в процесі праці тощо.

Цілі ідеалів виховання прийнято класифікувати за часом і за змістом. Класифікація за часом, має на увазі час досягнення певної цілі, поділяється на: загальні цілі, які досягаються за весь час навчання; поетапні, в початковій школі, неповній середній, повній середній; оперативні цілі, які досягаються під час якогось конкретного виховного заходу або системи виховних заходів). Класифікація за змістом цілі, має на увазі постановку цілей відповідно до формування певних якостей особистості згідно з напрямками розвитку.

В цілому, ставлячи питання щодо мети виховання, варто брати до уваги також головні загальноцивілізаційні тенденції в світі, які мають потужний вплив на всі сфери суспільного життя і визначаються подальший розвиток як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Останнім часом науковці приділяють багато уваги даному питанню, наприклад, В. Кремень виокремив наступні загальноцивілізаційні тенденції:

«1. Тенденція до глобалізації суспільного розвитку, яка характеризується такими рисами вияву: зближенням націй, народів, держав; кроками до створення спільного економічного поля, інформаційного простору; тіснішим зближенням характеру суспільних взаємин у різних країнах світу, залежністю прогресу кожної країни від здатності спілкуватися зі світом; загостренням конкуренції між державами у всіх сферах діяльності та ін.

2. Набуття людством здатності до самознищення. Це зумовлено появою зброї масового знищення (ядерної, хімічної, біологічної), порушенням екологічної рівноваги внаслідок бездумної тенденції «споживацького» господарювання, використання загрозливих технологій та ін.

3. Перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій. На відміну від індустріального виробництва, новий підхід ґрунтується не на матеріальній, а на інтелектуальній основі. Прогрес кожної країни залежить, передусім, від наявності та дієвості інтелектуального потенціалу нації» [142, с. 30].

Повертаючись до виховної функції освіти, варто зазначити, що вона реалізується передусім через її зміст. Як виховний, так і освітній процеси перш за все орієнтуються на професіоналізацію, тобто вони формують цілісний комплекс якостей і рис, як є професійно значущими для особистості і складають невід'ємний атрибут компетентності.

В свою чергу національно-патріотичне, морально-правове виховання засобами освіти спрямовується на те, щоб сформувати у молодого покоління світоглядні позиції, мотиви, стимули, інші соціально значущі цінності як національної, так і світової культури. Виховним ідеалом більшості освітніх систем світу є висока духовна культура особистості. В наш час це є певною цивілізаційною ознакою сучасної людини, оскільки висока духовна культура не припускає світоглядної обструкції і стосунки між людьми ґрунтуються на толерантності, на визнанні інших культур, інших уподобань при дотриманні суто гуманістичних засад. Формування високої духовної культури сприяє моральному удосконаленню особистості, допомагає врегульовувати суспільні відносини, і сприяє забезпеченню стабільного соціального розвитку суспільств [258].

На наш погляд, український педагог Г. Ващенко, в своїх працях, глибоко розкрив ідеал національного виховання, який ґрунтується на загальнолюдських та національних цінностях. Загальнолюдські цінності це добро, любов, справедливість, людяність, а національні – мова, культура, традиції тощо. Г. Ващенко, вважає, що ідеал національного виховання засновується на двох головних цілях: служіння Богові та своїй нації [51].

Ідеал національного виховання Г. Ващенко включає наступну систему компонентів духовного світу українців:

- національну психологію (для українця це психологія працюючого господаря, хлібороба, вільної людини, державного демократизму);

- національний характер і темперамент, який характеризується гостинністю, щедрістю, лагідністю, талановитістю, ліризмом, волелюбністю, душевним багатством;

- національний спосіб мислення, що вирізняється самобутністю яка дає можливість з століття в століття розвиватися українській самобутній культурі і духовності.

- народну мораль, яка характеризується людяністю, добротою, милосердям, співпереживанням як найвищими духовними надбаннями;

- народну естетику, яку відрізняє краса поведінки, привабливий стиль життя, доброзичливе ставлення до людей, вміння вишивати одяг, готувати смачну їжу;

- народну правосвідомість, тобто керуватися в житті законами добра, краси, правди, справедливості, гідності, милосердя;

- національну філософію, яка складається з самобутньої системи ідей, уявлень про природу, всесвіт, суспільство, духовний світ людини;

- національний світогляд, який складається з системи поглядів, переконань, ідеалів, що лежать в основі національної духовності;

- національну ідеологію, що вирізняється ідейним багатством нації, системою філософських, правових, політичних, моральних, економічних, естетичних і релігійних ідей, поглядів і переконань;

- національну свідомість та самосвідомість, що характеризується відчуттям приналежності до української нації [51, с. 154].

Не втрачають свого сенсу запропоновані ідеї Г. Ващенко і для сучасної системи вищої освіти. Разом із тим, ідеали національного виховання мають властивість змінюватися в процесі історичного розвитку. Особливої уваги

заслуговують ідеї національного виховання в контексті утвердження полікультурного освітнього простору. Дана теза розгорнута В. Кременем наступним чином: в освіті потрібно прагнути забезпечення балансу між локальним та глобальним, щоб людина усвідомлювала реалії глобалізованого світу, залишаючись патріотом, була одночасно громадянином своєї країни та громадянином світу; сформулювати на загальносуспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності; виробляти в людині здатність до свідомого та ефективного функціонування в умовах глобалізованого інформаційного суспільства з його ускладненими стосунками, інформаційною насиченістю та підвищеною комунікативністю; мінімізація асиметрії між матеріальністю та духовністю, утвердження культури толерантності через перегляд усталених норм освітньої діяльності [142, с. 25]. Отже, студенти мають, з одного боку, залишатись патріотами та носіями національних ідей, проте усвідомлювати сучасну геополітичну картину світу та бути здатним до інтеракції із представниками інших культур глобального світу, яка була б позбавлена агресивних чи дискримінаційних проявів.

Аналізуючи виклики інтернаціоналізації для системи освіти, Д.Свириденко зазначає, що інтернаціоналізацію слід розуміти в якості розумної альтернативи глобалізації: глобалізація є процесом «знеособлювання» національних рис у єдиному освітньому просторі, в той час, як інтернаціоналізація визнає можливість продуктивного співіснування різних національних освітніх систем, проте, із наявним високим рівнем співпраці, плідної взаємодії між навчальними закладами різних держав тощо [250, с.80]. Ідея продуктивної комунікації, позбавленої проявів дискримінації та агресії, на нашу думку, має набувати звучання через утвердження ідеалів глобальної етики, здатної віднайти спільний ціннісний фундамент для представників різних культур, коли відмінності між культурами позбавляються гостроти, а спільні загальнолюдські цінності постають

інструментом утвердження толерантного комунікативного простору, де Інший не сприймається як «чужий».

Як пише Д.Свириденко, саме мультикультуралізм прагне забезпечити співіснування кількох культур в одному суспільстві, школі, робочому просторі тощо, в якому існує визнання різниць між цими культурами, яке підкріплено новим типом соціального устрою, взаєминами між державою та культурними або етнічними меншинами, новим підходом у ліберальній демократичній культурі [250, с.99]. На потребі утвердження ідеалів толерантності задля міжкультурної взаємодії наголошує і І. Предборська, стверджуючи, що сучасний світ досяг тієї межі, коли загострення протилежних точок зору до антагонізмів неминуче поглиблює проблематичність існування людства, а складність та невизначеність сучасного світу вимагає від людини здатності до здійснення нелегкої світоглядної процедури – визнання багатозначності та багатовимірності світу разом із переходом до позиції діалогічної взаємотерпимості замість зарозуміло-непогрішимої нетерпимості [286, с. 85].

Підводячи підсумок підрозділу, хотілося б концептуалізувати основні ідеї щодо потенціалу вищої освіти для упередження та мінімізації агресивності особистості. В системі вищої освіти комунікація відбувається, у переважній більшості, між особистостями із цілісно сформованими в результаті попереднього освітнього впливу та процесів соціалізації світоглядом. На нашу думку, на фоні подальшого утвердження засобами освіти та виховання гуманістичних ідеалів у студентів, основний потенціал вищої освіти щодо упередження агресії полягає скоріше не в продуктивній трансформації сформованих особистостей студентів, наявних у них моделей поведінки, а у створенні сприятливих умов для неагресивної комунікації, поширення ідей толерантності та поваги до Іншого. Сучасна вища освіта перебуває під впливом глобалізаційних трансформацій, а освітній простір набуває все більш полікультурного характеру, що кидає виклики системі

вищої освіти відносно упередження дискримінації та агресії по відношенню до представників інших національностей, культур та релігій. Продуктивним виглядає утвердження в освітній галузі ідей мультикультуралізму в якості політики та практики неагресивного співіснування представників різних культур на засадах толерантності.

Висновки до третього розділу

В третьому розділі – «Освіта як ефективний інструмент упередження агресії» – нами здійснений аналіз потенціалу освіти для упередження, або ж мінімізації агресії особистості. Зокрема, були розглянуті можливості дошкільної, шкільної та вищої освіти у здійсненні упереджувального впливу на особистість.

В першому підрозділі були сформульовані ключові ідеї щодо упередження агресії дітей засобами дошкільної освіти. Також були запропоновані ідеї щодо зменшення агресивності осіб, які є носіями агресивних підходів, окреслені підходи щодо зменшення ролі агресивних практик у житті дитини. Враховуючи особливості мисленнєвої діяльності дітей дошкільного віку (образне мислення), підтверджена продуктивність використання арт-терапії (казкотерапії, малювання тощо) в якості дієвого інструменту вирішення глибинних протиріч, що можуть вступати ключовими факторами агресивної поведінки дітей дошкільного віку. Нами було показано, що окрім виховного компоненту, дошкільна освіта має поставати інструментом упередження негативних впливів сучасної екранної культури із її культом надмірної візуальності, яка реалізує агресивні сюжети, що засвоюються дітьми в якості продуктивних форм соціальної практики. Дошкільна освіта має розбудовувати гуманістичні стратегії упередження та мінімізації агресивності з урахуванням досвіду комунікації дитини та членів

родини, оцінюючи перспективи розбудови взаємин в сім'ї та екстраполюючи їх на потенційні перспективи формування агресивних моделей поведінки під їхнім впливом.

У другому підрозділі було обґрунтовано, що шкільна освіта є важливим інструментом розвитку особистості, зокрема, формування гуманістичного світогляду, що спирається на ідеї поваги до свободи, сприйняття демократичних освітніх ідеалів тощо. На нашу думку, упередженню агресії у школярів сприятиме шкільне освітнє середовище, побудоване на принципах продуктивної діалогічної взаємодії між вчителем та учнем: саме така освітня модель є засобом утвердження ідеалів взаєморозуміння, стратегій взаємного розвитку, в засадничених на принципах неагресивного зняття протиріч, які закономірно можуть виникати в процесах навчання та виховання. Зазначені підходи є дієвими інструментами упередження набуття легітимного статусу агресивним моделям поведінки школярів, а вчитель постає в якості активного носія демократичної суб'єкт-суб'єктної освітньої моделі, здатної збалансовано реалізувати свободи учня в продуктивних формах, коли будь-які конфлікти вирішуються на засадах взаємної поваги та раціональності.

У останньому підрозділі нам вдалось концептуалізувати основні ідеї щодо потенціалу вищої освіти для упередження та мінімізації агресивності особистості. В системі вищої освіти комунікація відбувається, у переважній більшості, між особистостями із цілісно сформованими в результаті попереднього освітнього впливу та процесів соціалізації світоглядом. На нашу думку, на фоні подальшого утвердження засобами освіти та виховання гуманістичних ідеалів у студентів, основний потенціал вищої освіти щодо упередження агресії полягає скоріше не в продуктивній трансформації сформованих особистостей студентів, наявних у них моделей поведінки, а у створенні сприятливих умов для неагресивної комунікації, поширення ідей толерантності та поваги до Іншого. Сучасна вища освіта перебуває під впливом глобалізаційних трансформацій, а освітній простір набуває все

більш полікультурного характеру, що кидає виклики системі вищої освіти відносно упередження дискримінації та агресії по відношенню до представників інших національностей, культур та релігій. Продуктивним виглядає утвердження в освітній галузі ідей мультикультуралізму в якості політики та практики неагресивного співіснування представників різних культур на засадах толерантності.

РОЗДІЛ 4

ОСНОВНІ НАПРЯМИ УПЕРЕДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ

4.1. Формуванні емоційної стійкості особистості

Серед важливих завдань формування особистості є упередження або мінімізація її агресивності, при цьому особливе значення відіграє емоційна стійкість особистості.

Емоційна стійкість, за визначенням М. Корольчук, це інтегративна ознака особистості, що завбачає «...готовність психіки зберігати високу функціональну активність в умовах впливу стресорів, фрустраторів як внаслідок адаптації до них, так і завдяки високому рівню розвитку емоційно-вольової саморегуляції» [132, с. 202].

Емоційна стійкість визначається як здатність особистості пригнічувати певні емоційні реакції, або іншим словами «сила волі», яка через вияви самоконтролю, терплячості, наполегливості, витримці зумовлює стабільність ефективності діяльності.

Водночас, варто зауважити, що серед дослідників немає однозначного підходу до розуміння емоційної стійкості. Так, наприклад, К. Платонов поділяв емоційну стійкість на кілька видів:

- емоційно-вольова, яка характеризується ступенем вольового володіння людиною власними емоціями;
- емоційно-моторна, яка виражається стійкістю психомоторики;
- емоційно-сенсорна, виражена стійкістю сенсорних дій.

Інший дослідник, П. Зільберман, під емоційною стійкістю розумів «інтегративну властивість особистості, яку характеризує така взаємодія емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної

діяльності індивіда, котрі забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емоційній обстановці». Подібної точки зору дотримувався і Б. Варданян, який визначав емоційну стійкість як «властивість особистості, яка забезпечує гармонійне відношення між усіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації, а отже сприяє успішному виконанню діяльності» [162].

Поняттю «емоційна стійкість» в психології протиставляється парне поняття «емоційна нестійкість», яку Н. Левітов, пов'язував з нестійкістю настроїв і емоцій, а Л. Славина, з «афектом неадекватності», що характеризується підвищеною образливістю, замкненістю, негативізмом, впертістю, Дж. Гілфорд з швидкою збудливістю, перепадами настроїв, песимізмом, стурбованістю [104]. Треба зазначити, що і образливість тлумачиться по різному. Наприклад, А. Басс та А. Дарка вважають образу проявом заздрості і ненависті до оточуючих через дійсні чи вигадані дії, а негативізм – опозиційною манерою в поведінці, яка може виявлятися від пасивної протидії до активної боротьби проти встановлених традицій чи законів [25]. А Є. Ільїн, вважає образу емоційною реакцією особистості на несправедливе ставлення до неї, і виникає вона тоді, коли людина усвідомлює, що її принижують, тобто страждає почуття її гідності.

Попри не однаковість у визначенні емоційної нестійкості вона має певні закономірності свого вияву. Так, ще А. Лазурський вказав, що нестійкість емоції може проявляється спочатку інтенсивно, потім швидко послаблюватися, і, зрештою, припинитися, набуваючи форми спокійної байдужості. А якщо людина емоційно легко збуджується, то емоції швидко змінюють одна одну, тобто, відбувається швидка і різка зміна емоцій та настроїв, що притаманна людям істеричного типу [148].

Таким чином, як емоційна стійкість, так і нестійкість особистості в основі своїй мають емоції, які разом становлять багаторівневу структуру емоційних явищ.

Для того щоб розібратися в великій кількості емоцій їх прийнято розподіляти на біологічні, соціальні та психологічні. Природу соціальних і психологічних емоцій визначає те місце, яке вони займають в житті людини. Біологічні емоції, в свою чергу, є оцінкою біологічних смислів предметів і узгоджують поведінку тварини з природним середовищем. Соціальні та психологічні оцінюють соціальні смисли і регулюють взаємовідносини первісної людини з іншими людьми. Отже, емоції постають певним засобом регулювання суспільного життя, через соціальні значення (складники первісної свідомості) вони допомагають підпорядковувати собі поведінку члена суспільства.

Іноді емоції класифікуються в залежності від кола явищ, що визначають їх появу. Б. Додонов, запропонував одну з більш повних таких класифікацій, в якій він запропонував виокремлювати:

«Альтруїстичні емоції – переживання, які виникають на основі потреби в допомозі, підтримці іншим людям: бажання приносити людям радість, почуття занепокоєння долею іншої людини, турбота про неї.

Комунікативні емоції, які виникають на основі потреби у спілкуванні: бажання спілкуватися, ділитися думками та переживаннями.

Глоричні емоції (від лат. «слава») пов'язані з потребою у самоповазі та славі: прагнення завоювати визнання; почуття гордості, почуття переваги, почуття задоволення собою, своїми успіхами.

Праксичні емоції – такі емоції викликані діяльністю, змінами в ході роботи, успішністю та неуспішністю, труднощами здійснення та завершення; бажання досягнути успіху в роботі; почуття напруження; захопленість роботою; задоволення від того, що робота зроблена.

Пугнічні емоції (від лат. «боротьба») визначаються потребами в подоланні небезпеки, інтересом до боротьби; жадоба до гострих почувань; почуття ризику; почуття спортивного азарту; рішучість.

Романтичні емоції – прагнення до всього незвичайного, очікування чогось світлого, доброго; почуття лиховісно-таємничого, містичного.

Гностичні емоції (від грецького «знання») пов'язані з потребою у пізнавальній гармонії; прагнення зрозуміти те, що відбувається, проникнути в сутність явища.

Естетичні емоції пов'язані з ліричними переживаннями; прагнення до краси та гармонії, почуття прекрасного.

Гедоністичні емоції пов'язані із задоволенням потреб в тілесному та душевному комфорті: насолода приємними фізичними відчуттями – від смачної їжі до сонячного тепла почуття безтурботності; почуття веселості.

Акзизитивні емоції (від франц. «надбання») породжуються інтересом, прагненням до накопичення, колекціонування, володіння» [52].

Як окремий вид емоцій, виокремлюють фундаментальні емоції, до яких відносять такі емоції, що мають власний механізм виникнення і знаходять свій вираз через особливі (специфічні) мімічні та пантомімічні засоби.

Загалом, емоційна сфера в житті людини, має найрізноманітніші виявлення. І. Додонов вважає, що емоції не можна поділяти на вищі і нижчі, оскільки вони є просто людськими переживаннями, від найпростіших до найвищих.

Ще однією підставою для класифікацій емоцій є функціональна ознака, зміст якої складає оцінка сенсу різноманітних життєвих явища. За функціональною ознакою виділяють провідні та похідні емоції [162].

Провідні – сповіщають про сенс предмету певної потреби і передують діяльності забезпечуючи трансформацію предмету потреби на мотив. До цього виду емоцій відносяться як біологічні, так і соціальні і психологічні емоції.

Особливістю похідних емоцій є те, що вони виникають вже під час діяльності і виявляють відношення людини до того, що сприяє чи перешкоджає задоволенню її потреб. Похідні емоції виявляються в

конкретній ситуації і оцінюють смисл явища, зумовленого їх ставленням до провідного мотиву поточної діяльності. Наприклад, це можуть бути емоції успіху-неуспіху, які дають сигнал людині про міру успішності чи неуспішності її діяльності.

Похідні емоції бувають констатуючими, передбачувальними та узагальнювальними.

Похідна констатуюча емоція відбиває успішність чи неуспішність індивіда у спробах досягання мети. Передбачувальні похідні емоції, виявляються в ситуаціях, які мають неодноразове повторення, вони засновуються на констатуючих емоціях і сигналізують про можливий наслідок того чи іншого варіанта дії. Узагальнювальні похідні емоції, взаємодіють з провідними емоціями і можуть стимулювати діяльність передбачаючи швидкий успіх, чи навпаки, гальмують діяльність, якщо передбачаються можливі труднощі чи невдачі.

Провідні емоції можуть трансформуватися у почуття при багаторазовому повторенні процесу такої взаємодії, оскільки вони починають виокремлювати в образах довколишніх предметів ті, які стають мотивами діяльності. Але, якщо емоції мають в переважній більшості ситуативний характер і є вираженням людини до конкретних умов діяльності, то почуття є поза ситуативними і є доволі стабільним механізмом що регулює її діяльність. Тобто, якщо в емоціях віддзеркалюється смисл ситуації, в якій перебуває людина, то в почуттях відбивається смисл предметів чи явищ, які є необхідними для нормального перебігу її життя.

Наступна класифікація емоцій ґрунтується на структурній ознаці емоційних явищ, які поділяються на: емоційний тон відчуттів, власне емоції, афекти, пристрасті, настрої, стрес, фрустрацію і почуття.

Емоційний тон, є найпростішою формою емоцій, у вигляді невиразних відчуттів, що супроводжують життєво важливі впливи різного характеру (слухового, температурного, больового тощо і найбільш часто є простими

відчуттями задоволення або незадоволення. Більш пізньою формою даного виду емоцій вважається емоційний чуттєвий тон, який виражає складніші відчуття до певного об'єкту, це може бути відчуття приємного, смішного, нудного тощо і робить довколишній світ багатшим на різні емоційні відтінки.

Власне емоції, є оцінювальним ставленням людини до актуальних чи можливих ситуацій. Від емоційного тону власне емоції відрізняє те, що вони є визначеними станами, які з'являються в зв'язку з задоволенням тієї чи іншої потреби. Крім того, власне емоції сигналізують про смисл майбутніх або минулих подій, які можуть виникати в зв'язку з образами вже пережитих або уявних ситуацій. До власне емоції відносять такі основні емоції як: інтерес – хвилювання, радість, горе – страждання, страх, гнів, огида, зневага, сором, провина, здивування. Деякі інші емоції комбінуючись утворюють комплексні емоції, такі як: тривога, депресія, любов, ворожнеча. Кожній з емоцій притаманна власна картина суб'єктивного переживання, її здійснюють специфічні фізіологічні механізми і характеризують притаманні лише їй виразні рухи.

До найтиповіших комплексних емоцій належать:

Афекти – емоційні стани які характеризуються бурхливістю, нетривалі у часі і дуже сильні за виявом. Стан афекту виникає коли людина не здатна знайти вихід з ситуації яка є надзвичайною і несподіваною для неї. За звичай такі ситуації або стосуються якоїсь важливої потреби людини, або загрожують її життю. В стані афекту людина не контролює свої дії і може порушувати своєю поведінкою соціальні норми. Крім того, що афекти бурхливо протікають вони мають тривалу післядію, можуть порушувати пізнавальну діяльність, виявляються у вигляді рухових, погано координованих реакцій, які потім погано відтворюються.

Пристрасті – це тривалі емоції і дуже сильні за своїм виявом. Пристрасті можуть на довго заповнювати життя людини і істотно позначатися на спрямування і динаміці її діяльності. Вони є виразним

сигналом особистісного смислу якогось предмету його потреби – мотив, від якого залежить життя. Пристрасті виявляються в тому, що людина зосереджена на певному предметі, який в цей час домінує на всіма іншими спонуканими діяльностями. Людина яка переживає пристрасть нібито підпадає під владу якоїсь сили, яка заставляє її страждати не дивлячись на те, що ця сила і виходить від неї самої.

Настрій – це тимчасовий емоційний стан людини, який на певний проміжок часу забарвлює її стосунки з дійсністю. Настрій іноді називають емоційним тлом життя, який на відміну від інших емоційних станів, не має очевидного предметного змісту. Джерела настрою можуть полягати в людському несвідомому, чи мати своїм витокі фізіологічні процеси організму, підпорогові подразники від яких подають сигнал щодо біологічного смислу якихось порушень в їх роботі. Але все ж таки вважається, що настрої людини більш часто є віддзеркаленням взаємодії людини з навколишнім світом. В залежності від того, наскільки людина задоволена чи не задоволена життєвими обставинами, наскільки вона успішна в досягненні своїх цілей тощо залежить і її настрої, який може бути сумним, веселим, пригніченим, радісним тощо. В цьому контексті настрої може вважатися емоційною оцінкою людиною обставин власного життя.

Стрес, від англійського слова «stress», що означає напруга, тобто такий емоційний стан який полягає в неспецифічній реакції організму у відповідь на вимоги, які до нього висувуються. Стрес виникає за певних ситуацій, які порушують звичайний ритм життя людини.

Є. Ільїн, вважає, що про реальну емоційну стійкість мова йде лише за умови коли визначаються:

- час виникнення емоційного стану при тривалому і постійному впливі емоціогенного фактору (приміром, час виникнення стану монотонного та емоційного перенасичення в ході виконання монотонної, одноманітної

роботи); чим довший час необхідний для виникнення емоційних станів, тим вищою є емоційна стійкість;

- сила емоціогенного впливу, що призводить до певного емоційного стану (страху, радості, горя тощо); чим більшою має бути сила такого впливу на людину (приміром, значущість втрати чи успіху), тим вищою є емоційна стійкість людини.

До того ж, не буває «загальної» емоційної стійкості, оскільки в залежності від емоціогенних факторів вона буде різною [104].

Щодо функцій, які виконують емоції, то переважно вони оцінюють той смисл, який мають чи можуть мати для оточуючих і для самого індивіда якісь життєві ситуації. Емоції ніби сигналізують людині про світ, в якому вона живе, який відтворює в формі образу і який певним чином переживає.

До функцій емоцій також відносять:

- функцію оцінювання сенсу різних життєвих явищ, яка, конкретизуючись, ділиться на функцію оцінювання нинішнього, організацію діяльності, закріплення досвіду, передбачання прийдешнього, синтезуванню образу;

- функція оцінювання теперішнього може виникати при співвіднесенні якихось явищ з потребами індивіда. Явища, що не відносяться до потреб індивіда, лишаяють його збайдужілим. Про явища, що відносяться до задоволення потреб, сповіщають позитивні емоції, а про ті, що заважають, – негативні. В силу чого, образ світу складають різнорідні і багатозначні явища, а психіка одержує таку важливу характеристику, як небайдужість;

- функцію організації діяльності здійснюють емоційні явища які виокремлюють в образі предмети, які є мотивом для діяльності, до того ж чим вони інтенсивніші тим успішніша діяльність. Разом з тим емоції можуть і дезорганізувати діяльність, це залежить від того, чи може людина задовольнити свої потреби та характеризується імовірністю досягнення цілі;

- функція закріплення досвіду відбувається в наслідок того, що в пам'яті зберігаються позитивні чи негативні емоційні сліди. Дану функцію виконують, наприклад, емоції успіху-неуспіху, які можуть сигналізувати про результативний бік діяльності людини. Найбільш яскраво функція закріплення досвіду проявляється в тих ситуаціях, які висувають завищені вимоги до емоційної регуляції діяльності. Саме через це людина може довго пам'ятати (включаючи несвідоме) ті події, що стали причиною сильних емоційних реакцій, таких як, приміром, афект;

- функція передбачення майбутнього – це своєрідна емоційна форма випереджального відображення дійсності, яка подає сигнал про ймовірну можливість приємних чи неприємних наслідків своєї діяльності. Дана функція суттєво скорочує пошук людиною виходу з проблемної ситуації;

- функція синтезування образу емоційного явища, відбувається завдяки емоціям, які подають сигнал про зміст несвідомого і мають вигляд афективного комплексу. Завдячуючи даній функції звуки перетворюються в мелодії, фарби утворюють малюнок тощо.

Щодо функцій емоцій М. М'ясоїд зауважив: «...аналіз складників головної функції емоційних явищ свідчить про їхнє важливе регулятивне значення: оцінка теперішнього, організація діяльності, закріплення досвіду, передбачення майбутнього, синтез образу – це характеристика зв'язку людини зі світом – діяльності, можливість і необхідність якої створює смисл – біологічний, соціальний, особистий. Саме про це й сигналізують емоційні явища» [162].

Важливо зазначити, що емоції мають значний вплив на фізіологічні системи організму. Встановлено, що коли людина емоційно напружена, то на фізіологічному рівні також відбуваються певні зміни, наприклад: збільшується обсяг вегетативних зрушень, посилюються частоти серцевого ритму, підвищується кров'яний тиск, відбувається викид гормонів у кровоносну систему тощо.

Цікавим є також факт, що емоції по різному проявляються в залежності від статі. Так, наприклад, К. Суханова, вказувала на те, що чоловіки частіше стримують вияв емоцій, чим жінки (60 % проти 40%), і більше мають потребу в емоційній прив'язаності (100 % та 60 %). Разом з тим, чоловіки частіше від жінок ігнорують емоційні проблеми (80 % проти 30 %), а жінки частіше зберігають емоційну байдужість у взаєминах (60 % проти 40%) [133].

О. Саннікова зазначає, що «...психічні процеси, явища, стани можуть існувати лише в різноманітних формах діяльності людини як їхня необхідна інтегративна частина» [248, с. 68].

Емоції, окрім перелічених вище функцій, мають певні властивості, серед яких прийнято виокремлювати наступні:

- емоційну збудливість, як ступінь готовності емоційно реагувати на значимі подразники і виражається дратівливістю, нестриманістю, запальністю, гарячковістю; сприяє чутливості, вразливості тощо;

- глибину переживання емоцій, яка характеризується здатністю людини до глибокого переживання емоцій;

- емоційну ригідність – лабільність. Емоційна ригідність, тобто стійкість, це здатність переживати емоцію навіть після того, як збудник, що викликав дану емоцію перестав діяти. Емоційна лабільність, тобто здатність емоційно переключатися, швидко виходити з одних емоційних ситуацій і пристосовується до інших. Подекуди дана властивість зумовлює емоційну реактивність, імпульсивність, що є показником того, що людина погано собою керує;

- емоційну стійкість, яку розглядають з одного боку, як здатність не сильно збуджуватись емоційно за певних обставин, тобто вміння придушувати контролювати свої емоційні реакції, а з іншого боку, як здатність не реагувати, емоційно не збуджуватися на емоціогенні подразники;

- експресивність характеризується виявом людських емоцій засобами міміки, жестів, голосу, моторики, пантоміміки тощо. Експресивність поділяється в залежності від ступеня вияву на: гіпомімію (амімію), що означає, або відсутність, або послаблення міміки, жестів тощо, та гіпермімію, тобто, навпаки, надмірний вияв засобів виразу емоцій, їх багатство, яскравість та динамічність;

- емоційний відгук характеризується ступенем чутливості, сприйняття, який виявляється в тому, наскільки легко, швидко і гнучко людина може емоційно реагувати на найрізноманітніші впливи чи то зовнішні, чи внутрішні;

- емоційний оптимізм – песимізм, характеризується внутрішньою налаштованістю людини на емоційні вияви.

Кожній людині притаманні індивідуальні емоційні властивості, тобто ті особливі, характерні реакції, які яскраво і постійно виявляються в її поведінці. Особливу увагу в нашому дослідженні ми звертаємо на емоційну стійкість особистості, оскільки ця властивість емоцій, як вже зазначалося вище, відіграє важливе значення в процесі упередження чи мінімізація агресивності. Зазначимо, що емоційна стійкість особистості реалізовується через емоційний інтелект.

В широкому сенсі емоційний інтелект розуміється як певна здатність особистості диференціювати позитивні та негативні почуття. Крім того, емоційний інтелект, це також знання людини про те, як змінювати свої емоції з негативних на позитивні.

Г. Березюк, вважає, що кожна людина має вроджений, обов'язковий потенціал емоційної сенситивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчіння, який формує стрижень емоційного інтелекту. Так, отримуючи від народження високий рівень емоційного інтелекту, людина з часом, може його знизити, якщо вона набуде згубних емоційних звичок в

дитячому віці в родині, або в школі, де її ображають чи зневажають [31, с. 20–23].

В науковій літературі можна зустріти дві основні моделі пояснення емоційного інтелекту, це модель здібностей та змішана модель. На думку Дж. Майєра, різниця між ними полягає в тому, що в першому випадку емоційний інтелект уявляється як перетин емоцій і пізнання, а в другому, як поєднання розумових і особистісних рис, притаманних кожній конкретній особі. І та, і інша модель має своїх прихильників.

Наприклад, Р. Бар-Он, який є прихильником змішаної моделі, вважав емоційний інтелект сукупністю не когнітивних здібностей, знань і компетентностей, які забезпечують людині успішність вирішення будь-яких життєвих ситуацій. Р. Бар-Он поділив компетентності на п'ять широких сфер, в кожній з яких виокремив специфічні навички, які можуть забезпечити успіх. Перша сфера, це пізнання власної особистості, специфічними навичками якої є розуміння своїх емоцій, впевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність. Друга компетентнісна сфера, це міжособистісне спілкування, навичками якої є: міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність, співпереживання. Третя сфера, це здатність до адаптації, яка вирізняється такими навичками як: вирішення проблем, оцінка реальності, вміння пристосовуватись. Четвертою компетентнісною сферою є управління стресовими ситуаціями, яку характеризують навички стійкості до стресу, імпульсивність та контроль. І нарешті п'ята сфера, це переважаючий настрій і її специфічними навичками є щастя та оптимізм.

Запропонований Р. Бар-Он підхід, по'єднує знання та навички, які визначають як розумові здібності особистості, з тим, що може бути охарактеризоване як особистісні особливості. Таке поєднання, власне і утворює змішану модель пояснення емоційного інтелекту [218].

На думку Г. Гарскової, емоції є відображенням того, як людина ставиться до життя і до себе, а інтелект, в свою чергу, слугує для того щоб це

зрозуміти. В такому випадку емоції можуть виступати об'єктом інтелектуальних операцій, які здійснюються в формі вербалізації емоцій, заснованій на їх усвідомленні та диференціації. Таким чином, згідно з Г. Гарсковою, емоційний інтелект є здатністю особистості розуміти взаємини, представлені в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу. Крім того, необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом. Кінцевий продукт EQ, це прийняте на основі відображення і осмислення емоцій рішення. Осмислення емоцій в цьому випадку є диференційною оцінкою подій, в яких присутній особистісний смисл [104].

Емоційний інтелект здатен продукувати нестандартні способи активності особистості для досягнення якихось цілей чи задоволення своїх потреб. На відміну від абстрактного і конкретного інтелекту, які спрямовані на відображення певних закономірностей зовнішнього світу, емоційний інтелект є відображенням внутрішнього світу і його зв'язків з поведінкою людини і взаємодії з реальністю.

Аналізуючи емоційну стійкість особистості, потрібно враховувати той факт, що її вияви і характеристики змінюються разом з переходом індивіда до нової вікової групи, що пов'язано з виникненням у нього новоутворень.

Тому дослідники, звертають увагу на необхідність оцінювати стан емоційної стійкості і її ознаки, саме з урахуванням вікових особливостей представників конкретної групи.

Для підлітків, основним чинником розвитку, постає його власна соціальна активність, що спрямовується на засвоєння значимих для нього зразків поведінки та цінностей, на будову відносин з дорослими, однолітками. Підлітки приєднуються до різних видів суспільно корисної діяльності, що розширює середовище їх спілкування, потенції засвоєння соціальних цінностей та сприяє формуванню особистісних моральних якостей.

Свідченням значного розвитку особистості підлітків є наявність ідеалів, засвоєних правил та норм суспільної поведінки, самооцінок, що сприяє формуванню в них «внутрішнього плану» (наміру, позиції, спрямованості особистості), який є істотним фактором мотивації та організації їх поведінки.

Для старших підлітків більш важливо утвердитися у власній думці, чим у думці інших. Тому і мотивація їх поведінки формується в першу чергу на основі їх власної думки, що до речі, зумовлює яскраво виражену, іноді надмірну їх впертість. Для багатьох підлітків притаманна індивідуалістична акцентуація особистості, тобто спрямування активності на задоволення в першу чергу власних потреб, на особистісне самоствердження. Інші люди і суспільство в цілому, цікавлять їх лише через призму власних інтересів.

В цьому віці особистість відкриває неповторність власного внутрішнього світу, індивідуальність своєї особистості. Вона може вже сприймати власні емоції та переживання не просто як відзверкалення зовнішніх явищ, а як стан свого внутрішнього «Я», відбувається усвідомлення власної неподібності до інших та неповторності.

Але через невизначеність, нецілісність юнацького «Я» таке усвідомлення часто супроводжує тривога та відчуття внутрішньої порожнечі, яку потрібно чим-небудь заповнювати. Це в свою чергу, призводить, з одного боку до потреби у спілкуванні, а з іншого – бажання усамітнитися, яке виникає все частіше.

В підлітковому віці формується самооцінка, підліток переглядає ті цінності які засвоїв в дитинстві, починає розуміти вічні цінності, такі як добро і зло, щастя і горе, краса і потворність тощо, осмислює життєві суперечності, кризи та успіхи власного розвитку.

М. Савчин вважає, що в підлітковому віці дуже важливою ознакою самосвідомості особистості є самоповага, тобто «... узагальнене ставлення людини до себе, міра прийняття чи неприйняття себе як особистості, яка

виявляється у задоволенні собою, почутті власної гідності, позитивному ставленні до себе, узгодженні свого Я-реального з Я-ідеальним. Позитивне ставлення до себе свідчить про високу самоповагу; незадоволеність собою, негативна оцінка своєї особистості – про низьку. За даними досліджень, у 14 років тільки 17 % підлітків уявляють своє майбутнє, а в 15 – уже 84 % планують його» [245].

Отже, в свідомості особистості, по мірі її соціального дозрівання, віддзеркалюється процесуальність формування конкретних намірів, мотивів, збільшується мотиваційне поле. В підлітковому віці особистість вже починає приділяти більше уваги прогнозу можливих наслідків власної діяльності та вчинків і не лише з суто прагматичних позицій, але і з точки зору моральних, етичних, духовних цінностей. Розширення та ускладнення мотиваційного поля в підлітків створює передумови для більш обґрунтованого прийняття рішень і формування намірів, що призводить до осмисленої та адекватної поведінки.

На етапі ранньої юності в особистості вже сформувалися необхідні внутрішні умови для пошуку сенсу життя (світогляд, інтелектуальні можливості, стійкість переживань тощо), разом з тим, в неї ще не має засобів для його здійснення. Ці засоби знаходяться поза особистістю, а саме в соціальному оточенні, в якому особистість виконує певні види діяльності, може розкривати свої здібності, відчуває і усвідомлює соціальну відповідальність. Хоча, слід зазначити, що далеко не всі в цьому віці переживають проблему сенсу життя.

Етап зрілої юності завершує перехід від дитинства до дорослого життя. Особистість в цьому періоді вже усвідомлює себе суб'єктом власного життя, вона може обирати професію, вступати до навчального закладу, починати трудову діяльність, брати активну участь в суспільному житті, реалізовувати конкретні життєві плани тощо. Цей віковий період характеризується також завершенням біологічного дозрівання, встановленням емоційної стабільності,

стабілізацією рівня домагань і самооцінки, становленням ідентичності, яка пов'язана з особистісною рефлексією, а також важливою потребою для особистості стає її інтелектуальний розвиток.

Таким чином, особистість, на даному етапі свого розвитку характеризується сформованістю таких важливих особистісних структур як: індивідуальність, інтелект, самосвідомість, емоційно-вольова сфера, спонукальна сфера, характер, здібності.

Досягши дорослого віку особистість продовжує розвиватися, але вже в дещо інших напрямках, наприклад, зростає її самостійність, збільшується рівень свободи та відповідальності, подальшого розвитку отримує її індивідуальність (неповторність), удосконалюється творче ставлення до дійсності і до свого життєвого шляху, посилюється соціально-духовна інтегрованість, соціальна відповідальність, збагачуються форм її життєдіяльності.

Водночас, дорослість вважається стабільним періодом розвитку особистості, в якому, на думку таких дослідників, як О. Клапаред та В. Джеймс, відбувається формування стану психічної «скам'янілості», призупиняється розвиток інтелекту людини.

Ще одна особливість дорослого віку, на яку вказують вчені, це те, що розвиток не відбувається прямолінійно, тобто в особистості лише накопичуються та розширюються раніше набуті (засвоєні) життєві принципи, погляди, потреби та соціальні настанови. Всі стадії розвитку дорослості відбуваються нерівномірно, в них є ліричні (ті які пов'язані з важкими захворюваннями) та кризові періоди, під час яких спостерігається активізація інволюційних процесів, здійснюються переходи на інші (нові) рівні розвитку особистості, тобто трансформації які відбуваються в мотиваційно-смысловій сфері особистості стають причиною нового розуміння сутності та сенсу життя. До того ж стадія дорослості характеризується найбільшою кількістю

криз особистості: криза тридцятиріччя, криза середини життя та криза переходу до старості.

Криза тридцятиріччя зумовлена різноплановими життєвими труднощами, зробленими помилками, тим, що людина може розчаруватися в цінностях які були для неї значущими, в нормах, в своїх ідеалах, що разом призводить до зміни сенсу життя особистості та до переоцінки її життєвих цінностей.

Водночас, як структура, так і спрямованість особистості утворюються під впливом соціального оточення. Особистість змінюючи внутрішній світ, свої стосунки з іншими робить це свідомо, засобами саморегуляції, самокритики, переосмислюючи власні цінності. Але одночасно, все це відбувається і під впливом зовнішнього світу. Тому соціальні якості є визначальним і провідними у розвитку особистості, вони розвиваються на основі статусу і соціальних функцій в процесі професійної діяльності людини, а також її духовні якості.

Кризи дорослості, на відміну від криз дитинства, протікають в більш прихованому вигляді, вони не такі гострі і бурхливі як в дитинстві і до того ж, вони не прив'язані чітко до якихось хронологічних меж.

Це пов'язано з тим, що відбувається активізація соціального розвитку особистості, вона максимально включається в різноманітні сфери суспільних взаємин та діяльності, і це в свою чергу, вимагає від особистості максимальної мобілізації всіх її ресурсів, в тому числі і природних здібностей.

Цей етап розвитку особистості характеризується тим, що вона спроможна контролювати власні емоційні переживання, наприклад, уникати виникнення афектів, або більш легко їх переживати, не демонструвати власні емоційні стани в значимих ситуаціях соціальної взаємодії, збагачувати власний емоційний досвід. У дорослої особистості предметом її стійких емоційних станів стають ідеали, моральні норми, обов'язки тощо.

Особливістю розвитку емоційної сфери раннього періоду дорослого, є почуття, що виникають як підсумок ситуативних емоцій. Надбанні почуття виступають визначальним чинником емоційного життя особистості, що впливає на ініціацію і сенс ситуативних емоцій.

Найсуттєвішою ознакою рівня розвитку особистості такого віку, є властивість емоційно сприймати переживання інших людей, так звана емпатія, яка виражається через співстраждання і розуміння.

Кризу середини життя, як психологічний феномен, людина переживає у віці приблизно 40-45 років і зумовлюється вона критичною оцінкою і переоцінкою життєвих досягнень. З точки зору емоцій, життя особистості ще доволі стабільне хоча і відмічається зменшення загальної емоційності в життєвих ситуаціях та в процесі діяльності але основні переживання особистості в даний період пов'язані з сенсом життя, здоров'ям, близькою старістю тощо. Позитивні емоції викликають успіхи дітей і онуків, а їхні негаразди – негативні переживання. Але загалом в особистості зрілого дорослого віку емоційне життя поступово збіднюється, вона стає не такою вразливою, більш спокійно на все реагує тощо.

Специфічний характер розвитку та функціонування в духовній, інтелектуальній, емоційній, фізичній сферах має період старості. Людина, зазвичай, в цьому віці припиняє свою трудову діяльність, в зв'язку з цим її соціальні контакти зменшуються, змінюється її поведінка та «Я»-концепція особистості, яка набуває нових аспектів. Людина замислюється над тим, як зберегти сенс життя, налаштовується на відпочинок, перестає орієнтуватись на тривалу перспективу, орієнтується на минуле і сьогодення, налаштовується на сприймання факту скінченності свого життя, усвідомлює обов'язок передавати життєвий досвід наступному поколінню. Період старості означається також зниженням інтелектуальної активності особистості, що пов'язане з погіршенням таких факторів як: сенсорні функції, фізичні данні, соціальні та психологічні чинники.

Щодо емоційної сфери, то тут також відмічаються зміни, які проявляються в тому, що в літньої людини некеровано посилюються мимовільні реакції (сильне нервово збудження), з'являється схильність до безпричинного суму, помічається тенденція до прояву ексцентричності (дивацтво), зменшується чутливість, знижується здатність виходити зі складних ситуацій, спостерігається заглиблення у власні думки, переживання, тривоги тощо.

У людей буває різна емоційна реакція на настання старості. М. Савчин виокремлює кілька найбільш поширених типів пристосування до старості.

По-перше, це конструктивна позиція, коли особистість здатна сприймати старість, як цілком природне явище, як даність, як факт. Така людина відноситься до життя оптимістично, вона схильна шукати розваги, контактувати з іншими людьми, виявляє готовність допомагати, в цілому розсудливо сприймає наближення смерті.

По-друге, це залежна позиція пристосування до старості. Її виявляють люди, які в продовж життя не дуже собі довіряли, проявляли пасивність та слабку волю, а з настанням старості, вони починають шукати допомоги, підтримки, визнання і якщо не отримують цього, то почуваються нещасливими.

По-третє, це захисна позиція, яка притаманна людям з підвищеною здатністю супротиву обставинам, намаганням ізолюватися від них. Такі люди не намагаються зближуватися з іншими, звикли відмовлятися від допомоги, замкненні в собі, схильні приховувати власні почуття і переживання, а до старості відносяться з обуренням і ненавистю.

По-четверте, позиція ворожості до світу, виявляється через сварливість, схильність звинувачувати інших в своїх проблемах тощо. Люди з таким типом пристосування до старості, характеризуються підозрлістю, агресивністю, схильні нікому не вірити і не від кого не залежати. До старості вони відчують відразу і прагнуть якнайбільше працювати.

По-п'яте, позиція ворожості до себе і негативного ставлення до власного життя, виявляється в тому, що людина стає пасивною, втрачає інтерес, ініціативу, має поганий настрій тощо. Такім людям притаманне почуття самотності та непотрібності, вони вважають своє життя невдалим, а смерть сприймають як порятунок від існування [245].

Вікові особливості емоційної сфери людини важливо вивчати тому, що є щільний зв'язок між емоційним та інтелектуальним розвитком. Наприклад, античні філософи, не розглядали емоції та почуття як щось окреме, а поєднували їх з пізнавальними процесами. Багато відомих психологів також вказували на взаємозв'язок між мисленням, інтелектом та емоційними процесами. Зокрема, С. Рубінштейн наголошував, що мислення як психічний процес, вже саме по собі позначає єдність емоційного та інтелектуального. Під впливом емоцій всі види пізнавальних процесів (сприйняття, уява, пам'ять, мислення) зазнають певних модифікацій, в результаті яких вони набувають, передусім, спрямованості.

Фактори, що мають вплив на формування емоційної стійкості особистості поділяють на об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивними чинниками є: становище соціуму (стабільна/нестабільна суспільна система); добробут (високий/низький); наявні та легітимні механізми соціальної мобільності; прозорість політичної системи; соціокультурні норми тощо. Суб'єктивними чинниками є: індивідуальний потенціал особистості до адаптації; її соціальна компетентність (адекватні реакції на суспільні процеси та їх наслідки) та приналежність до певного психотипу.

Важливим моментом, про який вже було зазначено, і який необхідно враховувати є те, що емоційна стійкість неодмінно пов'язана з діяльністю людини. Активність психіки, за показниками якої встановлюється відповідність чи не відповідність ознакам емоційної стійкості, можна простежити тільки в процесі діяльності суб'єкта чи в результаті спостереження за його поведінкою.

В нашому дослідженні, ми спираємося на визначення емоційної стійкості особистості, як її інтегративній властивості, що передбачає, на думку М. Корольчук: «готовність психіки зберігати високу функціональну активність в умовах впливу стресорів, фрустраторів, як внаслідок адаптації до них, так і завдяки високому рівню розвитку емоційно-вольової саморегуляції» [132, с. 202].

В силу цього, на наш погляд, важливого значення набувають в наш час гуманітарні технології, безпосередньо пов'язані з діяльністю людини. Так звані людинознавчі технології (до яких відносять і управлінські, і освітні, і психофізіологічні) в своїх дослідженнях розглядали такі відомі науковці, як: І. Кузьміна, Н. Кузьміна, О. Ситнікова, Н. Ключова, Л. Карамушка, В. Панка та багато інших.

Серед гуманітарних технологій ми виокремлюємо психологічну технологію, яка є цілісною методичною системою, що спрямовується на розв'язання певних психологічних проблем особистості. Один з представників даної теорії В. Панок, виокремив її основні складові компоненти: діагностичний, інтерпретаційний та корекційний [205]. А науковці з лабораторії організаційної психології, яку очолював Л. Карамушка, виділили такі основні компоненти психолого-організаційної технології, як: організаційно-смісловий, діагностичний та корекційно-розвивальний [315].

Для реалізації компонентів цієї технології необхідно проаналізувати сучасні погляди на сутність навчання, виховання та розвитку особистості.

Своїм головним завданням психолого-організаційна технологія вважає створення найбільш сприятливих умов для особистісного розвитку. В своїй монографії «Психологія прийняття педагогічних рішень» В. Чорнобровкін пише, що «для того, щоб реалізувати головне завдання, його поділяють на три часткових завдання, а саме: організувати особистісне середовище взаємодії; створити змістовно збагачене пізнавальне середовище; сформулювати

способи і засоби самоактуалізації особистості, головним з яких є діяльність» [316, с. 134].

Аналіз процесу саморозвитку як творчого процесу, здійснюється нами з позицій парадигми стратегіальної організації творчих процесів В. Моляко, яка передбачає: «... такі цілеспрямовані дії, що дозволяють: актуалізувати наявні знання, потрібні для розуміння нової задачі; спрямувати пошук проекту розв'язання; винайти «поточні технології» розв'язання; застосовувати ці технології в умовах нового завдання; оцінити досягнуте розв'язання» [184, с.4].

Емоції завжди є суб'єктивними переживаннями особистості і тому вважаються одним з визначальних феноменів внутрішнього життя. В цьому зв'язку, дуже важливо виховувати емоційну культуру особистості, яка є одним з найважливіших компонентів у формуванні розвинутої, духовно багатой, емоційно стійкої особистості.

Відомо, що найвищу красу людини складає багатство її духовних переживань. Тому, не випадково, за переконанням В. Сухомлинського, емоційні стани є найважливішими станами, які виявляють загальнолюдську культуру, а виховати їх можливо тільки залучаючи особистість до різноманітної діяльності, в багатогранному духовному житті, в емоційному сприйнятті довколишнього світу і витворів мистецтва.

К. Лоуренс у своїй відомій роботі «Агресія» писав з цього приводу: «Якщо людині знайома безліч цінностей і, надихаючись ними, вона почуває себе заодно з усіма людьми, яких так само, як і її, надихає музика, поезія, краса природи, наука й багато чого іншого, вона може реагувати незагальмованою бойовою реакцією тільки на тих, хто не схвалює участі в жодній із цих груп. Виходить, потрібно збільшувати кількість таких можливостей ідентифікації, а для цього є тільки один шлях – поліпшення загальної освіти молоді. Сповнене любові ставлення до людських цінностей неможливе без навчання й виховання в школі й у рідному домі. Тільки вони

роблять людину людиною, і не без підстав певний вид освіти називається гуманітарним: порятунок можуть принести цінності, які видадуться далекими від боротьби й від політики як піднебесся від землі» [160, с. 264].

Гуманістичні цінності не є чимось другорядним, чим власне і визначається їх фундаментальність, вони мають величезне значення для особистості і належать до найгрунтовніших явищ соціальної структури.

Гуманістичний світогляд не припускає ніяких інших засобів для досягнення цілей, ніж ті які відповідають гуманістичним принципам. засобами врегулювання відносин між людьми, якими б найблагороднішими цілями вони не виправдовувались.

Під гуманістичним світоглядом розуміють узагальнену систему поглядів, ідеалів, переконань, які зосереджені навколо єдиного центру, а саме людини, яка постає, як системоутворюючий фактор, ядро гуманістичного світогляду. Але гуманістичний світогляд включає не тільки оцінку зовнішнього світу, як об'єктивної реальності, але й оцінку свого місця в навколишній дійсності. І таким чином, гуманістичний світогляд охоплює самі різні ставлення до людини, соціуму, духовних надбань, тобто до всього світу в цілому.

В різні епохи прихильники гуманістичного напрямку виховання вважали, що важливим для особистості є її самовираження, яке вони і намагалися в різний спосіб стимулювати.

В наш час, однією з концепцій, що втілює гуманістичні ідеї у формування та розвиток особистості, є цілісна теорія, яку розробив український дослідник І. Бех, і яка отримала назву теорії особистісно-орієнтованого виховання. Довгий час в сфері освіти і виховання панувала директивна, авторитарна педагогіка на противагу якій і була створена нова освітня гуманістична філософія, яка обґрунтовує психолого-педагогічні умови, що є підґрунтям для втілення особистісно-орієнтованого виховання через створення новітніх виховних технологій. Першочергове завдання даної

теорії полягає в тому, щоб формувати в суб'єкта здатність і бажання усвідомлювати себе як особистість. Крім того, важливим вбачається виховувати у особистості розуміння цінності іншої людини, та виховувати досвід свободи приймати особисті рішення.

В цілому гуманістичні цінності можуть виявлятися в тому, що людина реалізує свої сутнісні сили, морально вдосконалюється, або відбувається її особистісний розвиток, але більш детально розглядати гуманістичні цінності прийнято в наступних аспектах:

- аксіологічному, коли особистість звертається до вищих духовних цінностей, серед яких моральні феномени добра, свободи, обов'язку, честі, совісті, гідності, щастя, любові, тобто тих, які не співвідносяться з нормою, а співвідносяться з уявленнями про гуманістичний ідеал як сходження людини до себе кращої;
- гносеологічному, тобто коли особистість залучається до процесів осягнення гуманістичних цінностей, до розуміння транскультурних принципів співжиття, співпраці, терпимості та лояльності до інших, набуває етичних знань, вчиться бачити те загальне, що об'єднує людство, і те, що робить кожную людину неповторною, засвоює етичні правила в сфері спілкування і поведінки;
- когнітивному, коли особистість пізнає через гуманістичні цінності національної та загальнолюдської культур, себе саму, як суб'єкта діяльності та взаємовідносин, усвідомлює свої можливості;
- суб'єктно-особистісному, коли людина виявляє сутність гуманістичного світогляду, усвідомлює свою причетність до світу в усьому багатстві його проявів і відбувається її становлення як суб'єкта соціальних взаємин.

Гуманістичні цінності складають гуманістичну мораль, підґрунтям якої є культурологічна основа, що характеризується узагальнювальним, інтегративним підходом.

Базовими гуманістичними цінностями, що визначають індивідуальну культуру особистості та її вихованість, ми вважаємо добро, відповідальність та совість. Дані категорії тісно пов'язані між собою, доповнюючи одна одну та взаємобумовлюючи себе вони створюють ядро особистісної культури індивіда.

Категорія добра відноситься до нормативно-оціночних категорій моральної свідомості і є парною категорією з точки зору опозиційності понять добра і зла. Тому в загальному сенсі добро є тим належним і морально-позитивним, яке протиставляється неналежному і морально-негативному, як в поведінці і в мотивах людей, так і в явищах соціальної дійсності. Отже мораль має вплив на людину саме з позиції протиставлення добра і зла, а відтак від їх змісту залежать всі інші етичні уявлення особистості.

Добро, може виступати передумовою гуманного підходу до особистості, тобто орієнтувати на те, щоб ставитись до людини як до об'єкта, а як до суб'єкта соціального життя, спрямовувати на морально-цінну взаємодію з навколишнім світом тощо.

Добро, може розглядатися як відкритість світу, як прийняття світу і себе, як спроможність і бажання культивувати людськість в собі і довкола себе. Добро, може також виступати, як передумова практично-дієвого ставлення людини до світу. Воно є безкорисним, щедрим, не вимагає ніякої вдячності чи нагороди. Добро є тим мірилом, яке дозволяє окремій людині і людству в цілому жити, розвиватись, вдосконалюватись, досягати гармонії та досконалості.

Як ми вже зазначали, ядром гуманістичної етики є людина, її неповторність, унікальність, її інтереси, потреби тощо, тому, ми можемо

стверджувати, що і основним критерієм добра постає все те, що йде на користь людини, що виявляє справжню її сутність, допомагає їй саморозкриватися, самовиявлятися, самореалізовуватися, тобто все, що надає сенс людському життю. Ще одним критерієм добра, і водночас умовою забезпечення самореалізації людини, є гуманізм, і все те, що пов'язується з гуманізацією людських відносин (любов до себе, до іншого, до суспільства, до рідного краю, до батьківщини, до нації, свобода і справедливість, гідність тощо). В цілому, категорія добра уособлює в собі людські уявлення про найпозитивніше в моральній сфері, про відповідність моральному ідеалу тощо, а категорія зла втілюється в усе, що суперечить моральному ідеалу, стає на заваді щастю і гуманності в людських стосунках.

Добро, на рівні з іншими явищами, має свої особливості, наприклад, належачи до моральних феноменів воно характеризується єдністю мотиву і результату, тобто якщо людина має добрані наміри, але не виявляє їх в діях, то це ще не добро, а лише можливе (потенційне) добро.

З точки зору особистісних якостей, добро і зло втілюється в чесноти або вади людини, як вияви поведінки вони є добротою або злістю. Доброта, може бути стилем поведінки людини, коли вона привітно посміхається, люб'язна, милосердна, безкорисна тощо. Доброта може бути і просто точкою зору, переконаністю, типом свідомості який передає сутність людини.

Добру людину, як пише І. Бех, вирізняє те, що вона є вдячною, а вдячність як вчинок це діяльнісне ставлення однієї людини до іншої. Вчинок вдячності має дві структурні форми. В першому випадку, складається така поведінкова ситуація, коли людина виявляє добродійність до когось, а та в свою чергу, у відповідь також робить якусь послугу. В другому випадку, добродійність спрямовується на певну спільноту. Така форма вчинку вдячності, і ціннісно більш вагома, оскільки людина намагається трансформувати власне почуттєве ставлення на інших, викликаючи в них подібні переживання та дії [36].

Добра людина є чуйною, толерантною, сердечною, співчутливою, тактовною, делікатною, здатною розділити радість або горе іншого, навіть якщо вона має власні проблеми. Основою доброти в людині є її вміння радіти життю, бажати добра всім людям тощо. В тому випадку коли людина не здатна до таких моральних переживань, коли вона байдужа до чужих проблем, їй притаманні заздрість та егоїзм, це з високою ймовірністю породжує в ній жорстокість та агресивність.

Добра людина є справедливою. А справедливість, що є об'єктивним, та неупередженим ставленням до себе і світу, пов'язана з поняттям невід'ємних прав людини.

Справедливість межує з такими позитивними людськими рисами, як терпимість, милосердя, благородність, великодушність. Великодушність - це вища форма виявлення терпимості. Це не лише повага до особистості, а ставлення до неї як до цінності, не зважаючи на те може ця людина відповісти тим самим, і чи сформовані в неї гуманістичні риси на відповідному рівні чи ні.

В середовищі учнів великодушність має на увазі готовність та бажання до вчинків примирення. Замість обопільних образ, конфліктів, емоційної напруги, неприязні та виявів ворожості учні мають вміння вибачатись, повертатися до емоційно-позитивних контактів в спілкуванні, дружби тощо.

Великодушність викликає благородство, як спроможність особистості діяти у відповідності з гуманними принципами, поєднувати вимогливість до себе та до інших людей, притому першій відводиться центральне місце.

Благородство людини виявляється у вчинках відданості та вчинках вірності. Вчинок-відданість є виявленням бажання людини робити добро іншим, без жодних власних інтересів, а лише через глибоке почуття співстраждання, як витоку її альтруїстичної спрямованості. Віддана людина відчуває радість, у випадку успішного результату її морально-духовної дії. Вчинки відданості, зазвичай, з'являються в межах дружніх стосунків.

Людина в якій сформований вчинок-вірності, сприймає іншу людину в контексті дбайливого ставлення до неї. Така людина не підведе в жодній справі, на неї можна покластися. Це відповідальність найвищого порядку.

Найвищою характеристикою людини є гуманність, яка є акумулятивним комплексом якостей, що означають ціннісне ставлення між людьми, тобто ставлення до людини як до найбільшої цінності, як до мети, а не як до засобу, коли поважаються її права та свободи.

Прояв гуманності може відбуватися через вчинок-шанування, як найвищий ступінь морально-духовного ставлення однієї людини до іншої. Спонукою такого вчинку є специфічний тип мотивації – «Я дію заради тебе».

Ще однією важливою або базовою гуманістичною цінністю є відповідальність. Відповідальність, це переживання яке людина або сама бере на себе, або воно покладається кимось іншим, за щось, що людина має зробити і покладає на себе провину за можливі наслідки.

З точки зору В. Сухомлинського, відповідальність, є здатністю людини самостійно означувати свої обов'язки, виконувати їх та здійснювати самооцінку і самоконтроль [270, с. 197].

В свою чергу, для С. Рубінштейна, відповідальність є втіленням істинного, найглибшого та принципового ставлення до життя. Він вважав, що відповідальність, це не лише коли людина усвідомлює всі наслідки того, що вже зробила, а це і відповідальність за все, що було втрачено. Іншими словами, це здатність людини визначати події або вчинки на момент їх здійснення та в процесі виконання аж до кардинальної зміни всього життя. Відповідальність це не відданість формальному обов'язку, догмі, вірність раз і назавжди усталеним правилам, це «здатність у процесі життя бачити, вирізняти, ставити проблеми, вчасно їх усвідомлювати і приймати відповідальні рішення» [238].

Потенційний аспект відповідальності виявляється в тих діях які людина може зробити, а не лише в тих завданнях які вона має виконати чи у вчинках які від неї вимагають обставини чи суспільні норми.

Відповідальність є усвідомленою свободою приймати рішення, свободою обирати цілі, способи, методи та стилі їх досягати. До того ж, відповідальність ні в якому разі не суперечить свободі, це її логічний наслідок, що може об'єднувати вчинки людини в її життєвий шлях, визначати її дії та поведінку. Відповідальність ще є однією з сторін адаптації особистості до соціуму.

Іноді відповідальність розглядається з точки зору відповідності між моральною діяльністю людини та її обов'язком. Так, наприклад, О. Кононко пише, що відповідальність, це «об'єктивна і суб'єктивна єдність», яка «з одного боку, є сукупністю об'єктивних суспільних вимог до особистості, з іншого – своєрідним суб'єктивним станом свідомості, почуттям» [131].

Відповідальність як почуття втілюється через такі особистісні риси як: чесність, совість, почуття сорому та провини. Така людина має прямий характер, вона правдива, ретельно виконує свої обов'язки. Стикаючись з несправедливістю чесна людина негативно реагує на неї і захищає гуманістичні принципи, вона здатна до самокритики, має сміливість відверто визнавати свої помилки. Для такої людини велике значення має її честь, яка її спонукає до порівняння власних вчинків з найвищими культурними надбаннями, яка не дозволяє людині ситуативно поводитись, підкорятися обставинам які склалися на цей час. Але у людини в якій особистісна честь стала міцним внутрішнім стрижнем, моральні дії вирізняються стійкістю, сміливістю, самовладанням, і в першу чергу в екстремальних та конфліктних ситуаціях [36, с. 20].

Відповідальність щільно пов'язується з такою необхідністю, як дотримання дисципліни, що постає особливим видом зв'язків між людьми, завдячуючи яким (в певній мірі) зберігаються права та свободи кожної

людини. Таким чином, відповідальність включаючись до дисциплінарних взаємозв'язків у суспільстві постає як певний регулятор взаємодії між людьми.

Ще однією важливою особливістю відповідальності, зазначає І. Бех, є те, що вона сприяє протистоянню аморальним явищам, деструктивним силам, спокусам, передбачає уміння особистості зробити моральний вибір і тим самим «морально самозберігатись».

Наступною, базовою гуманістичною цінністю є совість. Совісна людина характеризується ініціативністю, готовністю брати на себе більшу частку роботи, приходити на допомогу іншим людям, не перекладати відповідальність на когось, вона схильна робити вчинки Я-центрованості [36, с. 21].

Але навіть якщо особистості притаманні всі базові гуманістичні цінності, вона не завжди може дати раду тим соціальними проблемами, з якими вона може стикатися в суспільному просторі. В силу цього науковці, значної уваги надають проблемам розробки технологій вироблення емоційної стійкості особистості.

До подібних технологій можна віднести різні методи психологічних тренінгів. Ці методи дають можливість набувати знання з психології індивідуальності, групи, спілкування; набувати ефективні навички спілкування; формувати установки, які забезпечують успішне міжособистісне та професійне спілкування; розвивають здібності до самопізнання, до розуміння інших, корегують систему ставлень до оточуючого світу тощо.

Як приклад методики, що сприяє виробленню емоційної стійкості особистості, приведемо копінг-стратегію (від англ. to cope – владнати) для підлітків Т. Федорченко. Ця методика дає можливість виправляти ситуацію, долати труднощі, що в підсумку може сприяти тому, що в особистості

виникає почуття зросту власних можливостей, формується позитивна самооцінка тощо.

Отже, в даному підрозділі нами було обґрунтовано потенціал формування емоційної стійкості особистості як засобу упередження агресивності. Доведено, що емоційна стійкість особистості, особливості її виявів та характеристики змінюються водночас з переходом індивіда до старшої вікової групи.

В свідомості особистості, по мірі її соціального дозрівання, віддзеркалюється процесуальність формування конкретних намірів, мотивів, збільшується мотиваційне поле. В підлітковому віці особистість вже починає приділяти більше уваги прогнозу можливих наслідків власної діяльності та вчинків і не лише з суто прагматичних позицій, але і з точки зору моральних, етичних, духовних цінностей. На етапі ранньої юності в особистості вже сформувалися необхідні внутрішні умови задля виваженого пошуку сенсу свого життя (світогляд, інтелектуальні можливості, стійкість переживань тощо), разом з тим, в неї ще не має засобів для його здійснення.

Ці засоби знаходяться поза особистістю, а саме в соціальному оточенні, в якому особистість виконує певні види діяльності, може розкривати свої здібності, відчуває і усвідомлює соціальну відповідальність. Етап зрілої юності завершує перехід до дорослого життя. Особистість в цьому періоді вже усвідомлює себе суб'єктом власного життя, вона може обирати професію, вступати до навчального закладу, починати трудову діяльність, брати активну участь в суспільному житті, реалізовувати конкретні життєві плани тощо.

4.2. Виховання комунікативних компетентностей особистості

Упередження, мінімізація агресивності належить до найактуальніших завдань виховної, освітньої та культурно-просвітницької діяльності. Одним із засобів подолання чи упередження виявів агресивності особистості, є формування в неї здатності до міжкультурних комунікацій. Зупинимось на розгляді цих процесів більш детальноше.

Аналізуючи комунікативні виміри проблеми упередження агресивності, хотілося б звернути увагу, що в якості методологічного орієнтиру розуміння комунікації, для нас цінними виявились роботи представників школи комунікативної філософії та філософії діалогу (зокрема, мова йде про праці М. Бахтіна, Ю. Габермаса, Е. Левінаса тощо). На нашу думку, в контексті ідеї упередження агресивності особистості особливо в умовах полікультурного глобального суспільства, плідною є концептуальний стрижень, пропонований в зазначених роботах: комунікація має носити діалогічний характер, коли на зміну опозиції «свій-чужий» приходять пара «свій-Інший». Аби продемонструвати сутність пропонованої комунікативної стратегії, в якості прикладу, звернемося до робіт Е. Левінаса, де зазначений автор стверджує наступне: «Стосунок між суб'єктами, де їх не поєднує ні синтез порозуміння, ні відношення суб'єкт / об'єкт, а стосунок, у якому один є важливим, значущим чи вирішальним для іншого, стосунок у розвитку, стосунок, якого знання не змогло б ні вичерпати, ні розрізнити» [154, с.119].

Спочатку звернемося до природи та соціальних функцій міжкультурних комунікацій. Феномен міжкультурних комунікацій, це одна з важливих форм взаємодії між різними культурами, яка виникає ще на ранніх стадіях розвитку суспільства і складає невід'ємну частину його функціонування. Звісно, історії людства відомі випадки коли певні суспільства були практично ізольованими від решти світу і не мали контактів з іншими культурами, що врешті призводило до стагнації. Дані факти підштовхують до думки, що для того,

щоб суспільства розвивались вони неодмінно мають взаємодіяти з іншими культурами, бути відкритими для зовнішніх впливів. З цього приводу Г. Абрашкевічус, зазначив, що в змінюваному світі, прагнення тільки зберегти та відтворити свою етнокультуру виявляється недостатнім для суспільства, необхідно виходити за межі накопиченого досвіду. Соціокультурна реальність змушує окремі етноси шукати форми комунікацій з іншими етнокультурами. До того ж, для кожного окремого етносу вирішення цього питання має вирішуватись з точки зору власних традицій, щоб не порушувати законні області відмінностей [2, с. 44].

Самі по собі міжкультурні комунікації, це різноманітні процеси обміну між різними (як мінімум двома) культурами та плодами їх діяльності. Подібний обмін відбувається на різних рівнях починаючи від спілкування людей в неформальних стосунках до офіційних міждержавних відносин.

В науковій літературі ми зустрічаємось з різноманітними тлумаченнями міжкультурної комунікації. Так, наприклад, Ф. Бацевич визначає її як процес вербального чи невербального спілкування поміж людьми чи групами людей, які представляють різні національні, лінгвокультурні спільноти, зазвичай використовують різні ідіоетнічні мови, усвідомлюють лінгвокультурну «чужинність» того з ким спілкуються, їм притаманна різна комунікативна компетентність, що може спричинити комунікативні невдачі чи культурний шок в спілкуванні [27, с. 9].

В свою чергу Ю. Яценко, міжкультурну комунікацію визначає як комунікацію між народами які є носіями різних мов та культур чи поміж окремо взятими представниками тих народів та культур. Як підкреслює Ю. Яценко, міжкультурна комунікація є двостороннім процесом, в якому суб'єкти, це носії різних культурних моделей, а інструменти – відповідні даним моделям комунікативні стратегії. До того ж, кожна сторона налаштована на взаємопорозуміння, тобто бажає, прагне, готова зрозуміти, безконфліктно, толерантно прийняти іншу [334, с. 13].

Наряду з цим визначенням міжкультурної комунікації, є визначення Ж. Горіної, яка вважає, що до міжкультурної комунікації входить і спілкування людей, які не обов'язково мають належати до різних національних лінгвокультурних спільнот, оскільки навіть в межах однієї культури виокремлюються мікро-, та суб-культури, в яких також є специфічні культурні смисли, а представники таких мовних субкультур (наприклад, вікової, регіональної, релігійної тощо) також відчують взаємну «чужинність» партнера [66].

Інша дослідниця К. Іванова, під міжкультурною комунікацією розуміє адекватне взаємопорозуміння двох учасників комунікативного акту, які відносяться до різних культур. На її думку, міжкультурна комунікація є специфічною суб'єкт-суб'єктною взаємодією, під час якої суб'єкти обмінюються інформацією, діяльністю, здібностями, досвідом, вміннями та навичками представників різного типу культур. В процесі такої взаємодії відбувається передача і засвоєння соціального досвіду, змінюється структура і сутність суб'єктів, які взаємодіють між собою, утворюються історично конкретні типи особистостей і все різноманіття людських індивідуальностей [106].

Цікаву точку зору, щодо сутності міжкультурної комунікації висловила О. Садохіна, яка розглядає її як взаємовідносини ідентичностей, які протистоять, але одночасно відбувається і взаємодія ідентичностей, в результаті якої те, що було невідомим і незнайомим в ідентичності партнера по комунікації перетворюється на знайоме і зрозуміле, і це дозволяє чекати від партнера відповідної поведінки. Коли взаємодіють ідентичності, це робить більш легким узгодження стосунків в комунікації, а також визначаються її вигляд та механізми [246, с. 59].

Міжкультурна комунікація в цілому може розглядатися як різновид комунікації як такої. І тому, як і всі інші види комунікацій вона має три основні форми, а саме: міжособистісну, масову та опосередковану. Коли двое

людей розмовляє, це міжособистісна комунікація. Коли, наприклад, викладач читає лекцію, це масова комунікація, і коли спілкування відбувається з використанням якихось технічних засобів (телефон, інтернет) то це – опосередкована комунікація [42, с. 22].

О. Селіванова, виокремила типи міжкультурної комунікації в залежності від приналежності співрозмовників до сфер макро- чи мікрокультур (субкультур), а саме:

- макрокультурна комунікація (наприклад, комунікація між азіатською та європейською культурами);

- міжетнічна комунікація (наприклад, спілкування між носіями різних етносів і субкультур);

- контркультурна комунікація (спілкування між носіями материнської культури та дочірньої субкультури);

- комунікація між однорідними групами (в соціальному, релігійному, територіальному, статевому, класовому планах) в межах одного соціуму (наприклад, спілкування між православними та грекокатоликами, чоловіками та жінками, представниками різних областей тощо) [251, с. 348–349].

Роль що виконуються міжкультурними комунікаціями в житті суспільств проявляється через їх функції. До загальних комунікативних функцій відносять: інтегративну, соціалізуючу, трансляційну тощо.

Так, Т. Дрідзе, вважає, що соціально-інтегративна функція комунікації виконує орієнтацію на соціальне партнерство, конструктивний діалог і тим самим відтворює соціальність, а отже і формує «комунікативні мережі», тобто ті «речовини» соціальності, в якій можуть виникати, відтворюватися, взаємодіяти та розвиватися різні суб'єкти соціокультурної дії [79, с. 146].

Ф. Бацевич, визначає роль комунікацій через наступні її функції:

- функція міжособистісного (соціального) процесу і виду соціальної діяльності, яка постає одним із важливих чинників в процесі формування суспільства та виконує в ньому «цементуючу» роль;

- функція механізму формування індивіда як соціалізованої особистості, яка пов'язана з певним етносом, культурою, історією тощо, тобто зі специфічним світосприйняттям та світобаченням;

- функція сприяння процесу формування людини як виду *Homo Sapiens* (мислячої людини). Комунікація сприяла виокремленню людини з тваринного світу, допомогла зорієнтуватися в ньому, впливала на процес розвитку людського розуму як одного з надважливих центрів сприйняття та осмислення світу;

- функція колекційного засобу соціальних виявів індивіда чи групи;

- функція забезпечення існування соціальної пам'яті, зберігання та передачі інформації між різними генераціями, а також в межах однієї генерації.

- функція сприяння синхронізації життя суспільства в просторі і часі [26, с. 29].

Наряду з загальними комунікативними функціями є специфічні соціальні функції, що притаманні лише міжкультурним комунікаціям. Так, на думку П. Донця, хронологічно першою і найважливішою є функція по забезпеченню міжкультурного обміну. Обмін може відбуватися як між матеріальними цінностями, так і між ідеальними. Наступна, не менш важлива функція, це сприяння кооперації між різними націями, етносами, державами тощо. Ще одна важлива функція міжкультурної комунікації, яка відома з давніх часів, це освітня функція, причому як в педагогічному плані так і з професійного погляду (наприклад, середньовічні ремісники мали традицію мандрів, або освітні подорожі дворянства і буржуазії в 18-19 ст.). До функцій міжкультурних комунікацій відносять також функцію розваги, особливо в останні часи коли спостерігається бурхливе зростання туризму.

І ще однією соціальною функцією міжкультурних комунікацій, є захисна функція, тобто коли людина захищається від переслідувань в своїй власній культурі (хоча подекуди і в чужій). Захисна функція міжкультурних

комунікацій може здійснюється двома основним шляхами. Або через непряме втручання, наприклад, мобілізуючи міжнародну громадську думку. Або, прямим втручанням, наприклад, надаючи комусь політичний притулок [76, с. 70–73].

У випадку успішної реалізації різних функцій міжкультурної комунікації, формується вміння спілкуватись. Так, Ф. Бацевич, вважає, що від успішності в спілкуванні залежить комунікативна компетентність, до якої входять:

- мовна компетентність, як здатність розуміти та продукувати необмежену кількість правильних повідомлень;

- дискурсивна компетентність, як здатність поєднувати окремі повідомлення у зв'язні дискурси;

- соціолінгвістична компетентність, як здатність розуміти та продукувати мовлення в конкретно взятому соціолінгвістичному контексті спілкування;

- іллокутивна компетентність, як здатність реалізовувати комунікативні наміри, за допомогою використання структури повідомлення (мовленнєвого акту);

- стратегічна компетентність, як вміння ефективно спілкуватися, підбираючи правильну стратегію і тактику спілкування;

- соціокультурна компетентність, як вміння користуватися соціокультурним контекстом: звичаями, нормами, традиціями, соціальними стереотипами [26, с. 125–126].

Таким чином, можна сказати, що в контексті успішного міжкультурного спілкування на перший план виходить пошук спільної мови в буквальному сенсі цього слова. Мова, як доречно звертає увагу К. Іванова, є ментальним феноменом, що постає як стрижень комунікації. В мові закодовано людські знання, світогляд, особистісний життєвий досвід тощо. Мова є функціональною системою елементів, що пов'язані конкретними

відносинами, і це дає можливість відбуватися комунікативному процесу [106].

Ф. Бацевич, підкреслював, що для учасників спілкування не аби яку важливість має гарне володіння засобами мови, на якій відбувається спілкування, знання законів її використання тощо. Мається на увазі, фонетико-фонологічне, семантичне (лексичне та граматичне) і структурно-синтаксичне знання мови. Тобто учасники спілкування мають знати мову на всіх її рівнях, знати всі елементи фонетики мови на якій відбувається спілкування, знати закони сполучання алофонів у мовленні, знати граматичні категорії та правила їх комбінаторики, розуміти значення величезної кількості слів (які складають лексичну основу мови) та знати правила їх сполучання та деривації, вміти формувати речення (повідомлення) різних семантичних та структурних типів. Без таких знань та вмінь не можливе творення навіть простих дискурсів та текстів [26, с. 123].

Історія свідчить, що для успішності міжкультурного спілкування важливе значення має знання іноземних мов. Вивчення іноземної мови, знайомить людину з елементами «іншої» або «чужої» картини світу. І тоді вона намагається поєднати її з власним світоглядом, який задається рідною мовою. Хоча у більшості випадків це неможливо, оскільки коли ми засвоюємо чужу мову, ми водночас засвоюємо і чужий світ, чужу культуру, і це ніби роздвоює особистість. Власне цей момент, на думку Т. Грушевицької, і складає одну з головних проблем під час вивчення іноземної мови [69, с. 157].

Разом з тим, при всій важливості мови для міжкультурної комунікації, цього замало для її успішності, оскільки необхідно знати і розуміти «культурні коди», ментальність, національні особливості свідомості тих особистостей, які спілкуються між собою. Як наголошує Є. Тарасов, в цьому контексті, головною причиною, що викликає непорозуміння в міжкультурному спілкуванні, є не відмінність мов (оскільки вивчити мову

доволі нескладно), а відмінність національної свідомості учасників спілкування [271, с. 22].

Успішність міжкультурного спілкування залежить також і від індивідуальних психологічних рис характеру, таких як товариськість, контактність, комунікативна сумісність, адаптивність.

Товариськість, яка в значній мірі залежить від типу темпераменту, виражає потребу особистості в інших людях, тобто наскільки людина прагне контактувати з іншими і як відбуваються ці контакти (на скільки легко, на скільки інтенсивно тощо). Товариськість може характеризуватися тим, що людина не розгублюється під час спілкування, вміє встановлювати дружні стосунки, бере на себе ініціативу в контакті.

Контактність є специфічною соціальною якістю, підґрунтям якої є природна товариськість. Контактність характеризується здатністю психологічно контактувати, вмінням під час взаємодії формувати довірливі стосунки, що засновуються на взаємній згоді. Контактність може бути особистісною властивістю людини даною від природи, а може забезпечуватись оволодінням навичками спілкування та саморегуляції.

Комунікативна сумісність, це готовність та вмінням співпрацювати, вміння забезпечувати комфорту атмосферу взаємозадоволеності спілкуванням, вміння створювати приємний мікроклімат в групі. Комунікативна сумісність може виникати на ґрунті взаємного розуміння та узгодженості загальних позицій. Її характеризує відсутність напруги, досади, психологічного дискомфорту тощо.

Адаптивність у спілкуванні, це готовність переглядати звичні уявлення та рішення, здатність гнучко реагувати на змінні обставини. Адаптивність у спілкуванні забезпечує високу міру особистісної свободи в контактах і виражається у вмінні зберігати наполегливість, впевненості в собі та власних принципах [69, с. 124].

Ще одним аспектом успішності міжкультурного спілкування є дотримання певних правил. Так, Ф. Бацевич, вважає, що учасники спілкування, якщо вступають в спілкування свідомо та цілеспрямовано, мають притримуватись комунікативного кодексу. В свою чергу, комунікативний кодекс, це система принципів, правил і конвенцій спілкування, спрямованих на регулювання мовленнєвої поведінки учасників комунікації і засновуються на певних категоріях та критеріях. До принципів спілкування відносяться самі загальні вимоги до процесу інтеракції в рамках акту комунікації, та вимоги до всіх учасників спілкування. Правила спілкування, є вимогами до одного з учасників комунікації, яких він має притримуватися в процесі інтеракції. До конвенцій спілкування відносяться звичаї (чи домовленості) в процесах спілкування, елементи культури, що можуть варіюватися, не впливаючи на стратегії та тактики комунікації [26, с. 126–127].

На думку А. Моосмюллера, щоб досягти успіху в міжкультурному спілкуванні необхідно дотримуватись наступних правил:

- досконало знати власну культуру і себе самого;
- мати терпіння, уважно слухати співрозмовника, спостерігаючи за ситуацією не робити поспішних висновків;
- спокійно відноситися до невизначених ситуацій зберігаючи здатність до прийняття рішень;
- ретельно зважувати власні рішення та якнайбільше радитися та по звертатися по інформацію до компетентних джерел;
- проявляти щиру зацікавленість до всього нового та незвичного;
- якнайбільше визнавати інформації про культуру учасників спілкування;
- прагнути вивчати та розуміти інокультурні перспективи;
- вміти визнавати свої помилки, намагатися уникати непорозумінь;

- використовуватися всі можливості для спілкування з іншокультурними партнерами в якомога більшому колі питань [185, с. 62–63].

Вагомим чинником зростання ролі міжкультурних комунікацій у сучасному світі є поява нових інформаційно-технологічних феноменів, що суттєво змінюють соціальну реальність. Розглянемо сучасні інформаційні процеси та обміни, їх подання та освоєння в контексті упередження агресивності детальніше.

Глобальний та тотальний характер сучасних інформаційних технологій призводить до формування єдиного простору комунікації між різними культурами. Як зазначає С. Барматова, глобальність інформаційних технологій означає охоплення практично всієї світової спільноти інформаційно-комп'ютерними мережами й створення світового інформаційного простору, що долає просторово-часові бар'єри в міжнародному спілкуванні між людьми [24, с. 163–164].

На сьогодні панує думка, що ключовим елементом та рушієм глобалізації є потужний розвиток комунікацій, ЗМІ, комп'ютерних технологій та техніки, космічного зв'язку тощо. Цей факт підкреслює в своїх дослідженнях, наприклад, і Т. Шульга, яка вивчає комунікаційні системи у вік формування глобального суспільства. Вона вважає, що всі ці факти сприяють формуванню якісно нового стану суспільства, в якому інформаційні технології проймають всі сфери людського життя. За нових умов підвищується значення інформації як джерела влади та засобу впливання на свідомість людей. Відкриваються новітні потенції для розвитку суспільств. Водночас, глобалізація комунікації є суперечливим процесом, що на рівні з новими позитивними можливостями для людства закладає і нові технічні можливості для глобального контролю за життям людей, сприяє агресивним проявам особистості тощо[324].

Тому, Д. Іванов, який вивчаючи значення інформації для сучасної цивілізації, запропонував розмежовувати поняття: повідомлення (чи послання), інтерпретації (чи сприйняття) та комунікації. На його думку, повідомлення, це продукт інтелектуальної діяльності людини, який потрібно передати. Інтерпретація, є набутих знанням. А комунікація є тільки процесом передачі чи трансляції. Хоча саме роль комунікації, з трьох наведених вище понять, є визначальною в сучасному світі. Оскільки, на поточному етапі цивілізаційного розвитку якісним визначенням є не певна сума отриманих знань, а в першу чергу можливості їх розповсюджувати, через ЗМІ, Інтернет тощо. Такими чином комунікація (поширення та обмін інформацією) і детермінує сучасне суспільство як інформаційне, в якому не знання, а саме інформація, відіграє головну роль. Виходячи з цього поінформованою людиною є не та, яка знає більше, а та, яка приймає участь в більшій кількості комунікацій [101, с. 359–360].

Отже, наслідки сучасних інформаційних процесів мають доволі суперечливий характер з погляду проблеми упередження агресивності. В умовах становлення інформаційного суспільства поширення міжкультурних комунікацій призводить до інтенсифікації культурних обмінів. Так, Г. Абрашкевічус досліджуючи процеси взаємозв'язку комунікації та культури інформаційного суспільства визначає неминучість зіткнення різних культур у єдиному інформаційному, етнокомунікативному, культурно-інтеграційному просторі. На її думку, формований сучасний культурно-інформаційний простір виступає як складна система, що містить безліч полів, взаємодія яких у поліетнічному соціумі не тільки дає новий імпульс розвитку культури, але й інформаційно залежить від ступеня розвитку етнічних культур, забезпечуючи посилення їхніх контактів. Входження до загального комунікативного простору неможливе без освоєння його культурного контексту. Розвиток телекомунікаційних систем і технологій зумовить

інтенсифікацію міжетнічних і міжкультурних контактів як безпосередніх, так й опосередкованих сучасними засобами масової комунікації [3].

С. Ганаба відзначає, що новочасні інформаційно-комунікативні засоби зв'язку відкривають можливості в подоланні великих відстаней, а отже сприяють «єднанню» найрізноманітніших життєвих укладів, світоглядів, цінностей і культур людства. Світ постає близьким і зрозумілим. Якщо раніше досвід, здобутки інших культур видавалися чимось екзотичним та далеким, то тепер вони виявилися зовсім поруч, у межах власного культурного середовища. Динамічно мінливий світ стирає межі, ліквідує бар'єри, що поділяли світ культури на «свій» і «чужий» [59, с. 8].

Водночас неоднозначним моментом сучасних процесів розвитку глобального інформаційного суспільства є домінування та експансія західної культури. Це явище часто визначається в термінах культурного або інформаційного імперіалізму. Б. Єрасов розглядає поняття «культурний імперіалізм», як застосування політичних та економічних механізмів для поширювання цінностей і традицій іноземних культур за рахунок культури іншої нації. Характерними рисами культурного імперіалізму він вважає:

- копіювання стилю життя та споживчих орієнтацій, які притаманні західному суспільству;
- насаджування західного типу культури як єдиного і універсального, що виключає інші культури;
- намагання досягати політичних цілей через культурні зв'язки;
- односторонність інформаційного потоку – від «центру» до «периферії» (наприклад, від самих великих західних компаній в сфері розваг і засобів масової інформації та комунікації до чисельної аудиторії в інших країнах);
- процес формування прозахідної соціально-культурної еліти, яка в свою чергу, має сприяти утвердженню прозахідних орієнтацій [87, с. 433].

Зворотною реакцією культурному імперіалізму постає релігійний фундаменталізм, радикальний націоналізм тощо, які утворюють суттєві

перешкоди в процесі міжкультурної комунікації, призводять до підвищення міжкультурних конфліктів, сприяють зростанню нетерпимості та агресії по відношенню до представників інших культур, рас, етносів тощо.

Отже, попри очевидне зростання можливостей та свободи вибору в пошуку, накопиченні, використанні, виробництві інформації сучасний стан інформаційних процесів часто розглядається через поняття інформаційного насилля. Так, С. Барматова вважає парадоксальним те, що соціальний простір, який стає все більш інтегрованим на основі носіїв повідомлень, набуває властивостей комунікування, що в практичному плані відкриває не відомі раніше горизонти свободи і водночас створює невловимі та незримі механізми символічного насилля. Комунікування соціального простору активно формує новий режим набуття знань, новин, особистого та ділового спілкування. Але, занурюючи людину в безперервний потік інформації, вона разом з цим сприяє зникненню інформаційних смислів, інформаційному «розігруванню» й інформаційному насиллю. Соціальні суб'єкти комунікують один з одним, але їхні мови спілкування все менше збігаються, різняться, перебивають та пригнічують один одного [24, с. 165–166].

Інша сторона процесу зростання ступеню свободи суб'єктів комунікації виявляється в появі широких можливостей поширення будь-яких ідей, в тому числі й таких, що підсилюють агресивність, міжкультурну напругу й конфліктність. Н. Багдасарян, аналізуючи наслідки появи нових інформаційних технологій, відзначає, що нові засоби масової інформації не є тепер масовими в традиційному розумінні, коли обмежене число повідомлень посилається однорідній масовій аудиторії. Сегментована, диференційована аудиторія, величезна за чисельністю, прагне самостійно вибирати програми з безлічі повідомлень і джерел, окреслюючи кордони своїх сегментів і збагачуючи індивідуальні стосунки між відправником і одержувачем інформації. Звідси – висока ефективність і легка доступність каналів мережі, використовуваних екстремістськими угрупованнями для

пропаганди радикальних позицій, заклику під політичними або релігійними приводами до насильства, ненависті й терору [20].

На думку О. Астаф'євої, нові принципи створення, поширення та збереження інформації формують у соціокультурному просторі особливі ціннісно-сміслові поля, що не завжди відповідають демократичним тенденціям. У зв'язку з цим актуалізується проблема збереження гуманістичних ціннісно-сміслових засад культури в новому інформаційно-комунікативному просторі, адже сучасне покоління людей живе в ситуації соціокультурних ризиків, що обумовлені динамікою поширення інформаційно-комунікативних систем та технологій та пов'язані з конфліктом партикулярного та універсального в культурі. Ці ризики О. Астаф'єва пропонує класифікувати за такими групами:

- «запізнення» культурного розвитку, що породжує інформаційно-комунікативну нерівність;
- перевищення обсягів та ролі інформаційних потоків;
- втрачання базових характеристик етнічних культур і, відповідно, трансформація моделей етнокультурної ідентичності, «розсіювання» ідентичності;
- активізація негативної самоорганізації та втрачених можливостей розвитку у відсутності концепції загальнонаціональної (державної) культурної політики [18, с. 169].

Виховання здатності до міжкультурної комунікації передбачає розв'язання низки проблем, що неодмінно виникають підчас контакту представників різних культур. Центральне місце серед них посідає проблема розуміння Іншого.

На практиці міжкультурна комунікація це взаємодія суб'єктів, які представляють різні культури, а тому в них різний світогляд, цінності, правила поведінки тощо. Але в тій чи іншій мірі учасники процесу комунікації завжди відрізняються, і це характеризує комунікацію як таку.

Наприклад, О. Родіонова, з цього приводу вказувала, що інакшість, тобто відмінність між суб'єктами комунікації хоча і утруднює процес спілкування, але разом з тим є неодмінною його умовою [235, с. 167]. А в свою чергу, Б. Могилевич вказує на ту обставину, що людина не може існувати одна, а тільки маючи можливість порівнювати себе з іншими, «чужими», вона може повноцінно функціонувати та розвиватися [183, с. 130].

Таким чином, в будь-якій комунікації передбачено процес подолання відмінності та пошук взаємопорозуміння. В міжкультурних комунікаціях це проявляється найвиразніше і викликає значні труднощі. Як вважають автори підручника «Основи міжкультурної комунікації», вірогідність нерозумінь в міжкультурному спілкуванні значно збільшується, через те, що у комунікантів, які належать до різних культур, часто не виправдовуються їх очікування. Ця обставина може викликати негативні емоції до партнера-комуніканта, а також і до культури, яку він представляє, і зрештою призводить до невдалого спілкування. Людина тлумачить отримані сигнали виходячи з власного життєвого досвіду та культури. Саме через це поведінка іншого, яка засновується на іншому досвіді і культурі, може нами хибно тлумачитись [69, с. 143].

На думку П. Осипова, коли носії різних культур вступають в комунікацію то можуть з'явитися різні проблеми, які з самого початку витікають з причетності до різних культур. Серед таких проблем найпоширенішими є непорозуміння, нерозуміння, упередження, що призводить до відмежування, скривдженості, психічної або соціальної ізоляції. Особливістю саме міжкультурної комунікації є те, що у комунікантів способи комунікації чи функції мовних подій не ідентичні, а мають відмінності в їх реалізації та інтерпретації в різних ситуаціях, наприклад, в таких ситуаціях як: поведінка в певних місцях, відношення до батьків, входження в чужий дім тощо [203, с. 51].

Подібної позиції дотримується і О. Садохін, який вважає, що в міжкультурній комунікації важливе місце належить саме культурним відмінностям, здатності їх усвідомити, зрозуміти та прийняти до уваги під час комунікації. Оскільки головною метою та сенсом любого комунікативного процесу є намагання бути зрозумілим для того з ким спілкуєшся, то виникає необхідність якнайповніше та найточніше донести свої інформацію, знання та досвід до іншого. Іншими словами, існує пряма залежність між ефективністю спілкування та рівнем взаєморозуміння між комунікантами. Але, для того, щоб досягти ефективного спілкування необхідні певні знання, навички, вміння спільні для всіх учасників процесу, що в теорії комунікації отримало назву міжкультурної компетентності, чи компетентності [247, с. 156].

Як вважає О. Садохін, важлива роль в міжкультурній компетентності, належить соціокультурному компоненту, що на практиці є готовністю та здатністю комунікаторів вести діалог на основі власної культури та культури партнера. Крім того, необхідно орієнтуватися в часі і просторі, враховувати соціальний статус співрозмовника, враховувати різні мовні норми (формальну, неформальну, жаргон, професійну лексику тощо), брати до уваги відмінності в поведінкових ритуалах різних культур тощо. Те наскільки особистість володіє подібного роду знаннями та вміннями, визначає рівень її комунікативної компетентності та форму взаємодії з партнерами по комунікації. В свою чергу, якщо компетентні знання як свої, так і чужої культури відсутні, то це стає джерелом конфліктів, непорозумінь тощо [247, с. 158].

Для того, щоб вирішити проблеми розуміння іншого необхідно здійснювати в першу чергу, відповідні педагогічні заходи, спрямовані на формування міжкультурної компетентності. Н. Іконнікова, з цього приводу говорить про те, що іноді ми вважаємо, що люди різних культур повинні обов'язково сподобатися та зрозуміти одне одного, якщо вони будуть прямо

контактувати чи ближче познайомляться. Але якщо рівень міжкультурної компетентності в комунікаторів низький, що характерно для «захисного» сприйняття ситуації контакту культур, то результат такого спілкування стає протилежним, посилюється вияв агресивності, проявляються негативні стереотипи тощо. Щоб запобігати негативним проявам міжкультурної взаємодії і необхідні спеціальні зусилля як самих учасників, так і фахівців які навчають навичкам спілкування з носіями інших культур [103, с. 29–30].

Т. Адам'янц вважає, що серед головних завдань сучасної гуманітарної науки є масово і ефективно навчати людей користуватися механізмами (методами, способами), які допомагають адекватно розуміти смислові складові процесів комунікації чи то при сприйманні готових текстів, чи то при їх створенні в процесі спілкування. На його думку, люди які мають навички адекватної інтерпретації володіють беззаперечною перевагою. Людина яка не має подібних навичок не здатна сприймати кращі ідеї, адекватно донести до співрозмовника свою думку, вона не може адекватно, зрозуміти іншого, вийти в діалог із взаємопорозумінням, намагатися конструктивно взаємодіяти. Дане завдання має важливе соціальне та педагогічне значення, оскільки від цього залежить якість життя та менталітет наступних поколінь. В педагогічному аспекті розробляючи стратегії сучасного навчання та розвитку особистості актуалізується потреба нових, додаткових аспектів, які б враховували дане питання. Т. Адам'янц вважає, що в першу чергу потрібно звернути увагу на вивчення мови як рідної, так і іноземної, яке має відбуватися водночас з навчанням розумінню. Якщо людина буде адекватно розуміти тексти, чи то в книгах, чи в усному повідомленні чи будь-які, то в неї буде виникати стійкий інтерес, тому що осягнення сенсу можна порівняти з осяянням, творчістю, тобто з інтелектуальним задоволенням, яке сприяє перетворенню індивіда в особистість [9, с. 377].

О. Карнишев та М. Винокуров звертають увагу на роль освіти у формуванні міжкультурної компетентності. На їхню думку, будь-які

національні освітні установи не можуть не вводити в навчальний процес дисципліни, що цілеспрямовано готують до розуміння основних елементів міжкультурної компетентності. При цьому формування міжкультурної компетентності в навчальному процесі може здійснюватися мінімум за двома напрямками. Перший стосується знань і навичок міжкультурної компетентності в професійних дисциплінах, а другий – розвитку вмінь міжетнічної взаємодії в ході вивчення спеціальних предметів, до яких можна зарахувати іноземні мови, етнографію тощо [113, с. 100].

Подолання агресивності особистості шляхом виховання здатності до міжкультурних комунікацій вимагає формування поваги до культури інших людей.

На думку К. Іванової, у ХХІ сторіччі люди вже не можуть дотримуватись традиційних кліше по відношенню інших націй та культур, вони мають повніше усвідомлювати та осмислювати те, що будь-якій культурі притаманна власна система цінностей, що не може бути об'єктом оцінювання (схвалення чи осуду) з боку тих людей, які не поділяють цю систему цінностей. Через це, сучасному світогляду притаманна ідея визнання ціннісної різноманітності культур та ідея їх рівнозначної поваги. Іншими словами сучасний світогляд вирізняється культурним плюралізмом і ціннісним релятивізмом [106].

Проте дуже часто формуванню поваги до іншої культури заважає таке явище, як етноцентризм. За словами О. Садохіна, поняття «етноцентризм» передбачає, що людина крізь власні «культурні окуляри» розглядає навколишній світ, виходячи з властивих йому культурних норм, і відповідно до цього оцінює поведінку інших. Механізм сприйняття іншої культури, будучи зіткненням звичного і незвичного, створює ситуацію відчуження, коли людина пізнає щось нове і невідоме порівняно із звичними і відомими явищами своєї культури. При цьому суб'єктові здається, що він сприймає дійсність, «як вона є», хоча насправді в його свідомості відбувається лише

моделювання реального світу на основі культурних установок, що склалися в нього. Свої уявлення він мимоволі переносить на партнерів по комунікації, вважаючи, що вони бачать світ таким самим. На цьому ґрунті виникає безліч непорозумінь і конфліктів [247, с. 160].

На думку Н. Іконнікової, етноцентризм виявляється в мінімізації або повному запереченні міжкультурних відмінностей, упевненості, що всі люди у світі поділяють (або повинні поділяти) однакові погляди, установки, норми поведінки, цінності. Поступово заперечення існування відмінних від власної культур, замикання, закритість через якийсь час може призвести до ситуації, коли людині все важче чинити опір тиску нових фактів, уникати зустрічі й тісного, емоційно забарвленого спілкування з представниками іншої культури. Її позиція в цьому випадку модифікується в захисну. Проте цей «захист» є поведінкою досить активною й агресивною. В її основі – відчуття того, що цінності й звичаї чужої культури становлять загрозу звичному порядку речей, світоглядним засадам, способу життя, що склався. Реалізується такий захист в утвердженні власної культурної переваги й очорненні інших. Міжкультурні відмінності (частіше, правда, їх зовнішні вияви) при цьому вже зовсім не ігноруються, а виразно фіксуються у вигляді негативних стереотипів іншої культури. У їх основі зазвичай лежать расові, національні, релігійні, вікові, професійні відмінності між культурами й субкультурами. У будь-якому випадку всі люди виявляються розділеними за ознакою «ми» – такі правильні, культурні, раціональні (або духовні), відкриті (або відчуваємо себе невід'ємною частиною сім'ї, клану) – і «вони» – повна протилежність. Набір характерних рис, ролей, здібностей, інтересів, особистих якостей приписують при цьому всім (або переважній більшості) членам стереотипної групи й кожному з них окремо [103, с. 27–29].

Таким чином, з самої суті етноцентризму стає ясно, що він – є помітною перешкодою для ефективної міжкультурної комунікації. Тому в сучасних умовах постає проблема подолання етноцентризму. У результаті

міжкультурного навчання й виховання він може бути змінений або перетворений в етнокультурний релятивізм. Основні ідеї етнокультурного релятивізму, А. Садохін, зводяться до такого:

- будь-яка культура – сукупність неповторних матеріальних і духовних цінностей, завдяки яким кожен народ може існувати у світі й взаємодіяти з іншими народами;
- всі народи складають єдине ціле в загальній культурній спадщині людства, а культурна самобутність виявляється й збагачується в результаті контактів з іншими культурами;
- жодна культура не може претендувати на універсальність, кожен з народів має право зберігати свою самобутність;
- культурні особливості кожного окремого народу не суперечать єдності загальнолюдських цінностей [247, с. 160–161].

Важливу роль у подоланні етноцентричних поглядів відіграє культурологічне знання. На думку Б. Єрасова, саме знання історії світової культури сприяє кращому розумінню світогляду, цінностей і способу життя представників інших культур. Проте важливо не зводити ці культури до їх високих класичних виявів, а ознайомитися певною мірою і з народною, побутовою культурою, в яку занурене існування широких мас населення. Загальноосвітня культурологічна підготовка повинна закріпити у свідомості кожної освіченої людини уявлення про деякі загальні, універсальні принципи соціокультурної регуляції і водночас про специфічне перетворення цих принципів у кожній культурі. Саме в цьому напрямі, у бік мінімізації відмінностей, можливий на даному етапі розвиток навичок міжкультурного спілкування [87, с. 453].

Утвердження поваги до іншої культури стає можливим також завдяки наявності так званих «універсальних цінностей». Хоча в процесі міжкультурної комунікації досить часто виявляються значні відмінності в сприйнятті одних і тих же цінностей представниками різних культур, проте,

зауважує О. Садохін, можна виокремити невелику групу таких цінностей, які збігаються як за характером оцінок, так і за змістом. Такі цінності отримали назву універсальних, або загальнолюдських. Їхній універсальний характер обумовлений тим, що основні риси таких цінностей ґрунтуються на біологічній природі людини й на загальних властивостях соціальної взаємодії людей незалежно від культурної специфіки. Наприклад, немає в світі такої культури, яка б позитивно оцінювала такі явища як вбивства, брехня та крадіжки. У кожній культурі існують свої межі терпимості стосовно подібних явищ, але в цілому їх оцінюють негативно [246, с. 48].

Подолання етноцентризму та виховання поваги до іншої культури також вимагає формування толерантного ставлення до відмінностей між культурами, народами, окремими особистостями. На думку Б. Могилевич, толерантність як складна структура соціально-культурного життя індивіда є неодмінною складовою процесу соціальної й міжкультурної комунікації, запорукою й механізмом її успішності [183, с. 131].

Згідно з О. Садохіним, толерантність має на увазі готовність приймати інших такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди. Основа толерантного спілкування в комунікації це позитивна етнічна ідентичність, структура якої включає співіснування позитивного образу своєї етнічної групи з позитивним ціннісним відношення до других етнічних груп. Позитивна етнічна ідентичність може бути, з одного боку, умовою самостійного та стабільного існування етнічної групи, а з іншого – необхідною умовою плідного міжкультурного взаємообміну. Її формування передбачає розуміння культурного й етнічного різноманіття світу, відмінності та єдності як двох сторін єдиного процесу. Виходячи з цього, толерантність це і визнання прав інших людей, сприймання їх як рівних собі і таких, що заслуговують співчуття та розуміння, і готовність сприймати представників других культур такими, як вони є, взаємодіючи з іншими ґрунтуючись на повазі і злагоді [247, с. 162].

Ю. Яценко розглядає толерантність як систему цінностей, об'єднану довкола готовності прийняти інших такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі розуміння, довіри й згоди. Основними складовими цієї системи є:

- 1) цінність людського життя;
- 2) цінність особистості як такої й оцінка її за конкретними рисами й вчинками, а не на основі очікувань і упереджень, пов'язаних з національними, релігійними й іншими характеристиками;
- 3) цінність жалю, співпереживання, співчуття й всепрощення;
- 4) цінність згоди й ненасильницького вирішення конфліктів;
- 5) цінність дотримання норм права, коли кожна людина має право на будь-які вияви національних, релігійних і інших характеристик у своїй поведінці й висловах у тому випадку, якщо вони не суперечать нормам права й моралі суспільства [334, с. 11].

Не менш важливе значення для успіху міжкультурних комунікацій має вміння вести цивілізований діалог на різних рівнях суспільної комунікації. В цілому діалог виступає ключовим моментом справжньої комунікації. Так, Т. Дрідзе веде мову про «ефект діалогу» як смислового контакту, заснованого на здібності й прагненні суб'єктів до адекватного тлумачення комунікативних намірів партнерів по спілкуванню. Відповідно поряд з поняттям «комунікація» використовуються поняття «псевдокомунікація» (спроба діалогу, що не увінчалася адекватними інтерпретаціями комунікативних інтенцій) і «квазікомунікація» (тобто ритуальне «дійство», що підміняє спілкування і не передбачає діалогу з початкової умови) [79, с. 147].

Т. Адам'янц, розвиваючи діалогічну модель комунікації, також пов'язує діалог із взаєморозумінням між сторонами, що спілкуються. Орієнтованість на взаєморозуміння в діалогічній моделі комунікації повністю виключає будь-які форми впливу й, отже, узаконює, робить масовим принципово новий тип взаємин у соціальній і міжособовій сфері. Це стиль

спілкування, заснований на щирості, відвертості, прагненні максимально повно, без спотворень донести свої думки й відчуття, з одного боку, з іншого, – так само максимально повно, без спотворень зрозуміти іншу людину. Спілкування із взаєморозумінням, або діалог досягається, по-перше, при прагненні й умінні комунікатора бути зрозумілим і, по-друге, при прагненні й умінні сторони, що сприймає, адекватно (тобто так, як це і є насправді) зрозуміти комунікатора. Отже, робить висновок Т. Т. Адам'янц, спілкування із взаєморозумінням – це своєрідна інтелектуальна праця, це специфічна діяльність, що вимагає певних навичок, знань, умінь і прагнень. Лише при взаєморозумінні конструктивно вирішуються проблемні й конфліктні ситуації, спостерігається позитивна динаміка в засвоєнні й вдосконаленні соціокультурних норм і зразків соціальної взаємодії [9, с. 12–13].

С. Ганаба акцентує увагу на діалозі рівновартісних культурних «іншостей», який дозволяє їм викристалізувати нові грані свого самобутнього буття та в культурному синтезі з іншими творити нові, адекватні суспільним реаліям, конфігурації значущих для людства цінностей, пріоритетів, оцінок. «Діалог висвітлює складні переплетіння, зв'язки, впливи культур різних народів та їхніх світоглядних позицій в єдиному всесвітньому культурологічному просторі. Він викристалізовує всебічне розуміння людського буття, збагачує його новими зразками «присутності» людини у світі, долає хибність поглядів та уявлень про нерівновартісний вплив культур на сучасний образ світу» [59, с. 9].

На думку О. Назаренко, діалог – це «зустріч між» людьми, передумовою якої виступає взаємна відкритість. У діалозі відбувається становлення людської особистості. Діалог визначає справжню людську спільноту, оскільки учасниками діалогу створюється спільна мова, що дає їм можливість досягти згоди, а не підкоряти іншого власній мірці [191].

У сучасних умовах міжкультурний діалог розгортається на різноманітних рівнях: міждержавному, діловому, культурному (наука, освіта,

мистецтво), побутовому тощо. Звідси випливає необхідність навчання навичкам діалогічного спілкування як на рівні загальної освіти, так і при підготовці фахівців у галузях державного управління, бізнесу та менеджменту, медіакомунікацій, туризму та інших.

На рівні загальної освіти потреба у формуванні вміння вести цивілізований діалог обумовлена тією обставиною, що в сучасному світі значна частка міжкультурних контактів відбувається на побутовому (повсякденному) рівні. Н. Багдасарян, підкреслюючи надзвичайно гострий характер сучасного дискурсу про міжкультурні комунікації в ситуації невизначеності й різноманітності соціальних загроз, висловлює особливе занепокоєння саме щодо комунікації на повсякденному рівні. Якщо у сфері фінансів, бізнесу, міжнародної політики комунікація більш нормована, формалізована, уніфікована, ніби винесена за культурні кордони в міжкультурний, міждержавний, міжнаціональний простір, у повсякденності сучасного інтеркультурного суспільства домінують міфи й стереотипи, що формувалися в абсолютно іншій реальності, в реальності відносно компактного етнічного мешкання й порівняно незначних міжкультурних комунікацій, коли культурні запозичення та дифузії фактично не зафіксувалися впродовж буття однієї генерації [20].

І. Шавкун звертає увагу на значення міжкультурної комунікації за сучасних глобалізаційних умов в управлінській діяльності, коли бізнес не пов'язується з якоюсь визначеною державою чи регіоном і тому робота менеджерів відбувається в міжкультурному контексті, а управлінці взаємодіють з колегами в різних країнах. Це вимагає від сучасного менеджера особливих навичок і широкої компетентності, зокрема в царині міжкультурних комунікацій, що робить актуальною таку проблему як підготовка висококваліфікованих кадрів, спроможних функціонувати за умов культурного різноманіття. Виходячи з цього, І. Шавкуном робиться висновок

що «сьогодні однією з пріоритетних цілей менеджмент-освіти повинно стати формування ефективного міжкультурного менеджера» [317, с. 116–117].

Своєрідне значення в міжкультурних комунікаціях сучасності має туризм. На думку Г. Абрашкевічус, у культурологічному сенсі туризм становить собою одночасно комунікативно-інформаційний та етнокомунікативний акт спілкування. Він виступає як явище накопичення інформації в результаті туристичної діяльності в поліетнічному просторі та впливає на людину, що пізнає себе й інших. Завдяки туризму, його комунікативній функції значно зростають духовні запити індивідів різних культур, відбувається диференціація соціальних потреб, виникає прагнення до систематичного ознайомлення з іншими моделями соціокультурної поведінки. У процесі пізнання культури «Іншого» та спілкування відбувається предметне й чуттєве пізнання світу через матеріальну й духовну спадщину різних культур. Етнічна комунікація в ході туристичної діяльності призводить до розуміння й прийняття іншого погляду на світ. При цьому в індивіда формується етнічна комунікативність і компетентність, що виникає в процесі рефлексії стосовно етнічно й культурно ідентифікованого «Іншого». Така взаємодія та осмислення інших етнічних основ існування надає вплив, сприяє формуванню цілісності власного світу, в ході чого закладаються програми діяльності особистості як інтегральної індивідуальності, яка збагачена етнічними й комунікативними знаннями. Суб'єкт етнічної комунікації в ході туристичної діяльності набуває можливості свідомо керувати комунікативними ресурсами в умовах постійно змінюваної взаємодії соціокультурних чинників, досягати ефективності самореалізації в поліетнічному соціумі [3].

Н. Кобзар підкреслює особливу актуальність проблеми міжкультурної комунікації для майбутніх менеджерів туризму, оскільки для них головним видом діяльності є саме комунікація, вирішення комунікативних завдань, що вимагає від фахівця володіння знаннями, пов'язаними з культурою, історією,

традиціями країни, з представниками якої працює менеджер туризму. Тому готовність до міжкультурної комунікації є необхідною умовою успішної професійної діяльності в туризмі [124].

Як вже зазначалося, окремий рівень міжкультурної комунікації складає масова комунікація. Поява масової комунікації пов'язана з розвитком відповідних технологій та поширенням грамотності в XIX ст. З того часу спостерігається постійне зростання впливу засобів масової комунікації на різні аспекти життя суспільства, свідомість та поведінку його членів, що викликало і продовжує викликати занепокоєння громадськості. Зокрема, активно дискутується питання щодо ролі засобів масової комунікації в упередженні агресивності.

Багато дослідників при цьому акцентують увагу на тих загрозах, що несуть засоби масової комунікації. Найпоширенішою з них є розповсюдження негативних зразків: агресивної поведінки, насильницьких дій, злочинності.

В умовах інформаційного суспільства, коли відбувається створення своєрідного середовища знань та спілкування, зростає зацікавленість впливу мас-медіа на свідомість людини. Безперечно, сучасні медіа допомагають в розширенні світогляду людини розвивають, збагачують знання, але водночас спостерігається маніпулювання свідомістю особистості, змінюють моделі поведінки, сприйняття дійсності, формують агресивне ставлення одних народів до інших. Свідченням цього є події в Україні: російські ЗМІ висвітлюють факти з вигідної позиції для діючої політичної влади, що стає приводом для розпалювання агресії між сусідніми народами. Установки, сформовані під впливом пропаганди, викликають негативні емоції, провокують агресію та виправдовують дії незаконних формувань у чужій країні. В основі технології формування таких установок є страх, який витісняє логічне мислення та переконання.

Дослідження цих аспектів впливу засобів масової комунікації активно проводяться з 20–30 років ХХ ст. Резюмуючи їх, Дж. Брайант, С. Томпсон відзначають, що у різні періоди результати досліджень мінялися, але багато досліджень довели, що зв'язок між переглядом телепередач, що містять сцени насильства, і здійсненням актів насильства – об'єктивний факт, а не довільні вигадки [42, с. 120].

Окрім цього, негативний вплив сучасних засобів масової комунікації пов'язується з порушенням принципів раціонального діалогу, понятійного критичного мислення. За словами Т. Миронової, масова комунікація зіграла злий жарт з діалогом: розширення учасників комунікації, неконтрольований потік інформації позбавили його ключової суті, що сягає ще до Сократа, – ставити питання, відповідати на них і тим самим пізнавати себе, пізнавати істину. Сучасні мас-медіа все більше й більше перетворюються із засобу інформування, актуалізації соціальних проблем і пошуків їх рішення в засіб прямого впливу. Загальним місцем у дослідженнях з культурології, філософії культури, соціології, в спеціальних лінгвістичних і психологічних роботах стало проголошення деструкції особистості, деструкції діалогу й діалогічних стосунків у результаті домінування медіапростору в загальному просторі культури [180].

Б. Марков відзначає стрімкий («на очах одного покоління») злам медіаімперії, заснованої на письмі та читанні, що формувалася протягом століть. Замість мистецтва впливати поняттями та раціональними аргументами на поведінку людей склалась інша техніка, заснована на образах. У сучасних мас-медіа вагоміше місце посідають ілюстрації та малюнки, і поступово головним джерелом задоволення потреби в інформації та естетичних цінностях стає блакитний екран. Культура інтерпретації та розуміння письмових текстів стала стрімко знижуватись [169, с. 452].

В. Ланкін та О. Григор'єва розглядають сучасні інформаційні технології як новий тип стосунків людини й суспільства з технікою, яка

раніше лише служила людині, дублюючи, продовжуючи його діяльність, а тепер активно втручається в життя його свідомості. В інтелектуальних системах зсув фокусу діяльності з людського чинника на медіаінформаційний може призвести до трансформацій, що не компенсуються: людина з істоти, яка рефлексивно розуміє смисли (мислить – у класичному сенсі) в досяжній тенденції, перетворюється на залежного оператора технологічно заданих систем. Тут просліджується логіка переваги наростаючих можливостей ЗМІ заповнення інформаційного середовища порівняно з обмеженими можливостями сприйняття і осмислення цієї інформації, причому не лише її споживачем, але й суспільством у цілому, людиною як такою. Система маніпулювання свідомістю за допомогою ЗМІ в контексті масової культури виявляється формою універсальної інформаційної війни, яка ведеться технікою з розумами й душами сучасної людини. Ця війна може бути зведена до індоктринації спеціально організованої інформації в свідомість. Але лише в окремих випадках вона виступає як прихована навмисна індоктринація, в тотальному ж контексті це маніпуляція як ефект технологічно організованої безособовості комунікативних процесів, їх технологічно забезпечуваній безсуб'єктності [149, с. 81].

Великий вплив на формування картини світу та задоволення індивідуальних потреб здійснюють засобимасової інформації (сукупність каналів зв'язку): преса, телебачення, кіно, Інтернет, радіо, відео... Сучасні мас-медіа виконуючи ряд важливих функцій (освітня, виховна, інформаційна, релаксаційна, ретрансляційна та ін.) здійснюють значний вплив на духовну та культурну сфери життєдіяльності суспільства, пропагуючи різні цінності, морально-етичні норми та стереотипи поведінки. Вони беруть активну участь у формуванні особистості, її якостей та духовних принципів. Проте не завжди вплив медіа є позитивним для особистості,

досить часто тісні контакти з медіа призводять до поширення ряду соціальних проблем, серед яких агресія займає одне з перших місць.

Психологи одностайно називають вплив низькопробних ЗМІ як одну з причин погіршення морального і духовного стану молоді. Цей вплив, підсилений кризовими явищами у суспільному й економічному житті України, позначається на інтенсивному розповсюдженні таких негативних явищ, як насильство, жорстокість, проституція, злочинність (особливо підліткова), вживання наркотиків і алкоголю.

Гострою проблемою у сфері медіа є проблема медіанасильства (демонстрація насильницьких дій у медіа). Регулярно переглядаючи сцени насильства глядачі щораз в меншій мірі починають реагувати на жорстокість, яку вони бачать з екрану, і робляться не такими чутливими до насилля в реальному житті.

Н. Холод зазначає, що демонстрація агресивної поведінки в матеріалах медіа може впливати на особистість різним чином: по-перше, спостереження різних видів агресії, підвищує ймовірність агресивних реакцій; по-друге, продемонстрована поведінка стає моделлю для її імітації в реальному житті.

Як приклад впливу медіа на формування агресивності О. Старова наводить результати експерименту проведеного Р. Дребменом і М. Томас, які реєстрували зміну емоційного стану випробовуваних під час перегляду відео з елементами насильства і під час перегляду активних спортивних ігор. Вчені констатували що споглядання обох сюжетів викликало сильні емоції у аудиторії. Другий етап дослідження передбачав демонстрацію реальних ситуацій, які загрожували фізичним насильством її учасникам. Результати експерименту свідчать, що ті випробувані які раніше спостерігали відео з проявами насильства, менш емоційно реагували на реальні прояви агресії.

Особливого значення набуває той факт, що у медіаспоживачів, які неодноразово спостерігають зображувані в мас-медіа сцени насильства формується звикання, спрацьовують захисні механізми психіки,

розвиваються функції уникнення подібної інформації, її «забування» за механізмом витіснення. В результаті чого відбувається засвоєння нових форм агресивно-насильницької поведінки за механізмом соціального навчання.

Агресивна поведінка визначається впливом не тільки сім'ї, однолітків, а також і впливом ЗМІ. Образи насильства телевізійних передач, як свідчать дослідження впливають на поведінку людини і є фактором збільшення рівня агресії у суспільстві. Особливого впливу зазнають саме діти. Дітям притаманне наслідування, копіювання поведінки медіа героїв через спостереження агресивних моделей поведінки засвоюється агресивна поведінкова реакція.

Медіа герої можуть формувати переконання індивіда про переваги агресивної поведінки, особливо якщо їх дії не засуджувалися з боку оточення, а сприймалися як суспільно прийнятні. Сюжети, які містять сцени насильства впливають також на процес оцінювання індивідом поведінкової реакції. Зрозуміло, що чим більше засвоєно варіантів поведінки і їх наслідків, тим менш стійка модель агресивної поведінки. Наслідки такої поведінки на телеекранах можуть зазнавати викривлення, що призводить до хибної оцінки поведінкових реакцій і закріплення агресивних реакцій.

Отже, діти у яких засвоєно більше варіантів поведінкових реакцій частіше вибирають неагресивні моделі поведінки. Найбільш піддатливі до негативного впливу мас-медіа є діти, особливо у 8–12 років, підкреслює Б. Крейхі. У цьому віці настає сенситивний період особливої прихильності впливу телевізійних зображень насильства. Дослідниця стверджує, що сприйняття телевізійного насильства протягом цього періоду сприяє засвоєнню агресивних сценаріїв та включення їх у когнітивні репертуари [132, с. 129]. О.Савченко застерігає: «... Дитина щодня одержує з різних джерел велику кількість різноманітної інформації, способи подання якої переважно наступальні, а зміст нерідко суперечливий, іноді й відверто негативний. Мозок, свідомість дорослої людини, зазвичай, відштовхує

непотрібні знання, забирає, диференціює позитивний і негативний вплив. Мозок дитини, ніби губка, всмоктує стихійну інформацію з різних джерел, утворюючи в свідомості калейдоскопічну суміш» [245, с. 13].

Оскільки телебачення залишається найпопулярнішим видом медіа, О. Сухомлинська, виділила наступні способи його негативного впливу на суспільну свідомість:

«← заклик до застосування насильства, безпричинної агресивності по відношенню до інших або «ініціація агресії»;

– надмірно деталізована демонстрація насильницьких актів розправи над жертвами злочинів;

– навмисне акцентування уваги аудиторії на жорстоких, насильницьких діях як норми у повсякденному житті;

– культ грубої сили в медіа, створення жорстокого способу супергероя, який нехтує вибором засобів для досягнення поставленої мети;

– опис технології кримінальної агресії;

– нагнітання почуття страху, безпорадності, розмивання установок на боротьбу зі злочинністю;

– стирання межі між моральним і аморальним в міжособистісних стосунках» [186].

Популяризація комп'ютерних ігор серед аудиторії медіа споживачів спровокувала ряд негативних наслідків такого виду дозвілля. Яскрава графіка, можливість виконувати успішні ролі в грі, наявність декількох життів, відсутність близьких емоційних контактів все більше робить людей залежними від комп'ютерних ігор. Найпопулярніші комп'ютерні ігри передбачають ведення різних бойових дій (Skyrim, Mass Effect, Minecraft та ін.). Побутує думка, в ігри спершу закладено конструктивну агресію: для досягнення чогось, необхідно подолати супротивника. Але з цим важко погодитись, оскільки переважна частина комп'ютерних ігор, які було розроблено в тому числі для дітей молодшого шкільного віку мають

агресивний характер, а не творчий і зовсім не допомагають навчанню. Зазвичай, в таких іграх, щоб потрапити на новий рівень необхідно чи то вбивати когось (хай навіть черв'ячків), чи то щось руйнувати.

Сьогодні можна спостерігати надзвичайно великий вплив медіа на розгортання конфліктних ситуацій в суспільстві. Серед найбільш вживаних медіатехнологій із нагнітання страху та ненависті, які можуть використовуватися сторонами конфлікту є вживання тривожної лексики, образів непомірного застосування сили, пересувань військ та їх техніки для нагнітання конфлікту, демонстрування руйнівних наслідків військових злодіянь, образів недозволеного озброєння, застосування образів «таємничих змов».

Прикладом викривлення подій є подача фактів у вигідному для Росії вигляді, що сформувало негативне ставлення деяких росіян до українського народу. Але підтримувати сплеск негативних емоцій впродовж довгого часу є складним і вимагає від ЗМІ «підігрівання» настроїв. Установки, що склалися під впливом пропаганди і носили довготривалий характер є стійкими, формують відповідне ставлення людини до дійсності і проявляється в її діях. Використання ЗМІ країни на користь путінської пропаганди говорить про їх упередження та залежність. Інформація носить ілюзорний характер, відбувається маніпуляція суспільною свідомістю. Розвиток демократії вимагає незалежності ЗМІ, вплив на формування індивіда та суспільної думки свідчить про необхідність контролю відповідності до законодавства України з метою упередження насильства у суспільстві. Дещо новим видом агресивно поведінки, особливо в молодіжному середовищі, є кібер-буллінг. Кібер-буллінг є новітньою формою агресії, що завбачає жорстокість дій з ціллю дошкуляти, шкодити, принижувати інших використовуючи інформаційно-комунікаційні засоби: мобільні телефони, електронну пошту, соціальні мережі тощо.

Р. Ковальські, С. Лімбер і П. Агатстон виділили вісім типів поведінки, характерних для кібер–буллінгу:

«1) Перепазки, або флеймінг – обмін короткими гнівними і запальними репліками між двома чи більше учасниками, використовуючи комунікаційні технології. Частіше за все розгортається в «публічних» місцях Інтернету, на чатах, форумах, дискусійних групах, інколи перетворюється в затяжну війну.

2) Нападки, постійні виснажливі атаки – найчастіше це залучення повторюваних образливих повідомлень, спрямованих на жертву (наприклад, сотні СМС– повідомлень на мобільний телефон, постійні дзвінки) з перевантаженням персональних каналів комунікації.

3) Обмовлення, зведення наклепів – розповсюдження принизливої неправдивої інформації з використанням комп'ютерних технологій. Це можуть бути і текстові повідомлення і фото, і пісні, які змальовують жертву в шкідливій інколи сексуальній манері.

4) Самозванство, втілення в певну особу – переслідувач позиціонує себе як жертву, використовуючи її пароль доступу до її аккаунту в соціальних мережах, блогу, пошти, системи миттєвих повідомлень тощо, а потім здійснює негативну комунікацію. Організація «хвилі зворотних зв'язків» відбувається, коли з адреси жертви без її відому відправляються ганебні провокаційні листи її друзям і близьким за адресною книгою, а потім розгублена жертва не очікувано отримує гнівні відповіді.

5) Ошуканство, видурювання конфіденційної інформації та її розповсюдження – отримання персональної інформації в міжособовій комунікації і передача її (текстів, фото, відео) в публічну зону Інтернету або поштою тим, кому вона не призначалась.

6) Відчуження (остракізм), ізоляція. У віртуальному середовищі виключення також наражає на серйозні емоційні негаразди, аж до повного емоційного руйнування дитини. Онлайн відчуження можливе в будь-яких типах середовищ, де використовується захист пароллями, формується список

небажаної пошти або список друзів. Кібер-остракізм проявляється також через відсутність швидкої відповіді на миттєві повідомлення чи електронні листи.

7) Кіберпереслідування – це дії з прихованого вистежування переслідуваних і тих, хто тиняється без діла поруч, зазвичай зроблені нишком, анонімно, з метою організації злочинних дій. Відстежуючи через Інтернет необережних користувачів, злочинець отримує інформацію про час, місце і всі необхідні умови здійснення майбутнього нападу.

8) Хепіслеппінг – відеоролики нападів з метою гвалтування чи його імітації. Відеоролики розміщені в Інтернеті, можуть продивлятися тисячі людей, зазвичай без жодної згоди жертви» [363, с.44].

Деструктивний вплив медіа, в яких нерідко пропагуються стандарти поведінки, несумісні із ціннісними орієнтаціями нашого суспільства (культ сили та жорстокості) стає одним із чинників формування мотивації протиправної поведінки.

Зважаючи на те, що ступінь інформаційного забезпечення суспільства зростає, роль цього чинника також підвищується. Це стосується також і телевізійної реклами, в якій сцени агресії та насильства інколи подаються в ігровій формі.

Отже, стає очевидним, що для України сьогодні є актуальним навчання дорослих та дітей до аналізу та критичного сприйняття потоку інформації. Неоднорідність та заселення інформаційного простору, низькопробною медіа продукцією з низьким рівнем моральних ідеалів та цінностей, спричиняє зниження в суспільстві імунітету до соціально шкідливих інформаційних впливів, сприяє підвищенню рівня тривожності та агресивності в суспільстві. Одне з головних завдань полягає в розвитку медіаосвіти в запобіганні вразливості людей до медіанасильства та медіаманіпуляцій. Зокрема, в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні вказано важливість формування в особистості медіа імунітету (здатність протистояти

агресивному медіа–середовищу, забезпечувати психологічне благополуччя при споживанні медіа-продукції), що допоможе зменшити тиск медіа на особистість і мінімалізує агресію.

Проте попри наявні загрози засоби масової комунікації мають значний потенціал, що може та має бути використаним для упередження агресивності. Зокрема, за допомогою засобів масової комунікації стає можливим проведення цілеспрямованих інформаційних кампаній, спрямованих на упередження агресивності, формування міжкультурної компетентності, поширення цінностей толерантності, установок на ненасильницьке подолання конфліктних ситуацій тощо.

За допомогою новітніх інформаційних технологій стає можливим більш інтенсивний обмін знаннями про різні культури, нації, держави. Роль засобів масової комунікації в упередженні агресії також виявляється у виконанні ними виховних функцій, насамперед стосовно зростаючого покоління.

Дж. Брайант, С. Томпсон, наводячи приклади чисельних досліджень впливу дитячих телевізійних програм, роблять висновок, що багато дитячих розважальних програм, що не містять сцен насилля, надають просоціальну або позитивну дію: сприяють інтелектуальному розвитку, розвивають увагу, навички вирішення проблем, сприяють соціалізації. Позитивна дія дитячих освітніх програм посилюється, якщо діти дивляться й обговорюють їх разом з батьками [42, с. 96].

Т. Адам'янц, відзначаючи велику роль засобів масової комунікації в поширенні соціокультурних зразків, ставить питання про соціальну значущість тих соціокультурних зразків, що продукуються за допомогою ЗМК, та про можливість прогнозування соціальних наслідків «зустрічи» з цими соціокультурними зразками різних груп аудиторії (перш за все дітей, школярів, молоді), про видачу рекомендацій (для тих, хто в них зацікавлений) щодо проектування здорового соціокультурного середовища.

Першочергове значення для вирішення цих питань має проведення соціально-діагностичних і соціально-проектних досліджень комунікаційних процесів, що стає не приватною проблемою СМК або рекламодавців, але проблемою соціально значимою, реалізувати яку можна частково як силами самих органів СМК (для самокорегування зсередини), так і силами суспільних і державних наукових центрів, що працюють гласно і поширюють отримані результати. Здобуття таких знань ніскільки не суперечить ідеї свободи слова – суспільство має право знати, яка інтенціональність і відповідно які моделі поведінки й реагування продукуються в тих або інших соціокультурних зразках (творах), особливо в тих з них, які виявляються предметом широких обговорень або суспільних скандалів [10, с. 94–95].

Посилення ролі засобів масової комунікації в сучасному суспільстві актуалізує проблему подолання маніпуляцій. Основною базою для маніпуляції й агресії в пресі, на думку Т. Миронової, є відома опозиція політичного дискурсу «свій-чужий». Аналіз медійних текстів показує, що вони будуються на провідній інтенції суб'єкта маніпулятивної мови, яку можна звести до метафоричного формулювання: «спочатку розчарувати, а потім зачарувати». Ці маніпулятивні наміри досягаються різними способами, але головним залишається вирішення таких завдань: по-перше, виділити «чужих»; «чужий» простір, дискредитувати його й дистанціюватися від нього, а по-друге, виділити «своїх», «свій» простір і всіляко прикрасити й звеличити його [180].

Н. Кирилова вказує на роль медіакультури, засобів масових комунікацій у створенні міфів, які дозволяють людині сприймати навколишню дійсність. Але міфи створюють і саму людину. Міф – не просто посередник між людиною й реальністю, а своєрідний механізм управління людиною, що проникає в його внутрішній світ, сферу свідомості й підсвідомості, програмує його. Зрештою, міф за допомогою медіа створює

особливу міфологічну реальність, яку людина починає сприймати як істину, як об'єктивну реальність [120, с. 156].

На думку Т. Миронової, діалогічність медійного тексту, націленість на створення загального з адресатом інформаційного поля, просування до нового знання робить повідомлення комунікативно значимим, тоді як різні види мовної агресії й мовної маніпуляції заглиблюють розрив між адресатом і адресантом. Назріла необхідність вироблення в читача уміння розпізнати й захиститися від мовної агресії. Підготовлена аудиторія, що вміє критично оцінювати інформацію, відокремлювати фальсифікацію і пропаганду від фактів і зваженого аналізу, зажадає й від медіа, й від політиків інших, високих, стандартів комунікації [180].

О. Невмержицька, досліджуючи вплив телебачення в контексті морального виховання підлітків, наголошує на вагомості формувати імунітет людей щодо медіаінформації. Вважаючи особистість дитини суб'єктом виховного процесу, О. Невмержицька признає права дитини самостійно будувати відносини з мас-медіа, приймати чи не примати пропоновану інформацію. Тільки сама дитина спроможна найефективніше протистояти негативному впливу ЗМІ сформувавши міцну внутрішню позицію та критичність свого мислення. Тобто, в дітях потрібно формувати установки ірреальності, недостовірності того що вони бачать у ЗМІ та неавторитетність джерел інформації [194].

Отже, важливою умовою подолання маніпуляційного впливу засобів масової комунікації є спеціальна підготовка особистості, що реалізується через медіаосвіту. За Я. Апалковою, «медіаосвіта – це процес розвитку особистості за допомогою й на матеріалі засобів масової комунікації, тобто розвитку культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здатностей, критичного мислення, вміння повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатехніки. Отримана в результаті медіаосвіти медіакомпетентність допомагає людині активно використовувати можливості

інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету, сприяє кращому розумінню мови медіакультури. Мета медіаосвіти – підготувати сучасну людину до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людей розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, оволодіти способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів» [15].

Інтегральною характеристикою особистості, на формування якої спрямована медіаосвіта, виступає медіакомпетентність. За О. Федоровим, медіакомпетентність особистості – це сукупність її мотивів, знань, умінь, здібностей (показники: мотиваційний, контактний, інформаційний, перцептивний, інтерпретаційний / оціночний, практико-операційний / діяльнісний, креативний), що сприяють вибору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі [283, с. 56–57].

Медіаосвіта реалізується через різноманітні форми діяльності. На думку Н. Троханяк, «досвід медіаосвіти виявив потенційні можливості медіапедагогіки, що можуть бути розкриті в різноманітних формах, таких, як інтеграція в навчальні предмети, автономні уроки, лекції, семінари, спецкурси, факультативи, гуртки, медіастудії, клуби, які значною мірою можуть сприяти формуванню художньої культури, розвитку повноцінного сприйняття медіатекстів, аналізу й критичному осмисленню всього різноманіття масової інформації» [280, с. 199].

Підбиваючи підсумки даного підрозділу, можна відзначити, що важливим напрямом подолання чи упередження вияву агресивності є виховання комунікативних компетентностей. Глобальний та тотальний характер сучасних інформаційних технологій призводить до формування єдиного простору комунікації між різними культурами. Наслідки сучасних інформаційних процесів мають доволі суперечливий характер з погляду

проблеми упередження агресивності. Це пов'язано з тим, що в умовах становлення інформаційного суспільства поширення міжкультурних комунікацій призводить до інтенсифікації культурних обмінів. Зокрема, зростання ступеню свободи суб'єктів комунікації виявляється в появі широких можливостей поширення будь-яких ідей, в тому числі й таких, що підсилюють агресивність, міжкультурну напругу й конфліктність.

Тому виховання здатності до міжкультурної комунікації передбачає розв'язання низки проблем, що неодмінно виникають під час контакту представників різних культур. Центральне місце серед них посідає проблема розуміння Іншого. Адже процес комунікації передбачає подолання різниці та пошук взаєморозуміння. Проте, саме в процесі міжкультурних комунікацій ця риса (або її брак) виявляється найбільш виразно. Відтак, вирішення проблеми розуміння Іншого передбачає реалізацію відповідних освітніх заходів, спрямованих на формування міжкультурної компетентності.

4.3. Мистецтво як дієвий чинник упередження агресивності

Одним із найбільш дієвих засобів упередження чи мінімізації агресивності є мистецтво. Дійсне мистецтво має гуманістичну природу. Воно не лише виховує у людей потребу у художній насолоді, але й формує здатність сприймати «іншого» як творчого партнера, а не ворога. Тим самим викорінюються глибинні підвалини агресивності. Зупинимось на цьому більш детально.

Виховна функція мистецтва визначається тим, що воно своїм широким спектром різноманітних видів та жанрів постає як каталізатор творчих можливостей особистості. Мистецтво спроможне перемінювати як стан психіки, так і характер та мотивацію особистості до діяльності. Мистецтво відображає цілісність життя, тим самим сприяючи цільному сприйманню

світу. Виховна роль мистецтва, на думку Т. Андрущенко, обумовлена своєрідністю психологічних впливів на особистість, перетворюючи зовнішні культурні смисли на внутрішні, особистісні. В людини яка спілкується з творами мистецтва задіюються психологічні механізми емоційного уподібнення та співпереживання [14].

Художня творчість, мистецтво в певних соціально–історичних умовах можуть бути мало не виключною сферою людської діяльності, де самодіяльна сутність людини могла знайти і знаходить певний прихисток та притулок. Така ситуація, як зазначає Б.В. Новіков, є виразом і наслідком втрати людиною своєї цілісності, результатом власної дезінтеграції, втрати своєї суспільної безпосередності, врешті – своєї самості у всіх без винятку інших формах та сферах своїх життєвоявів, своєї життєдіяльності. Подібна ситуація (чи, краще сказати – стан речей), де сама людина зредукована до «речі», є результатом дії реакції захисного плану на таку втрату: спроба формами та засобами мистецтва (і, почасти – релігії) віднайти цю цілісність, «самість» хоча б у свідомості й почуванні, будучи позбавленою в умовах домінування суспільного поділу праці можливості такого віднайдення також у реальному, практичному житті [197, с. 192].

Вплив мистецтва на особистість намагалися визначити дослідники різних напрямів. Зокрема, у теорії З. Фрейда, увага зосереджується на питанні переходу несвідомого в мистецтві в соціальне. Мистецтво, за З. Фрейдом, є ілюзією, що за підтримки фантазій здатне збуджувати нас, як наркотики, і давати короткочасне укриття від проблем. Естетична діяльність не може допомогти нам в стражданнях, але може їх суттєво компенсувати. З. Фрейд переконаний, що сублімація інстинктів є значною ознакою культурної еволюції і уможливорює вищу розумову діяльність, творчу, наукову, ідеологічну активність людини, щоб виконувати таку помітну роль в цивілізованому світі. Культура містить в собі вагому частку психічної енергії і потребує переймати її з сексуальності.

Однак теорія З. Фрейда, в якій першорядне місце відведене інстинктивній поведінці людини, у наступні часи зазнала обґрунтованої критики. Зокрема, В. Холлічер, наголошує, що інстинктивна поведінка в житті людини не є визначальною. Людина протистоїть середовищу, яке все більшою мірою створює сама, і її життєздатність визначається здатністю адаптуватися до цього мінливого середовища [304, с. 82–83]. Ототожнюючи процеси діяльності тваринного світу та людського суспільства ми ігноруємо всі утворення, притаманні людині як соціальній істоті. Відповідно і мистецтво має не біологічне походження: воно набуває значення саме в соціальному середовищі.

Центральним феноменом психології мистецтва є вчення про катарсис, як основу естетичної діяльності. У З.Фрейда, катарсис постає захисним засобом індивіда від нестриманих патогенних імпульсів, мотиваційною причиною катарсису, як поведінкового акту, є минуле особистості, завуальовані в підсвідомості темні психічні сили. На відміну від З. Фрейда, Л.Виготський наповнює вчення про катарсис іншим змістом. Він привносить до поняття про катарсис властивість, що говорить про спрямування даної реакції на майбутнє. Від того, якого напрямку надасть мистецтво психічному катарсису, буде залежати і те, яких сил він надасть життю. Таким чином, мистецтво, це в першу чергу, організація поведінки особистості на майбутнє, установка, вимога, що ймовірно і не буде ніколи втілена, але яка спонукає нас воліти линути від реального життя до такого, що криється за ним. Тому, мистецтво, як зазначає М. Максимов, усвідомлюється як спосіб будови реального, земного поводження, спрямованого в соціальне майбутнє [166, с. 325]. Таке осмислення дозволяє звернутися до виховної функції мистецтва.

Мистецтво, на відміну спеціалізованих форм суспільної діяльності, що покликані вдовольняти різноманітні потреби людей, таких як наука, мова тощо, необхідне людству як засіб цілісного соціального виховання індивідів,

їх інтелектуального та емоційного піднесенню, як спосіб їх долучити до набутого досвіду, до споконвічної мудрості, до певних суспільно-історичних інтересів, стремлень, взірців. Але щоб бути потужним інструментом соціалізації індивідуумів, мистецтву необхідно бути співзвучним реальному людському життю, воно маж відображувати (моделювати) життя в його справжній цілісності та структурній складності.

Крім цього, мистецтво має «подвоювати» достеменну життєву діяльність людей, являти її уявлюване продовження та доповнення і тим самим збагачувати та розширяти життєвий досвід конкретної особистості, надаючи їй змогу «проживати» немало ілюзорних «життів» в «світах», що створили письменники, музиканти, живописці. Мистецтво постає водночас і як відмінне від життя – придумане, як гра уяви, чи творення людських рук.

Мистецтво, розглядаючи реальність з погляду вищих потреб людського розвитку, формує взірець, тобто ідеальну подобу, ідеальну модель, які є нічим іншим, як загальною суспільною потребою. Мистецтво допомагає здійснювати не лише зв'язок однієї людини з іншою, але і встановлює зв'язок між поколіннями, різними народами та різними культурами [279].

Головна відмітна ознака високого (справжнього) мистецтва, художньої творчості – не в створенні краси (прекрасного) заради досягнення естетичного задоволення (насолоди), а в образному освоєнні дійсності, тобто у виробленні специфічного духовного змісту й у специфічному функціонуванні. Інакше кажучи, мистецтво для мистецтва (для представників мистецтва, для якоїсь ефемерної супереліти) – це бездумне, низької проби мистецтво, якийсь ерзац. Воно не допомагає формуванню духовності, а навпаки – перешкоджає йому. Справжнє, високе мистецтво збільшує духовно-творчий потенціал особистості, посилює творче мислення та інтуїцію, розвиває фантазію та уяву підіймаючи загальний емоційний тонус, та створюючи особливий духовний стан.

Як вказує С. Жуков, мистецтво є вираженням абсолютної, еталонної моральної рівноваги як ідеального переживання суб'єкта. Мистецтво підтримує в людині мрію про прекрасне, шляхетне, незвичайне, переконує в тому, що життя саме по собі вже є дивом. Мистецтво – це духовне оздоровлення особистості, що не може не виховувати і не використовуватися з метою виховання. Воно здатне викликати сумнів, зародити думку, підказати вибір, стимулювати до міркування і дії, запропонувати певний зразок життєвої поведінки [92, с. 67].

Мистецтво відображає дійсність, але не як дзеркало, а інакше, – то перебільшуючи, то зменшуючи, загострюючи суперечності або згладжуючи «гострі кути», сміючись або сумуючи, співчуваючи або засуджуючи. Вирішальну роль у виникненні й розвитку мистецтва, як і людських почуттів та потреб людини, відіграла праця. Заняття цією діяльністю і її плоди – твори мистецтва – сприяють створенню та розвитку людської здатності насолоджуватися, захоплюватися красою й, найголовніше, – учитися, а згодом уміти її цінувати [92, с. 60–61].

Ця здатність має запобігти формуванню в особистості рис агресивності, що, на жаль, є досить поширеною в сучасному суспільстві. Така ситуація, як зазначає Т.С. Яценко, перш за все визначається усіченістю лібідних спрямувань, їх блокуванням, підміною конструктивної енергії енергією мортідо, і, як наслідок, – агресією. Діагностико-корекційна процедура націлена на розблокування енергії лібідо (потенціал креативності) і зниження мортірних виявів у довільній активності, поєднаній із тенденціями до психологічної смерті та психологічної слабкості [332, с. 38]. Тому слід детальніше проаналізувати стратегію, зміст і напрями естетичного виховання як важливого засобу упередження агресивності.

Новий поштовх до осмислення критеріїв оцінки творчого розвитку людини дали останні досягнення філософії і психології в галузі естетичного

виховання, що розкривають відповідно до задач формування гармонійно розвинутої людини три взаємозалежних напрямки в ньому:

- збереження моральної цілісності особистості;
- розвиток її творчого потенціалу;
- забезпечення гармонійної співвіднесеності в ній соціальних унікальних рис.

Дитина у своїй пізнавально–творчій діяльності засвоює насамперед її зміст, пов'язаний з емоційно–оцінним ставленням до життя. І тут роль естетичного виховання є особливо значущою. Адже мистецтво є засобом концентрації того життєвого досвіду людства, що визначається завданнями розвитку морального і творчого потенціалу людей. Тому одна з головних цілей мистецтва полягає в розвитку моральних ідеалів, творчих установок, естетичних емоцій, почуттів людини.

Виховну функцію мистецтва часто обмежують дидактичними завданнями, що випливають зі змісту художнього твору. Як зазначає О. Бабченко, це дуже поверховий погляд на проблему. Виховна функція мистецтва визначається насамперед його природою, в основі якої лежать:

- властивість узагальнено й образно відбивати дійсність у її суперечливих проблемах;
- можливість оцінити дійсність з погляду її гармонічного розвитку, критерієм чого є естетичний ідеал митця, його уявлення про красу;
- колективна форма процесу сприйняття;
- емоційність впливу твору мистецтва на людину, заснована на ефекті співпереживання;
- поліфонічність художнього сприйняття, яка базується на комплексних здібностях нашого мозку;
- творчі можливості уяви реципієнта, його художня інтуїція [19].

Завдяки мистецтву люди неабияк розширюють власний внутрішній досвід, приєднуючись в такий спосіб до світового досвіду людства. Водночас, мистецтво не розчиняє особистість серед інших, а сприяє кристалізації людини, допомагає їй визначитися, знайти себе як неповторну особистість. Ці дії – духовно-моральна самоперевірка, самовипробування, самоусвідомлення і самооцінка, – відбуваються в контексті соціального досвіду. Саме мистецтво вільно та невимушено розкриває людині, наскільки природа стала людською сутністю людини, і якою мірою потреба людини стала людською потребою. С. Жуков пише, що «мистецтво стає одним із засобів вільного виявлення істинної сутності людини як родової та соціально-організованої істоти, здійснюючи зіставлення особистісного, міжособистісного і надособистісного рівнів» [92, с. 70].

Випробовуючи на собі вплив художніх творів, людина переживає вплив високих зразків мистецтва. Перед педагогами стоїть мета опанувати цей стихійний процес та спрямувати його в річище педагогічних завдань.

Стратегія естетичного виховання охоплює такі складові:

- планування естетичного виховання;
- розробка засобів та форм підготовки й ведення естетичного виховання;
- визначення цілей і завдань.

До стратегії естетичного виховання входить сфера естетичного яка є специфічним виявом ціннісних відносин між молодим поколінням та навколишнім світом та сфера його художньої діяльності. Серед питань, які входять до даної сфери є: ставлення до природного середовища, почуття прекрасного, вміння відрізнати красиве від некрасивого, естетичне сприйняття [37, с. 114].

Усі види мистецтв в тій чи іншій мірі втілюють в собі загальнолюдські моральні цінності, тому дуже важливо, як зазначає Т. Рижова, для особистості з дитинства розпочинати знайомитися з ними. Дитина здатна до

глибокого і безпосереднього сприймання краси, крім того, в дитини є безмежна фантазія, віра, вразливість, що дає їй можливість отримувати яскраві враження від тих речей які для дорослої людини є звичайними. Дитині властиве сприйняття чужого болю як свого, що привчає її до співчування іншим і такі емоції необхідно в ній підтримувати. Саме на дитину значно впливає мистецтво, оскільки воно використовує дитячу здатність до уявлень, фантазії, її бажання творити, любити, робити добро, її вміння співчувати, емоційно сприймати, переживати, почувати [233]. Цей аспект виховного впливу мистецтва, що емоційно збагачує дитину, може допомогти в подоланні агресивності.

Слід звернути увагу, що саме засобами мистецтва відбувається формування чуттєвої безпосередності у сприйнятті людини як людини та емоційної насиченості. Адже складовою формування особистості є розвиток її естетичної культури, виховання почуттів, ідеалів, естетичного ставлення до навколишнього світу. Естетична культура впливає на збагачення духовності, на закладання моральних засад, що є особливо актуальним для нашого часу. Естетичне сприйняття дійсності залежить від рівня обдарованості індивідуума, від психологічних і життєвих установок, від прагнення до самовдосконалення. Сприйняття естетичних об'єктів, тобто творів мистецтва, є суто індивідуальним процесом, і тут велике значення має емоційна відкритість суб'єкта, бажання знайти відповіді на життєво важливі питання.

Треба звернути увагу на те, що естетичні цінності існують разом з моральними цінностями. Не може естетичний ідеал (як критерій оцінки прекрасного) суперечити ідеалу етичному (як уявленню про належне). Людині властиво обов'язково спів ставляти своє розуміння краси, з своїм же розумінням добра і зла, справедливості та несправедливості. Крім того, коли людина намагається втілити естетичний ідеал, вона керується в першу чергу

своїми моральними переконаннями, яким надає відповідної естетичної форми.

Мистецтво сприяє налагодженню морально-етичних відносин у соціумі, пробудженню творчої активності та стимулює прагнення до самовизначення. Тому, на наш погляд, назріла гостра необхідність в активізації використання творів мистецтва для формування особистості. Прагнення до мистецтва, прагнення до естетичної насолоди є для людини природним, а значить, необхідним. За висловом Н. Стадніченко, «коли людина бажає розвивати свою схильність до творчості, збагачувати свій духовний світ нескінченною кількістю вражень, які відкриває мистецтво, то радість її буття багаторазово зростає» [267, с. 160].

Н. Нападій вважає, що необхідно розширювати традиційні погляди на можливості мистецтва у вихованні дітей та перетворити його на можливий засіб розвиваючої оздоровчої роботи. Виходячи з того, що мистецькі заняття мають творчий характер то вони допомагають дитині краще зрозуміти саму себе, відкривати в собі нові можливості, розвивати власні стосунки зі світом та іншими людьми тощо. Використовуючи можливості мистецтва потрібно намагатися створювати умови, які найбільше сприятимуть дитині виражати себе, показувати свої здібності, відкривати в собі нове. Коли дитина знаходить можливості для самовираження то це розвиває в неї віру в себе, впевненість у власних силах, що врешті дозволяє їй відчувати себе щасливою. Творчий імпульс поступово пошириться на всі аспекти життя, допомагаючи у подоланні різних труднощів, зокрема – під час спілкування та навчання у школі [193]. Тим самим засоби мистецтва мають допомогти уникнути формування агресивності, яка може стати реакцією дитини і підлітка на подібні труднощі. В цілому даний підхід сприяє тому, що в дитини формується в процесі творчості чуттєва безпосередність та емоційна насиченість.

Вираження мистецтвом природи та сутності людини постає засобом виховання «людського в людині». Як пише Б. Новіков, в своїй монографії «Творчість як спосіб здійснення гуманізму», це «людське в людині» з точки зору гуманістичного ідеалу, може бути визначене як характеристика цілісної людини, яка здатна приймати діяльну участь освоєння дійсності в будь-який спосіб: практичний, теоретичний, моральний, художній. Таку участь не слід розуміти тільки як здатність людини переходити від одного роду занять до іншого, це швидше можливість людини в кожному неповторному акті свого творчого життєвияву діяти (творити) за мірами істини, добра та краси, практично, теоретично, морально й художньо. Адже творчість – це корисне здійснення блага через істину у красі [197, с. 224].

Художнє мислення відрізняється від наукового тим, що його результати на відміну від логічних наукових висновків виявляються в конкретних образах. Своєрідність художнього образу полягає в тому, що він є концентрацією специфіки мистецтва, єдністю зображення і виразу, на ньому накладається втілення авторських почуттів та думок, які супроводжують це зображення, та відношення до цього художнього образу, а в більш ширшому сенсі – до життя взагалі.

Природа і сутність людини передається різними видами мистецтва, кожен з яких використовує власні образні засоби. Зокрема, кіноекран, на думку О. Баранова, здатний розповісти абсолютно про все, що пов'язано з нашою планетою, з людством. Дитина, зростаючи поступово стикається з «дорослими» проблемами: любов, сім'я, робота. Молода людина починає замислюватися про себе, про своє призначення в цьому світі, про суспільство і країну, в яких вона живе, про відносини з оточенням [23, с. 178]. Звертаючись до кращих творів кіномистецтва, можна допомогти обрати орієнтири духовно–морального зростання, розширити життєвий досвід. Адже яскравий і наочний образ сильніше діє на свідомість людини, ніж абстрактні

міркування. До того ж такий образ збуджує емоції, а все, що людина переживає, залишає більш сильні враження.

Не менш значущим для виховання є вираження природи та сутності людини засобами театрального мистецтва. Театр розвивається не лише завдяки щоразу новій генерації обдарованих людей, творців, які протягом багатьох століть збагачували його, робили цікавим для загалу на кожному етапі суспільної еволюції. Незмінна популярність театру пов'язана ще й з тим, що є мільйони любителів мистецтва, для кого театр є невід'ємною частиною життя, які не лише самі прагнуть отримати насолоду від спілкування з мистецтвом, а й поділитися враженнями з друзями, знайомими, таким чином залучаючи їх до його чарівного світу. Для справжнього любителя та знавця театру він нескінченно щедрий на враження, на відкриття, на емоційні потрясіння, на радість від спілкування з високим мистецтвом.

Як і будь-який інший вид мистецтва, театр потрібно навчитися розуміти, сприймати, потрібно навчитися розшифровувати його знаки, символи й уже потім полюбити. Це вміння розвиватиметься в міру того, як молодий театрал розширюватиме свій глядацький досвід, а саме: частіше дивитиметься вистави, читатиме п'єси, аналізуватиме побачене та прочитане, ознайомиться з історією театру, оволодіє спеціальними теоретичними знаннями з галузі акторської майстерності. Така підготовка потребує немало зусиль розумових та душевних, цей процес дуже особистий, інтимний, відбувається у кожного по-своєму, але він є необхідним для підготовки до процесу сприйняття художньої творчості, бо естетична культура суб'єкта, тобто глядача, твориться за тими самими законами, за якими твориться, власне, об'єкт, тобто мистецтво. Засвоювати ці закони необхідно щоразу, чи переглядаючи прем'єрну виставу в театрі, чи спілкуючись з друзями з приводу побаченого, чи знайомлячись зі спеціальною літературою,

вдосконалюючи в собі вже досягнуте, і збагачуватись новим. Тим самим відкриваються нові грані «людського у людині».

Як казав історик театру Г. Бояджієв, театр має два обличчя. Одне його обличчя – сцена; інше, спільне для всіх присутніх обличчя народжується в залі, де глядач, невідривно слідкуючи за життям сценічних героїв, переживає, пропускає через себе, власне, відображає на своєму обличчі все, що відбувається на сцені. Ці потрясіння будуть тим глибші, тим сильніші, чим більшою була зосередженість глядача у процесі сприйняття вистави, чим повнішою була підготовка до зустрічі з мистецтвом. Власне, бажання пережити момент катарсису, тобто очищення через емоційне потрясіння, і приваблює глядачів до театру. Така магічна сила впливу на людину притаманна всім видам мистецтва, але в театрі вона демонструється найбільш наочно, бо передається безпосередньо від актора до глядача відповідно до сценічного закону єдності часу та простору, тобто тут і тепер [267, с. 162].

Особливе місце в процесі виховання загальної культури особистості відводиться музичному мистецтву. Музичне мистецтво має всебічний вплив на гармонійний розвиток особистості, і зокрема, на емоційно-чуттєву сферу молодого покоління. Вважається, що музика не має собі рівних по силі свого впливу на внутрішній світ людини. Музика, яка немає безпосередніх наочно-зорових образів, може передавати самі глибші та тонші відтінки естетичних переживань людини. Специфіка музичного образу характеризується багатозначністю, яка віддзеркалює багатозначність та складність почуттів людини. Музика – це свого роду каталізатор всього творчого потенціалу людини; вона здатна пробудити особистісні, специфічні якості людини [249, с. 122].

Музика як вид мистецтва розкриває добро та зло, саму сутність буття. Вона викликає у свідомості уявлення про любов та щастя, радість, сміливість, гнів, зухвалість, сарказм, зло. І вчителю потрібно навчити дітей

розуміти це. Сьогодні вченими проводиться багато різних досліджень відносно того як впливає саме музичне мистецтво на розвиток особистості. Проведені дослідження довели такий факт, що музика може викликати протилежно спрямовані афекти, і тим самим затримувати (лише завдяки початку антитези) моторне вираження емоцій і, коли зіштовхуються протилежні імпульси, знищуються афекти змісту та форми, що призводить до розрядження нервової енергії. В такому перетворюванні афектів, в їхньому самознищенні, в тій вибухоподібній реакції, що розряджає ті емоцій, які перед цим були викликані, полягає катарсис естетичної реакції [166, с. 325].

Входження мистецтва до духовного світу людини неможливе без пізнання краси слова. Тому важливу роль у вираженні природи та сутності людини, у вихованні «людського в людині» відіграє і такий вид мистецтва, як художня література. Художня література, як вважає О. Лужкова, є надпотужним засобом у вихованні морально-естетичних почуттів особистості, оскільки через красу слова людина розкриває для себе світ прекрасного. Важливим виховним завданням якому підпорядковується формування морально-естетичної культури засобами літератури є педагогічне керівництво та становлення морально-естетичного ідеалу та світогляду особистості. [161, с. 274].

К. Лоренц зазначає, що мистецтво здатне об'єднувати раніше роз'єднані або навіть ворожі партії та народи загальним натхненням заради одних і тих саме цілей. Дослідник зазначає, що музика й образотворче мистецтво не знають мовних бар'єрів: вони покликані говорити людям з одного боку завіси, що служителі добра та краси живуть і з другого його боку [160, с. 261]. Це вірно і для всіх інших видів мистецтва. Їх засоби уможлиблюють формування високих гуманістичних ідеалів, норм, принципів.

На кожному історичному етапі розвитку цивілізації виникають власні мета та завдання, які вимагають свого розв'язання. І, зокрема, поведінка

дитини теж має оцінюватися з точки зору норм її безпосереднього соціокультурного середовища. Тому при розробці шляхів упередження агресивності слід з розумінням ставитися до тих численних культурних відмінностей, які існують у суспільстві.

Разом з тим, цивілізація «напрацьовує» ряд цінностей, що мають наскрізну дію, тобто вони не залежать від конкретно-історичних обставин. Надбанням такого рівня є гуманістичне світосприймання, яке забезпечується певною системою виховання, що відповідає меті – гуманізації людини. На думку В. Бітаєва, гуманізація постає відносно самостійним феноменом людської чуттєвості. Його специфікою є те, що він на відміну від духовних абстракцій, знаходить втілення предметне, матеріальне у вигляді різноманітних форм естетичного буття людини чи то у витворах мистецтва, чи в позахудожніх формах таких як спілкування, само творення, самодіяльність. Разом з тим гуманізація це однопорядкове явище щодо естетичного виховання яке є процесом, що формує людську чуттєвість та цілісність людської особистості. Таким чином, через культуру пролягає шлях до гуманізму, а точніше, через естетичне виховання як виховання універсального світоставлення людини, що поєднує в собі як художнє, так і моральне, являючи, таким чином, єдність істини, блага та краси людського буття [39, с. 19].

Особистість, фіксуючи елементи утворення естетичного ідеалу, може диференціювати естетичні явища, унаслідок чого формуються методологічні засади для розрізнення естетичної діяльності як категорії естетичної свідомості та мистецтва, як її своєрідної форми. Дійсність розглядається мистецтвом, з погляду найвищих потреб в розвитку людини, воно формує ідеал, себто певний ідеальний образ чи ідеальну модель, які є суспільною потребою. Завдяки ідеалу людина виокремлює бажану для себе реальність, і завдяки тому ж ідеалу утворює можливість такого виокремлення.

Естетичний ідеал, на думку О.Ухова, складає зміст мистецтва, відтворюючи головні риси, певні закономірності, вимоги реального життя, але в так званій можливій, або віртуальній реальності. Саме через це мистецтво, яке має цілісно відтворити життя, поєднує в творах відображення дійсності, ідеалу, потреб суспільства, стає основою формування у особистості естетичної свідомості та духовної культури загалом. Зв'язок людини з людиною, зв'язок поколінь, народів і культур також здійснюється мистецтвом саме тому, що воно містить у собі ідеальний світ – світ для всіх. Категорія естетичного окреслює цей шлях – від утворюючих ідеал категорій, що мають відбиток реальності до мистецтва та – від мистецтва знов до ідеалу, але вже в естетичній свідомості [281].

Сприятливі умови для подолання особистісної агресивності і саморегулювання її духовного стану надає такий комплекс засобів мистецтва, як Арт-терапія. Арт-терпія включає в себе такі засоби як: художня творчість, казкотерапія, танцювальна терапія, бібліотерапія, музикотерапія. Те, що мистецтво має цілощупу силу впливу на людину відомо ще з часів античності. Людина, взаємодіючи з будь-якими мистецтвом, переживає почуття, які можуть допомогти не лише встановити психічну рівновагу, очистити душу (катарсис) але іноді навіть фізично зцілити.

Специфіка арт-терапії, полягає в тому, що використовуючи твори мистецтва (малювальна терапія, музична терапія тощо), а також міфи та легенди (казко терапія, бібліо терапія) вона встановлює баланс свідомої та позасвідомої сфери психіки, і тим самим робить особистість більш гармонічною, активізує її самопізнання та самовираження.

Арт-терапію як метод, використовують для психологічного саморегулювання, причому виокремлюють два основних підходи: директивний і недирективний. Директивний підхід включає групову арт-терапію з дітьми, які є жертвами деривації, а також з дітьми які виховуються дисфункціональних сім'ях. Такі заняття дозволяють цим дітям долати

соціальну ізоляцію, знижують рівень тривожності та відтворюють структурований і стабільно зрозумілий простір для самореалізації. В силу того, що арт-терапія з такими дітьми буває дуже динамічною, можуть бути імпульсивні деструктивні дії дітей, то необхідно чітко організувати їх діяльність, поєднану з емпатичним відчуттям того хто проводить ці заняття реальних переживань учасників. Директивний підхід є також ефективним при роботі з дітьми, які мають синдром недостатку уваги, гіперактивними та імпульсивними дітьми.

Недирективний підхід побудований на використанні дитячих ігор з елементами занять творчості, що спонтанно виникає, в спеціально створених умовах потенційного і захисного для розвитку простору. Недирективний підхід використовує індивідуальні заняття, які допомагають відновлювати почуття власної гідності та реалізовувати ширший спектр захисних реакцій та прилаштування [35, с. 52–53]. Це – важливе завдання, реалізація якого допомагає досягти упередження агресивності, деструктивних дій.

Більшість батьків та вчителів вважають, що деструктивна сила у дитини виникає із внутрішнього джерела, яке штовхає її на подібні дії. Але буває так, що свідомість дітей деформується в результаті зовнішньої дії. Їм не вистачає, здатності впоратися із зовнішнім впливом, який змушує їх вести себе демонстративно по відношенню до світу, відчувати постійний страх перед ним. Діти не знають, як подолати ці відчуття, і тому вони поведуться неадекватно. Деякі дослідники вважають, що агресивна поведінка дітей не виникає несподівано: дитина намагається виразити свої актуальні потреби у тоншій манері, але дорослі часто не помічають це до тих пір, поки вона не почне гіперболізувати свою поведінку. Така тактика, котру дорослі трактують як антисоціальну, може бути спробою реконструкції дітьми існуючих соціальних зв'язків. Дитина починає усвідомлювати навколишній світ швидше, ніж вона вчиться говорити [65].

Метод арт-терапії надає дитині можливість виразити в образній формі те, що вона знає та відчуває, незважаючи на невеликий запас слів. Мова виникає на фундаменті образів. І коли дитина починає описувати їх, у неї виникають труднощі. Тому, саме невербальні засоби дають їй можливість виразити власні почуття, бажання та думки. Отже, малюнок для дітей – це, передусім, не мистецтво, а мова. За допомогою малювання, яке не викликає у дитини тривожних відчуттів, тому що близьке до гри і не завжди потребує вольових та інтелектуальних зусиль, здійснюється потреба в самовираженні.

Вік від п'яти до десяти років вважається золотим періодом дитячого малюнку. Саме в цей час у дитячій свідомості може виникнути суперечність, що є потенційною основою майбутнього зростання агресивності. З одного боку, починаючи з самого раннього віку дітей навчають приховувати, стримувати свої відчуття, оскільки вони часто розглядаються як негативні. З другого боку, діти слідкують за виявами відчуттів агресії, гніву у різних формах насильства по телебаченню, радіо, в кінотеатрах та на вулиці. В результаті такого протиріччя вони, відчуваючи злість, змушені стримувати її, переживати відчуття страху. Художнє самовираження у тих формах, які використовуються педагогами, так чи інакше пов'язане зі зміцненням психічного здоров'я дітей і підлітків, а тому може розглядатися як значущий психопрофілактичний та психокорекційний фактор. Застосування арт-терапії не рідко здійснює психотерапевтичну роль, сприяючи дітям справитися з різними проблемами психологічного характеру, відновлювати емоційну рівновагу чи усувати певні проблеми в поведінці, зокрема, вияви агресивності.

Арт-терапія надає виняткову можливість дітям і підліткам, у поведінці яких виявляється агресивність, творити продукти творчості, що допомагають у подальшому усвідомленні й обговоренні внутрішніх та зовнішніх причин такої поведінки. Можливо факти, які спершу ними не визнавалися,

набувають очевидності в продуктах їх творчості, таких як малюнки, колажі, скульптури тощо [264, с. 471].

Займатися арт-терапією можна як в індивідуальному порядку, по розробленим особистим програмам, так і групами, де використовуються теми, що важливі для всіх учасників групи. На групових заняттях образотворчою діяльністю процес обов'язково коментується і на основі цих коментарів можуть розгортатися дискусії.

Проводячи арт-терапевтичну роботу з девіантними підлітками ставлять за мету певні завдання. Л. Лебедева в своїй монографії «Педагогічні основи арт-терапії в освіті» виокремлює наступні:

- освоювати різні матеріали і техніки роботи з ними, що забезпечує сенсорну і емоційну стимуляцію;
- розвивати сенситивність, тобто здатність розуміти відчуття і потреби інших людей;
- сприяти самовираженню, відредаговуючи травматичний матеріал з можливим його усвідомленням, що сприяє розвитку здібності свідомо контролювати власні потреби і переживання;
- виробляти продуктивні способи соціальної взаємодії;
- знаходити соціально допустимі способи виходу агресивності та інших негативних почуттів. До безпечних способів розряджати напругу відносять роботу над малюнками, картинами, скульптурами тощо;
- отримувати матеріал для інтерпретації та діагностичних висновків;
- проробляти думки та переживання, які особистість зазвичай звикла витісняти, оскільки подекуди виразити та прояснити сильні переживання чи переконання можливо лише невербальними засоби;

- розвивати відчуття внутрішнього контролю (працюючи над малюнками, картинами чи ліпленням необхідно впорядковувати форми і колір, що сприяє розвитку внутрішнього контролю);
- навчати концентрувати увагу на відчуттях і почуттях. Оскільки на заняттях образотворчим мистецтвом створюються широкі можливості експериментувати з кінестетичними та зоровими відчуттями та розвивати здатності до їх сприйняття;
- розвивати художні здібності та підвищувати самооцінку [152, с. 56].

Широкими є можливості такого напрямку Арт-терапії, як малювання. На думку вчених діти усвідомлюють навколишню дійсність швидше, чим накопичують слова та асоціації. Саме в силу цієї обставини малювання є тим засобом, який дає можливість виразити в більш легкій в образній формі все те, що діти бачать, знають та переживають.

Процес малювання, коли дитина зображує значимі для себе ситуації має психотерапевтичну дію. Під час малювання, з'являється можливість дати вихід власним почуттям та переживанням, перебудувати свої відношення в різних ситуаціях, безболісно поглянути на ті образи які лякають чи травмують, або просто є неприємними. Специфіка дитячої творчості її особливості свідчать, що малюючи діти знаходять додаткову можливість знайти внутрішню рівновагу та почуватися більш стабільно в реальному житті. Малювання постає також засобом, який допомагає досягнути власні можливості, моделювати взаємовідносин та виражати різні емоції. Ще К. Юнг наголошував, що особливість малювання полягає в тому, що людина коли малює саму себе, вона здатна себе саму і формувати. Через художнє мистецтво відбувається контакт з несвідомим і це призводить до активізації компенсаторних процесів, спрямованих на розвиток психічного апарату [239].

Після того, як створюється продукт творчості, його обговорюють з психологом чи в групі, що дає можливість проаналізувати свої відчуття чи вчинки, сприйнявши себе очима іншої людини. В наслідок цього спочатку усвідомлюється можливість змінити власне життя, а згодом реалізувати ці можливості, при цьому зміцнюється віра в себе та власні сили. Подібна робота не є простою і потребує досить тривалого часу, але використовуючи техніку «розповіді в малюнках» вже на перших заняттях виявляються найзначніші проблеми. Малюючи, підлітки з девіантною поведінкою, часто ставлять себе в центр подій і це дає їм можливість усвідомити, що вони самі є не жертвами обставин, а головними діючими особами. В них виникає відчуття власної відповідальності за те, що відбувається, і крім того за можливі перспективи в подальшому житті [121, с. 220]. Це допомагає не тільки подоланню агресивності, але й подальшому розвитку їх духовного світу.

Саме формування духовності особистості, зокрема – її естетичних ідеалів постає чи не найважливішим завданням мистецтва. Справжні твори мистецтва (шедеври) потрясають душу людини, викликають сльози або сміх, захоплення або обурення, а іноді сум'яття почуттів, кожного разу залишаючи глибокий слід у свідомості людини, в її душі.

Кожна людина в міру своєї духовної пильності, широти кругозору може проникати вглиб художнього твору, осягати його алегоричну, метафоричну суть, бачити приховане явище. Але нерідко духовне спілкування з твором мистецтва підмінюється сприйняттям лише його зовнішньої сторони сюжету, техніки письма, стилю, тобто поверхнево. Між тим мистецтво апелює до соціалізованого індивіда, здійснюючи в ньому незримую духовну роботу і переробку, недоступну іншим сферам діяльності й свідомості. У людині «єство» та культура перебувають у складній, суперечливій взаємодії. І естетична культура особистості є, зокрема, мірою влади над соціально-духовною неорганізованістю, помноженою на

гармонізацію досягнутого рівня із кращими природними здібностями й нахилами людини. Вона заперечує однобічний розвиток людини як функціонального елемента суспільства. Тут особистість представляється як суб'єкт історичного процесу, що пов'язано й з її високим морально-духовним, творчим потенціалом, який значною мірою формується саме засобами мистецтва. Необхідно розглядати кожен момент життєдіяльності як гармонію, красу власного самовибудовування, духовної праці над собою. Така позиція, на думку С. Жукова, збігається із ціннісними орієнтаціями суспільства, що прогресивно розвивається [92, с. 65].

Кожному виду мистецтва притаманні свої можливості та особливості, що впливають на формування духовності особистості. Наприклад, архітектура створює цілком реальні (матеріально цінні) об'єкти, які звернені не лише до емоційно-почуттєвого переживання й осмислення, але і до практичного використання, а література, музика – створюють об'єкти тільки уявлювані. Однак у пізнанні світу та людини можливості літератури і музики є значно ширшими, ніж зодчества.

Мистецтво є однією з дуже важливих галузей культури, до того ж воно вирізняється серед інших сфер своєю загальнозначущістю, оскільки без нього важко уявити повноцінне життя людей. Мистецтво є каталізатором усіх творчих потенцій, спроможним розбудити специфічні якості професійної, творчої діяльності будь-якої людини.

Тому сучасним педагогам необхідно прищепити дітям повагу до культурних та духовних надбань людства, уже змалку розвинути в них здатність бачити прекрасне в навколишньому світі, а особливо викликати зацікавленість світовими й національними витворами мистецтва. Без усього вищезгаданого ми не зможемо виховати гармонійну та всебічно розвинену особистість.

Перспективним засобом досягнення цієї мети виглядає такий напрям сучасної психолого-педагогічної діяльності, як соціокультурна анімація.

Соціально-культурна анімація є особливим видом соціокультурної діяльності людей (як груп, так окремих індивідів), яка засновується на сучасних соціальних, педагогічних, психологічних, культуро творчих технологіях, що сприяють подоланню соціокультурного відчуження. Наприклад, в країнах Західної Європи мешканці міст все частіше бажають проводити свій вільний час, вдаючись за допомогою до Асоціації культурного розвитку (АДАК). Ця організація утворилася в 1990-ті роки в Парижі, підпорядкована управлінню культури міської мерії та ставить за мету надавати людям можливість обрати різні хобі, відкривати в собі приховані здібності. Так, у Франції, працює близько 400 майстерень в різних містах, в яких охоплюється понад 170 різних напрямків роботи. Культурний центр, що знаходиться в Парижі об'єднує декілька різних майстерень, має секції які займаються ікебаною та китайським живописом; є також секція в якій можна випробувати себе в музиці при допомозі комп'ютера. Популярністю користуються спеціальні майстерні-ательє в яких займають палітурною та столярною справами, заняття класичним танцем та скульптурою, ритмічною гімнастикою тощо. Подібні майстерні-ательє постають, як своєрідні культурні центри міських кварталів, де можуть збиратися ентузіасти, які захоплюються певною справою. Багато з тих людей, які постійно відвідують ці майстерні, зазвичай живуть неподалеку від них, і навіть є сусідами, а збираючись в центрах вони отримують можливість спілкуватися, пізнавати одне одного і себе, власні нерозкриті можливості та здібності. Тому і не дивно, що дослівний переклад цих центрів з французької мови звучить як: «ательє культурного самовираження і добросусідства» [315, с. 138].

Таким чином, діяльність АДАК та подібних їй організацій сприяє як розвитку декоративно-прикладного мистецтва на аматорському рівні, так і розвитку духовності людини, зміцненню міжособистісних відносин. Тим самим, на наш погляд, знижується загроза агресії, яка, на жаль, є поширеним

явищем сучасної цивілізації (передусім, у великих містах з їх численними стресовими чинниками).

На жаль, нині досить часто формування духовності особистості наражається на перешкоди, пов'язані зі змістом певних напрямів розвитку самого сучасного мистецтва. О. Ухов наголошує, що завдяки мистецтву ХХ – ХХІ ст. відбулося не подолання того, що не має самостійної природи (дисгармонійне, потворне), а навпаки – його естетизація. Беззаперечним є те, що потворне та дисгармонійне має в естетичній практиці людини особливе значення. Воно постає як усвідомлена загроза існуванню, як те, що потребує духовного та практичного опанування. Тому виховання естетичної свідомості сучасним мистецтвом неприпустиме без класичного, де потворне не ґрунтує онтологію естетичного ідеалу, і де дисгармонія – це здебільшого вже опанована загроза. Ідеал як трансцендентна реальність потребує певної частки віри в непохитне прекрасне [281].

Руйнаційний вплив масової культури на людську свідомість передусім визначається, на нашу думку, саме втратою високих ідеалів, що реалізуються у невпинній художній творчості. У ситуації постмодернізму, зауважує в своїй книзі «Модернізм і постмодернізм в естетиці ХХ століття» І. Буховець, як головна його ознака виявляє себе так звана «коректуюча іронія» у ставленні до всіх без винятку виявів життя, що зумовлює у дивовижному схрещенні іронічності і серйозності «переплетіння орієнтації мислення на пізнання реальності й утвердження непізнаваності, абсурдності, ірраціональності існуючого»[43, с. 30].

Аксіологічний зсув виражається ще й у трансформації та дестабілізації класичної системи естетичних цінностей. Постмодернізм нівелює системи цінностей традиційного класичного мистецтва, зводячи їх до художніх експериментів, еkleктизму художніх засобів та жанрів, маргіналізму, безоціночності. Плюралізм цінностей як риса постмодерної епохи змінює естетику на принципово антисистематичну, адогматичну, безконцептуальну.

Твір мистецтва у класичному розумінні перетворюється на елемент дизайну, який конструюється мозаїчно, фрагментарно, шляхом поєднання непок'єднаних частин. Іронія тепер ідеологічно постає як смислоутворюючий принцип мистецтва, а останнє, в свою чергу розуміється не як таке, що створюється в індивідуальному оригінальному акті творчості, а таке, що народжується в нескінченному процесі сукупної творчості суб'єктів–творців [110]. Однак іронія постмодерну не може із стану радикальної плюральності смислів запропонувати розуміння механізмів розбудови позитивної перспективи сучасного мистецтва.

Претензії постмодернізму на істинність в аналізі причин, які змінили сучасне мистецтво (змістовно та функціонально), необхідно відхилити хоча б на тій його некоректній засаді, за якою постмодерном намагаються пояснити весь сучасний світ, замість того, щоб із своєрідності цього світу виводити постмодернізм як одну із його тенденцій і можливостей. Постійні зміни умов життя суспільства зумовлюють постійну модифікацію утвореної структури мистецької діяльності, що суттєво впливає на зміну принципів художнього опанування світом. Але зміна принципів художнього опанування світом, з позиції В. Здоровенка, не повинна означати спрямованості мистецтва до нульової ступені цінностей, яка в ситуації постмодерну, на думку його теоретиків, нібито тільки і спроможна підживлювати ідентичність митця [98, с. 202]. Особливо небезпечною така спрямованість може бути для свідомості дітей та підлітків, ціннісні орієнтації яких тільки визначаються. Заперечення цінностей (у тому числі – цінностей естетичних) неминуче призведе їх до асоціальності та агресії.

Для запобігання цій небезпеці перш за все слід проаналізувати загальний зміст сучасного мистецтва. Найсуттєвіші ознаки мистецтва, що втілені в сучасних артефактах, на думку Л. Нагнибіди, є протест, креативність, еkleктика, комунікативність, агресивність та екстремальність. Крім цих основних ознак, мистецтво постмодерну характеризується також

чуттєвістю, динамічністю, егоцентричністю, емоційністю, банальністю, провокативністю, масовістю, комерційністю та іронічністю. Специфікою сучасного мистецтва є те, що воно, з одного боку, протестує, заперечує реалії сучасного життя, є певною реакцією на події суспільного, політичного, культурного характеру, а з іншого – відкидає попередні мистецькі напрямки, намагається створювати нове, щоб вражати та впливати на свідомість реципієнтів. Разом з тим, орієнтація сучасного мистецтва на масового, невибагливого споживача приводить до виникнення таких напрямків мистецтва, як Pop-art, Anti-art та вироблення споживацького ставлення до мистецтва як серед митців, так і серед реципієнтів мистецьких повідомлень [188, с. 271].

Місце високих ідеалів у сучасному суспільстві заступає тиражування певних стандартів, що заперечує справжній розвиток естетичної свідомості. Масовізація культури замикає її в колі зовнішньо розмаїтих, але, по суті, одноманітних зразків, орієнтованих на постійне відтворення в різних жанрах.

Сам вираз «масова культура» перший раз з'явився в США в 1939 році, але в його теперішньому культурологічному сенсі воно вперше було використане відомими німецьким філософом та соціологом М. Хоркхаймером в роботі «Мистецтво і масова культура», що вийшла в світ в 1941 році. Згодом американський філософ Д. Макдональд ввів в науковий обіг скорочений варіант «маскульт» («Masskult»).

Масова культура в умовах сучасного суспільства постає специфічним способом освоєння дійсності й адаптації до неї. Дане явище ніби віддзеркалює специфічне виробництво та поширення культурних цінностей в умовах сучасного розвитку суспільства. Р. Безугла, вважає, що масову культуру характеризує те, що вона:

- орієнтована на вподобання та потреби «середньої людини»;
- відрізняється високою гнучкістю;

- може трансформувати артефакти створені в інших культурах, та перетворювати їх на предмети масового споживання;
- комерційна;
- використовує різні кліше створюючи свої артефакти;
- пов'язана із засобами масової комунікації, які є головними каналами розповсюдження та споживання її цінностей [30].

М. Підлісний відзначає, що масовій культурі притаманні анти-модернізм та анти-авангардизм. В тому сенсі, що на відміну від модернізму та авангарду, які схильні до ускладненої техніки письма, масова культура намагається оперувати простими, відпрацьованими раніше культурними техніками. Крім того головною умовою існування модернізму та авангарду є установка на нове, в той час як масова культура є традиційною та консервативною. Масова культура орієнтується на середню мовну семіотичну норму, на просту прагматику, тому що звертається до широких кіл споживачів [214, с. 71].

Масова культура є дуже цікавим і непростим явищем. Так, Л.Я. Флієр, вважає, що вона здійснює важливу трансляційну функцію. На її думку, мова сучасних спеціалізованих культур (політичної, наукової, художньої та ін.) мало доступна для широких верств населення, саме тому суспільству стали необхідні перекладачі або транслятори. Важливий крок до масової культури, це запровадження всезагальної та обов'язкової освіти населення, другим кроком став швидкий розвиток ЗМІ. В силу того, що професійні знання мають тенденцію до розширення та поглиблення, людям необхідно, щоб впродовж життя потрібна був хтось, хто може тлумачити та адаптувати до їх рівня складну інформацію. І от кращим транслятором стала масова культура, засобами якої стали і друковані, і телевізійні і інші продукти, але справа в тому, ці засоби не лише інтерпретують інформацію але і маніпулюють свідомістю людей [287, с. 140].

Але окрім функції трансляції, масова культура нав'язує певні стандарти в усьому починаючи від побутових умов, продуктів, одягу, аж до бажань, мрій, думок чи ідеалів. За таким умов, особистість стає вільною від здійснення вибору за який потрібно нести відповідальність, його здійснюють інші – авторитети, лідери, телеведучі, священники чи просто влада [215, с. 201].

Отже, поняття «масова культура» позначає частину загальної культури, яку від елітарної культури відрізняє велика кількість користувачів і соціальний попит. Масовою культурою вважаються ті культурні елементи, які транслюються через мас-медіа, чи канали масової комунікації, такі як: телебачення, преса, радіо, телебачення, кіно. Засоби трансляції масової культури відрізняють її і від народної культури, крім того ці критерії (телебачення, радіо тощо) усунули межі між містом і селом, і навіть між країнами.

До основних функцій масової культури в сучасному світі зазвичай відносять наступні:

- політичну (масова культура постає як механізм маніпулювання суспільною свідомістю);
- економічну (масова культура виступає як товар);
- психологічну (рекреативна, захисна – спрямована на відновлення психічного та емоційного потенціалу людини; вона дозволяє людині віртуально втікати від дійсності, «рятуватись» від її проблем та труднощів) [134, с. 157].

В рамках нашого дослідження особливу увагу слід приділити саме психологічній функції масової культури. Серед іншого, продукція цієї культури слугує і для звільнення від психічної напруги. Ескапістська тенденція притаманна, зокрема, сучасній літературі, що знаходить вияв частково в неоміфологічній прозі, науковій фантастиці і повною мірою – у феномені фентезі, як про це пише А. Мартирненко [171, с. 69].

Імовірно, саме можливість послаблення, зняття психічної напруги і приваблює людей до продукції масової культури – творів мистецтва, книг, кінофільмів або будь-яких інших зовнішніх виразів фантазії. Однак зміст фантазії не вважається реальним, навіть якщо в ній можна виявити певні елементи реальності. Тому фантазія є привабливою й як об'єкт ідентифікації своїх власних витиснених бажань: можна применшити серйозність нереальних змістів фантазії, тобто символічних уявлень чогось небезпечного.

Спираючись на нижчі шари свідомості, масова культура пропонує людям певні, заздалегідь визначені архетипи – героя, матері, батька, вчителя, жінки-спокусниці, жертви та ін. [134, с. 158]. Зокрема, розпочату Р. Говардом у 30–х рр. ХХ ст. міфологічну тему супергероя, який рятує світ (Конан-варвар) було надалі продовжено у численних коміксах. Кризові соціальні явища справляли депресивний вплив на населення США, яке в силу своєї гетерогенності виявилось позбавленим міфологічної образності, здатної перетворитися на об'єднанчі символи. І генерування таких символів стало здійснюватися засобами розважальної оповіді. Тема супергероя продемонструвала здатність міфів у різних формах відповідати потребам сучасної людини в ідентифікації та компенсаторному впливі [128, с. 79].

Саме тяжіння до стереотипів і кліше, домінування розважальності, орієнтація на нерозвинену свідомість, з нашої точки зору, є згубними виявами руйнаційного впливу масової культури у сучасному світі. Адже тим самим людина втрачає здатність самостійно оволодівати глибиною і складністю смислів художнього твору: у продукції масової культури ці смисли вже визначені наперед.

Як слушно зазначає К. Бютнер, у фантазування є небезпечний аспект: неусвідомлене пізнавання чужої фантазії свого власного витисненого бажання може бути спокусою для його актуалізації. За умов порушення рівноваги між реальністю і фантазією людині здається, що долається межа, за якою бажання стає всемогутнім. Тоді фантазії можуть все більше охоплювати

людину, хоча вона може вважати, що ці її фантазії є справжньою реальністю. Або ж, незалежно від її волі, повторюватимуться певні фантазії або фантастичні структури, як це, наприклад, буває у випадку так званої ігроманії. Врешті-решт людина втрачає здатність жити нормальним людським життям і спілкуватися з оточенням, як багато психічно хворих людей, чий світ складається саме з таких нереальних уявлень про людей, які живуть поряд з ними, з уявних страхів, нав'язливих ідей, фантазій про інших або про самих себе [46, с. 76].

Занурення до світу фантазій може також призвести до вибуху агресивності. На жаль, подібні приклади спостерігаємо в різних країнах сучасного світу. Осипова А. Г. наводить приклад, як у 2004 році 17-річний британський школяр жорстоко побив свого 14-річного приятеля, а потім зарізав його. Суд міста Лестер вирішив, що злочин було скоєно з метою пограбування, однак батьки неповнолітнього побачили зв'язок між цим вчинком і грою *Manhunt*, де в рамках тривимірної моделі налічуються бали за жорстокі вбивства персонажів. Агентства з моніторингу ринків однозначно констатують: найбільш популярними є ігри зі зброєю, стріляниною, кров'ю та ін. Можна припустити, що істотну частку відповідальності за злочинну поведінку деяких неврівноважених людей мають нести саме виробники комп'ютерних ігор, у яких реалістично моделюється насильство [204, с. 17].

Яскравим прикладом руйнаційного впливу масової культури є також стан сучасного кіномистецтва. О. Баранов, з цього приводу зазначає: «Нині, на початку XXI ст. доводиться з гіркотою констатувати: величезний потенціал авторського кіно залишається незатребуваним. Багатьом глядачам, особливо юним, властива розмитість уявлень про добро та зло, їхні естетичні потреби не перевищують рівня фільмів жахів, трилерів, невибагливих комедій і мелодрам» [23, с. 202–203]. Апологети сучасного мистецтва акцентують увагу на тому, що воно забезпечує свободу вибору. Однак, як ми бачимо, цей вибір не йде далі, ніж пропонують автори блокбастерів, у яких

яскравість і складність комп'ютерних спецефектів підмінює глибину соціально-психологічного аналізу.

На думку С. Тихомирова, суто емоційним жанром масової кінопродукції постає хорор (фільм жахів). Емоції глядача виникають внаслідок зіткнення з вторгненням до буденності чогось ненормального, такого, що викликає жах. Це можуть бути або зображення різноманітних виявів потойбічного світу (демони, привиди, перевертні), або зростання психологічної напруги, що створює передчуття неминучого лиха (як у кінострічках А. Хічкока), або показ жорстокого насильства над людським тілом [276, с. 13].

Особливо згубні наслідки в аспекті зростання агресивності перегляд подібної кінопродукції масової культури може мати для дітей та підлітків з нестійкою психікою. В своїй монографії «Життя з агресивними дітьми» німецький дослідник Бютнер К., зазначав, що приналежність до певної компанії ставить окремого підлітка перед необхідністю надання доказів своєї відповідності орієнтаціям та нормам оточення. Значущими в цьому відношенні відеофільми жахів і насильства є для тих підлітків, які почувають себе неповноцінними порівняно з однолітками у фізичному, соціальному або навчальному плані, зазнають дискримінації з їх боку. Кривавий фільм жахів, який вони можуть спокійно обговорювати з іншими однолітками, дає їм можливість відповідати ідеалу компанії і таким чином досягти визнання. Роль при цьому може відігравати уявлення, що здобутий завдяки успішному подоланню свого страху статус у групі хлопчиків має позитивне значення і для дівчаток. Крім того, роль дівчаток та жінок до певної міри визначається існуючою у згаданих фільмах тенденцією зображувати їх переважно у вигляді жертв сексуального насильства. У зв'язку з цим варто звернути увагу на перші враження від зустрічі з особами, позбавленими свободи за скоєні ними згвалтування. Ці люди, з точки зору людей, які не є їх жертвами, зовні

виглядають так, що на перший погляд важко повірити, що вони могли реалізувати в житті такі жахливі фантазії [46, с. 93].

На духовний розвиток дітей в сучасному світі окрім кінематографу, дуже великий вплив має також телебачення. В. Абраменкова, досліджуючи цю проблему виділила такі основні тенденції впливу телебачення на дітей:

- якщо в дитини переважає візуальна інформація теле-, відео- чи комп'ютерного екрану, що в певній мірі змінює (викривлює) зображення предметів, то це призводить до деформації сенсорної системи дитини, в процесах сприйняття навколишнього світу в понятійному мисленні, яке знаходиться ще на стадії становлення;

- в дітей може сформуватися психологічна залежність від екрану, в наслідок чого відбувається відчуження від реального спілкування з іншими людьми;

- залежність від екрану замінює традиційні дитячі ігри з однолітками, що є однією з необхідних умов для психічного та соціального розвитку дітей та їх особистісного становлення;

- формування картини світу сучасних дітей завдяки властивості екранних образів закарбовуватися в свідомість, в наслідок чого відбувається переоцінка традиційної системи цінностей та образу життя. Змінений світогляд характеризується: мозаїчністю, тобто розчленованістю образів, як видом агресії по відношенню до живих істот і матеріальних предметів – на відміну від цілісності світу та цінності всього живого; високу естетичну потребу дитини в прекрасному підміняють шаблонні прийоми і образи; на відміну від чіткої системи заповідей приходять розмиті межі дозволеного відносно уявлень про моральну поведінку; відбувається підміна національних традицій і ритуалів інокультурними формами;

- агресивне програмування стилю життя, «нової моралі» і системи цінностей [1, с. 311].

Отже, заперечення ідеалів й еkleктизм, притаманні сучасному мистецтву, на нашу думку, є виразними виявами кризового стану. Внаслідок впливу масової культури мистецтво комерціалізується, перетворюючись на товар, продукцію для масового споживача. Тим самим воно не розвиває художніх смаків, а пристосовується до існуючих, задовольняючи досить невибагливі потреби «середнього» реципієнта. До того ж продукція масової культури може вивільнити приховану агресивність, активізувавши прагнення відтворити побачені (або уявлені – при прочитанні відповідного тексту) сцени насильства в реальному житті.

Людина, яка є одночасно і суб'єктом і об'єктом культури, в сучасних умовах відчуває постійне підвищене емоційне перенапруження, стрес, що, як зазначалося вище, є ознакою сучасної соціокультурної ситуації. Ю. Золотарьова, виділяє такі основні ситуації в вітчизняному суспільстві, що позначаються на розвитку мистецтва:

- внаслідок того, що особистісні установки і цінності сьогодні формуються під впливом, з одного боку, орієнтуючись на європейську цивілізацію з її цінностями, соціальними нормами, а з іншого, перебуваючи в психосоціальній напруженості, яке характерне для нашого сьогодення, з'являється новий тип культурно-агресивної особистості. Така особистість доволі часто екстримально реагує на навколишню дійсність, що може проявлятися в імпульсивності мотивацій, агресивності, схильності до невиправданого ризику, епатажі. В деяких випадках для форм екстремальних реакцій характерні, протилежні стани, такі як пригніченість, депресія, пасивність тощо. Зрозуміло, що така ситуація не може не відбиватися на мистецтві;

- відбувається поступове перетворення мистецтва на інструмент політики. Спостерігається активна розробка соціальних технологій театралізації політики. Мистецтво стає засобом, за допомогою якого завойовується довіра населення та голоси електорату. До того ж, деякі

політичні сили намагаються підпорядковувати ті чи інші інститути культури для вирішення під свої політичні інтереси;

- деформується система культури, її функціонування в суспільстві, в той час як мистецтво ніби сконцентроване в 3-х сферах: політиці, еротично-інтимній сфері та самореалізації через насильство;

- спостерігається розвиток специфічного ставлення до мистецтва як до способу своєрідної наркотизації, як втечі від реальності;

- відбувається розвиток культурно-комунікативної апатії: знижується соціальна активність, люди втрачають або в них взагалі не відбувається формування потреб вищого рівня – потреби в самореалізації через творчість, потреби спілкуватися з мистецтвом тощо [100].

Через те, що руйнуються механізми традиційного функціонування культури виникає її дисфункція, що має негативний вплив на функціонування мистецтва. Як наслідок, спостерігаються такі явища, як невизначені ціннісні орієнтації та співіснування в індивідуальній свідомості протилежних ціннісних уявлень. Консенсусні ціннісні установки породжують серйозні проблеми інтеріоризації соціальних детермінацій, що в значній мірі зменшує виховну функцію мистецтва і в першу чергу по відношенню до молодого покоління. Саме через ці обставини особливого значення в сучасному суспільстві набуває гуманістична спрямованість мистецтва.

Сучасне прогресивне мистецтво намагається, з одного боку, гармонізувати природне і соціальне в людині і вберегти «Я» людини від стандартизації та масовості, а з іншого - від духовного ізолювання від суспільства. На противагу соціальній стадності (чи бездумності) прогресивне мистецтво пропонує гуманну соціальну спільність (чи розважливість); крайньому індивідуалізму – гармонійно розвинену особистість, з почуттям відповідальності; надмірний раціоналізм – безпосередньому відчуттю життя.

Ми погоджуємось з думкою Жукова М., що мистецтво, яке є духовним максимумом культури, досягнутого суспільством та людиною в боротьбі з абсолютизацією стихійно-природної, фізіологічної основи, постійно нагадує людям про існування Вічної Гармонії, Природи, дітьми якої вони є, і втрата зв'язків з якою може загрожувати їм нещастями. Мистецтво також має властивість гармонізувати людське пізнання, оскільки позбавляє його однобічності дискурсивних знань, і доповнює особливим цілісним, образно-конкретним, інтуїтивно-емоційним усвідомленням навколишнього світу, себе самих та інших людей. Але особливість полягає в тому, що мистецтво може не лише встановлювати рівновагу, не лише гармонізувати дисонанси, але і виявляти їх, руйнувати стереотипи, нещадно оголювати соціальні і моральні проблеми, демонструвати непросту, суперечливу боротьбу різноманітних мотивів в поведінці людини. Іншими словами, всі проблеми які заважають людині та суспільству ставати прекрасними і підвищеними, зображає мистецтво – в ім'я Вищого Ідеалу. Тобто мистецтво по своїй суті має протистояти неорганізованості та хаосу, допомагати людині гармонізувати себе у світі та світ у собі, знаходячи цілісність, але водночас оголюючи дисонанси і протиріччя [92, с. 63].

Яскравим прикладом гуманізму у вітчизняному мистецтві новітньої епохи є твори Олеса Гончара. Як зазначає Н.М. Мисливець, найбільше вражає читача особливе гончарівське світосприйняття світла, чистоти, краси і правди як естетичних домінантів творчого процесу. Творчий доробок митця внутрішньо протистоїть будь-якій фальші, цинізму, що, на жаль, заповнили нинішні ЗМІ і літературний простір. Письменник, ніби передбачаючи наслідки духовної кризи, полемізував з тими, хто прийшов у літературу після нього, хто є ближчим у часі до нинішнього читача, але віддаленішим у гуманістично-естетичному плані. Світло душі О. Гончара йтиме доти, доки з'явиться геній такого рівня, як він, який зможе всі драматичні і трагічні, комічні та потворні сторони нашого буття освітити таким гуманістичним

пафосом, такою проникливістю психологічного аналізу, глибинною вірою в божественне начало людини, її здатність творити добро. Завдяки цілісності естетичної системи творчості митця, яка базувалася на красі і людяності, правді, вірі, незважаючи на різні негативні суспільно-громадські й особисті негаразди, Олесь Гончар залишався вірним своїм ідеалам «краси вірності», проголошеним у воєнних та перших повоєнних творах, зокрема в «Модри Камінь», «Прапороносцях», яким він ніколи не зраджував [181].

Отже, в даному підрозділі ми проаналізували можливості мистецтва як дієвого чинника упередження агресивності. Мистецтво, постаючи засобом художнього спілкування, є дієвим способом упередження агресивності. Доведено, що мистецтво допомагає виховувати цілісний духовний світ молоді, а відтак, і сприяє розвитку її морально-естетичних якостей. Мистецька спадщина, яка є своєрідним акумулятором, що накопичує естетичний досвід попередніх поколінь, уособлює і передає ціннісне сприйняття світу, переломлюючись через етніонаціональну специфіку, постає найефективнішим засобом виховання кращих якостей особистості.

Цінності мистецтва є важливим, ще й тому, що нове покоління зростає в умовах полікультурного простору, а художньо-образна мова універсальна і зрозуміла для різних народів, що дає можливість особистості вести невербальний продуктивний діалог з іншими культурами, розуміти інших та розширювати через це свій внутрішній світ, його автентичність та самобутність. Проте, ці чинники можуть постати як ефективні «запобіжники» агресивності лише за умови переходу від зовнішніх до внутрішніх мотивів поведінки особистості.

Висновки до четвертого розділу

Аналіз показав, що не зважаючи на важливість інтелектуально осягати та освоювати світ, в тому числі розкриваючи об'єктивну сутність добра і зла,

основну лінію людської поведінки визначають саме її емоції та почуття. Це підтверджують дослідження К. Вілюнаса, Б. Додонова, К. Ізарда, О. Лука, П. Симонова та ін. В силу цієї обставини, серед важливих управляючих факторів становлення особистості є виховання її емоційності і формування почуттів. Процес виховання емоційної стійкості залежить від емоційної культури особистості та пов'язаний з вихованням загалом.

Емоційна культура виконує регулятивну, сигнальну та оціночну функції. Її зміст може змінюватися виходячи з соціальних умов і умов виховання, але необхідними компонентами мають бути гуманістичні почуття, емпатія та ін. Емоційна культура, відбиваючи загальнокультурну спрямованість особистості та сприяючи формуванню естетичного ставлення до мистецтва, постає одним з важливих компонентів світогляду.

Проблема емоційної стійкості пов'язана з тим, що ця стійкість не дається людині від народження, а розвивається в процесі розвитку самої людини. Таким чином, емоціональна стійкість особистості є об'єкт і наслідок соціалізації людини. Протилежним до поняття «емоційна стійкість» в психології виступає поняття «емоційна нестійкість». Одним з варіантів реалізації емоційної стійкості особистості є емоційний інтелект.

В широкому сенсі емоційний інтелект розуміється як певна здатність особистості диференціювати позитивні та негативні почуття. Крім того, емоційний інтелект, це також знання людини про те, як змінювати свої емоції з негативних на позитивні.

Вважається, що кожна людина має вроджений, обов'язковий потенціал емоційної сенситивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчіння, який формує стрижень емоційного інтелекту.

Доведено, що емоційна стійкість особистості, особливості її виявів та характеристики змінюються водночас з переходом індивіда від однієї вікової групи до іншої, що пов'язано з виникненням у нього новоутворень.

Отже, в свідомості особистості, по мірі її соціального дозрівання, віддзеркалюється процесуальність формування конкретних намірів, мотивів, збільшується мотиваційне поле. В підлітковому віці особистість вже починає приділяти більше уваги прогнозу можливих наслідків власної діяльності та вчинків і не лише з суто прагматичних позицій, але і з точки зору моральних, етичних, духовних цінностей. Розширення та ускладнення мотиваційного поля в підлітків створює передумови для більш обґрунтованого прийняття рішень і формування намірів, що призводить до осмисленої та адекватної поведінки. На етапі ранньої юності в особистості вже сформувалися необхідні внутрішні умови для пошуку сенсу життя (світогляд, інтелектуальні можливості, стійкість переживань тощо), разом з тим, в неї ще не має засобів для його здійснення. Ці засоби знаходяться поза особистістю, а саме в соціальному оточенні, в якому особистість виконує певні види діяльності, може розкривати свої здібності, відчуває і усвідомлює соціальну відповідальність. Хоча, слід зазначити, що далеко не всі в цьому віці переживають проблему сенсу життя. Етап зрілої юності завершує перехід від дитинства до дорослого життя. Особистість в цьому періоді вже усвідомлює себе суб'єктом власного життя, вона може обирати професію, вступати до навчального закладу, починати трудову діяльність, брати активну участь в суспільному житті, реалізовувати конкретні життєві плани тощо.

Показано, що важливим напрямом подолання чи упередження вияву агресивності є виховання комунікативних компетентностей. Глобальний та тотальний характер сучасних інформаційних технологій призводить до формування єдиного простору комунікації між різними культурами. Наслідки сучасних інформаційних процесів мають доволі суперечливий характер з погляду проблеми упередження агресивності. Це пов'язано з тим, що в умовах становлення інформаційного суспільства поширення міжкультурних комунікацій призводить до інтенсифікації культурних обмінів. Зокрема, зростання ступеню свободи суб'єктів комунікації

виявляється в появі широких можливостей поширення будь-яких ідей, в тому числі й таких, що підсилюють агресивність, міжкультурну напругу й конфліктність.

Тому виховання здатності до міжкультурної комунікації передбачає розв'язання низки проблем, що неодмінно виникають підчас контакту представників різних культур. Центральне місце серед них посідає проблема розуміння Іншого. Адже процес комунікації передбачає подолання різниці та пошук взаєморозуміння. Проте, саме в процесі міжкультурних комунікацій ця риса (або її брак) виявляється найбільш виразно. Відтак, вирішення проблеми розуміння Іншого передбачає реалізацію відповідних освітніх заходів, спрямованих на формування міжкультурної компетентності.

Мистецтво постаючи засобом художнього спілкування є дієвим способом упередження агресивності. Доведено, що мистецтво допомагає виховувати цілісний духовний світ молоді, а відтак, і сприяє розвитку її морально-естетичних якостей. Мистецька спадщина, яка є своєрідним акумулятором, що накопичує емоційно-естетичний досвід поколінь, уособлює і передає ціннісне ставлення до світу переломлюючись через етнонаціональну специфіку, постає найефективнішим засобом виховання кращих якостей особистості.

Цінності мистецтва є важливим, ще й тому, що нове покоління зростає в умовах полікультурного простору, а художньо-образна мова універсальна і зрозуміла для різних народів, що дає можливість особистості вести невербальний діалог з різними культурами, розуміти інших та розширювати через це власний духовний світ, його унікальність та самобутність. Проте, ці чинники можуть постати як ефективні «запобіжники» агресивності лише за умови переходу від зовнішніх до внутрішніх мотивів поведінки особистості.

ВИСНОВКИ

Відповідно до мети та завдань дослідження, маємо достатньо підстав зробити наступні загальні висновки:

1. *Досліджено теоретичні засади феномену агресивності в сучасному філософському дискурсі в контексті проблеми упередження чи мінімізації агресивності.* Серед соціально-філософських та інших теорій людської агресії на особливу увагу заслуговують наступні: соціально-філософська концепція Е. Фромма, етологічне пояснення агресії К. Лоренца, ситуативна (фрустраційна) теорія агресії Дж. Долларда, перинатальна концепція С. Грофа, концепт соціального навчання А. Бандури, онтологічний підхід українських філософів А. Азархіна, О. Єрмоленко, Є. Бистрицького, В. Табачковського, еволюційний підхід (Б. Діденко, О. Назаретян, Б. Поршнєв) та інші. Дані конструктивні концепції у їх поєднанні та взаємозв'язку зумовлюють можливість інтерпретувати феномен агресії та аргументувати первісний (інстинктивний і перинатальний) та вторинний (соціальний) рівні агресії.

Філософська рефлексія щодо агресії піднімає питання про те, чи є агресія певною сутнісною ознакою людського буття. У класичній філософії існують дві позиції стосовно цього питання. З одного боку, людину вважають істотою, не схильною до агресії (як поведінки, спрямованої на вчинення шкоди іншим людям). Агресивність виявляється в людях лише в ситуації, коли вони позбавлені можливості вдовольнити свої природні та соціальні потреби (позиція А. Маслоу). Протилежний субстанційний підхід полягає в тому, що в людській природі сутнісно присутня схильність до агресії. Вона є неодмінним елементом її буття, оминати який неможливо (позиція З. Фрейда).

Ціннісний аспект аналізу проблеми людської агресії ґрунтується на припущенні про існування людини та її життя як певної безумовної цінності.

Апеляція до універсальності цієї ідеї, формує основи філософського дискурсу про права людини (Ю. Габермас, К. Апель). Будь-які вчинки, що ставлять під загрозу дані права – розглядаються як агресивні. При цьому, розрізняють інструментальну (вимушену) та спрямовану агресію.

Інша філософська точка зору на проблему людської агресії ґрунтується на ідеї, відповідно до якої, агресія є, передусім, певною соціальною практикою, яку засвоює людина у процесі свого життя. В такому разі, на методологічному рівні, аналіз людської агресивності представляє собою аналіз дискурсивних практик вкорінених в тому чи іншому соціумі довкола теми агресії.

Згадані філософські методологічні підходи лежать в основі сучасних практик викорінення агресії чи її профілактики у соціальній психології, соціології та політології. Проблему агресії намагаються вирішити на макро-рівні (суспільство, держава), мезо-рівні (громада) та мікро- (сім'я) соціальному рівнях, а також реалізуючи ці впливи через різноманітних соціальних агентів. Тобто, змінюючи старі чи впроваджуючи кардинально нові інституційні практики – служби сімейного консультування, громадські рухи та організації, міжнародні агенції з розвитку. Доведено, що в умовах сучасного світу, з глобальними комунікаціями, мультикультурністю та боротьбою за ресурси, формуються нові види агресії та нові підходи до визначення шляхів її упередження.

2. Проаналізовано природу та сутність агресивності, різновиди її вияву на різних етапах соціалізації особистості. Показано, що агресивність є системною соціально-психологічною властивістю, що виникає під час соціалізації особистості та зумовлюється трьома групами оціночних факторів, зокрема: суб'єктивними (внутрішньоособистісні, що описують психологічний аспект діяльності агресорів); об'єктивними (визначають рівень руйнації об'єкта та заподіяної йому шкоди), а також соціально-нормативними чи оціночними факторами, до яких відносяться моральні та

етичні норми тощо. Агресія має різноманітні вияви серед яких виокремлюють два основні типи: цільову та інструментальну агресію.

Цільова агресія трактується як наперед спланований акт, який має на меті завдати шкоду або збитки певному об'єкту. Інструментальна – є засобом досягнення якогось результату, який не є за своєю природою агресивним актом. Доволі розповсюдженою є репрезентація агресії у вигляді дихотомії: активна та пасивна, пряма та непряма, фізична та вербальна. Сучасні виклики пропонують окремо розглядати такий дихотомічний поділ агресії як: ворожа та інструментальна. В плані змістовного наповнення агресивна поведінка найчастіше вмотивовується або вираженим прагненням до домінування над іншими і використовувати їх у власних цілях; або тенденцією до руйнування; або спрямованістю завдати шкоди оточуючим людям; або схильністю до насильства.

3. Розкрито психологічні аспекти агресивності особистості. З'ясовано, що психологічні аспекти агресивності мають розглядатися в комплексі всіх психічних виявів людини. Пояснення, інтерпретація за допомогою інтелектуальних засобів причин їх виникнення, процесів їх розгортання, проявів в поведінці людини, впливів на її подальшу діяльність має неабияке значення, адже в понятті «агресія» об'єднані різні за своєю формою та результатами моделі поведінки, починаючи від поширення чуток, злих жартів, ворожих фантазій до фізичного насилля та вбивства. Тому агресія постає як умотивована деструктивна поведінка, яка спричиняє шкоду живим чи неживим об'єктам, є причиною їхніх фізичних втрат та психологічного дискомфорту. Одночасно агресивність розглядають як похідний феномен агресії, тому що, з одного боку, вивчаються агресивні акти поведінки, а з іншого – агресивність властивість психіки і відносно поведінки є психічним явищем, яке детермінує ступінь вияву агресії в поведінці. Виокремлено дві основні групи факторів які впливають на зародження, формування та реалізацію людської агресії, це ситуативні та особистісні

фактори агресивності. взаємодія ситуативних і особистісних чинників може призводити до виникнення агресивної поведінки трьома основними шляхами: афекту, когнітивності та збудження. Водночас, кожен чинник може розгортатися будь-яким з цих трьох основних шляхів, і тому використання одного з шляхів може викликати реалізацію агресії з використанням інших.

Взагалі, виникнення і розгортання агресивної поведінки доволі складний процес, оскільки він зумовлений взаємодією багатьох факторів і має широкий спектр варіантів свого втілення. Тому, шукаючи пояснення агресивної поведінки беруться до уваги різні чинники: і соціологічні, і психологічні, і біологічні, і генетичні, які дозволяють ширше розкрити таке складне та багатовимірне явище як агресія.

4. *Досліджено соціальні детермінанти феномену агресивності в сучасному суспільстві.* Обґрунтовано, що соціальний контекст, значною мірою може впливати на неврогенні зв'язки, складні внутрішні біологічні процеси зумовлюючи таким чином характер реакцій на зовнішні впливи. Соціальна площина агресії відзначається тим що в суспільстві вона не виникає без певних мотивів і настанов, і тому це явище більш складне, аніж тваринна агресія. В суспільстві агресія постає як насильство і пояснюється тими соціальними відносинами, які склались в суспільстві, а високий або низький рівень агресивності особистості є результатом її соціалізації. Агресивність соціалізується в суспільстві, з одного боку, через негативний приклад (зразок) відношень в суспільстві, а з іншого, через схвалення іншими агресивної поведінки. В процесі розвитку суспільств агресія набуває поміркованіших форм завдячуючи прогресу розподілу соціальних ролей, збільшенню інтенсивності взаємодії, зростанню їх взаємозалежності. Тому упередження агресивності є важливим завданням суспільного виховання і може мінімізуватися через механізм почуття відповідальності, яке реалізується завдяки таким позитивним людським рисам як совісність, чесність тощо.

5. *Виявлено потенціал культури як дієвого засобу упередження агресивності.* Кожна людина знаходиться в певному соціокультурному середовищі, яке надає їй своєрідну «систему координат», використовуючи яку, людина отримує можливість регулювати власну поведінку та формувати власні ціннісні орієнтири, на кшталт того, до чого слід прагнути і чого уникати. Формуванню «карти світу», отже, й упередженню «злоякісної» агресії сприяє культура, яка, по-перше, сприяє залученню індивіда до світу прекрасного і формування у нього естетичних смаків, по-друге, виступає як система регуляції поведінки індивіда (за допомогою розробки системи легітимних для конкретного суспільства норм і законів), по-третє, є простором, який містить у собі той соціальний ресурс, що наповнює життя індивіда соціальним сенсом. Культура має унікальну можливість щонайбільше впливати на людську ініціативність та самостійність, некритичність мислення та дії, долати їх пасивність, безвідповідальність тощородовж свого життя людина перебуває в культурному контексті, через який відбувається її формування та усвідомлення принципів світобудови а також і власного місця в цьому світі. Саме тому культура – це необхідна передумова подолання морально негативних явищ, таких, людська агресивність.

Інститут культури в сучасному українському суспільстві опинився в проблемній ситуації, яка є наслідком соціальних змін. Зміни в соціокультурному просторі є результатом незавершеного соціального транзиту. Разом з тим Україна як сучасна демократична держава включається у світові глобальні процеси, що призводить до уніфікації культурних цінностей і зразків. З іншої сторони – все більш відчутним стає процес «масовізації» культури.

6. *Проаналізовано засади та можливості упередження агресивності засобами виховання в сім'ї.* Встановлено, що те наскільки дитина виросте агресивною багато в чому залежить від того як реагують батьки на її прояви.

В основному реакцією батьків на агресивні вияви дитини може бути або миттєве виконання всіх вимог, або повне ігнорування тобто не звертають на неї увагу. Парадоксально, але в обох випадках дитина виростає надзвичайно агресивною. В першому випадку, батьки занадто запобігливі. В такій сім'ї дитина домагається необхідного для себе результату завдяки агресивному поведженню і таким чином в неї виробляється стійкий стереотип агресивної поведінки. У другому випадку, коли батьки постійно ігнорують агресивність дитини або іншими словами емоційно «відкидають» дитину, відносячись до неї зневажливо чи негативно, породжується страх, який провокує агресію. Більша частина дитячої агресивності розвивається між двома цими «полюсами». Таким чином, і надмірна поблажливість батьків до дитини, і надто жорстке покарання її агресивних виявів з однаковою вірогідністю можуть визначати розвиток агресивності в дитячій поведінці.

Отже, сімейні традиції (приклад взаємовідносин і поведінки батьків); реакції батьків на агресивну поведінку дитини; стан стосунків між батьками і дітьми, надлишок вільного часу в дитини, недостатній контроль з боку батьків, і відсутність захоплень, які можуть позитивно формувати особистість, і виховання в неповній сім'ї в якій порушено функціональні зв'язки, і гіперопіка і багато іншого – це ті фактори, які можуть сформувати дитячу агресивну поведінку в сім'ї, а також поза нею впливати на взаємовідношення з оточуючими.

7. Проаналізовано потенціал дошкільної освіти щодо упередження чи мінімізації агресії. Запропоновані ідеї щодо зменшення агресивності осіб, які є носіями агресивних підходів, окреслені підходи щодо зменшення ролі агресивних практик у житті дитини. Враховуючи особливості перебігу мисленневої діяльності у дітей дошкільного віку (образне мислення), підтверджена продуктивність використання підходів арт-терапії (зокрема, малювання, казкотерапії тощо) в якості дієвого інструменту вирішення глибинних протиріч, що можуть вступати ключовими факторами для

формування засад агресивної поведінки дошкільнят. Нами було показано, що окрім виховного компоненту, дошкільня освіта має поставати інструментом упередження негативних впливів сучасної екранної культури із її культом надмірної візуальності, яка реалізує агресивні сюжети, що засвоюються дітьми в якості продуктивних форм соціальної практики. Дошкільня освіта має розбудовувати гуманістичні стратегії упередження та мінімізації агресивності з урахуванням досвіду комунікації дитини та членів родини, оцінюючи перспективи розбудови взаємин в сім'ї та екстраполюючи їх на потенційні перспективи формування агресивних моделей поведінки під їхнім впливом.

8. *Виявлено можливості шкільної освіти щодо упередження агресії.* Було показано, що шкільна освіта є важливим інструментом розвитку особистості, зокрема, формування гуманістичного світогляду, що спирається на ідеї поваги до свободи, сприйняття демократичних освітніх ідеалів тощо. На нашу думку, упередженню агресії у школярів сприятиме шкільне освітнє середовище, побудоване на принципах продуктивної діалогічної взаємодії між вчителем та учнем: саме така освітня модель є засобом утвердження ідеалів взаєморозуміння, стратегій взаємного розвитку, заснованих на принципах неагресивного зняття протиріч, які закономірно можуть виникати в процесах навчання та виховання. Зазначені підходи є дієвими інструментами упередження набуття легітимного статусу агресивним моделям поведінки школярів, а вчитель постає в якості активного носія демократичної суб'єкт-суб'єктної освітньої моделі, здатної збалансовано реалізувати свободи учня в продуктивних формах, коли будь-які конфлікти вирішуються на засадах взаємної поваги та раціональності.

9. *Досліджено механізми упередження агресії у системі вищої освіти.* В системі вищої освіти комунікація відбувається, у переважній більшості, між особистостями із цілісно сформованими в результаті попереднього освітнього впливу та процесів соціалізації світоглядом. На фоні подальшого

утвердження засобами освіти та виховання гуманістичних ідеалів у студентів, основний потенціал вищої освіти щодо упередження агресії полягає скоріше не в продуктивній трансформації сформованих особистостей студентів, наявних у них моделей поведінки, а у створенні сприятливих умов для неагресивної комунікації, поширення ідей толерантності та поваги до Іншого. Сучасна вища освіта перебуває під впливом глобалізаційних трансформацій, а освітній простір набуває все більш полікультурного характеру, що кидає виклики системі вищої освіти відносно упередження дискримінації та агресії по відношенню до представників інших національностей, культур та релігій. Продуктивним є утвердження в освітній галузі ідей мультикультуралізму в якості політики та практики неагресивного співіснування представників різних культур на засадах толерантності.

10. *Обґрунтовано потенціал формування емоційної стійкості особистості як засобу упередження агресивності.* Доведено, що емоційна стійкість особистості, особливості її виявів та характеристики змінюються водночас з переходом індивіда до старшої вікової групи. В свідомості особистості, по мірі її соціального дозрівання, віддзеркалюється процесуальність формування конкретних намірів, мотивів, збільшується мотиваційне поле. В підлітковому віці особистість вже починає приділяти більше уваги прогнозу можливих наслідків власної діяльності та вчинків і не лише з суто прагматичних позицій, але і з точки зору моральних, етичних, духовних цінностей. На етапі ранньої юності в особистості вже сформувалися необхідні внутрішні умови задля виваженого пошуку сенсу свого життя (світогляд, інтелектуальні можливості, стійкість переживань тощо), разом з тим, в неї ще не має засобів для його здійснення. Ці засоби знаходяться поза особистістю, а саме в соціальному оточенні, в якому особистість виконує певні види діяльності, може розкривати свої здібності, відчуває і усвідомлює соціальну відповідальність. Етап зрілої юності завершує перехід до дорослого життя. Особистість в цьому періоді вже

усвідомлює себе суб'єктом власного життя, вона може обирати професію, вступати до навчального закладу, починати трудову діяльність, брати активну участь в суспільному житті, реалізовувати конкретні життєві плани тощо.

11. *Досліджено можливості виховання комунікативних компетентностей особистості як засобу упередження агресивності.* Показано, що важливим напрямом подолання чи упередження вияву агресивності є виховання комунікативних компетентностей. Глобальний та тотальний характер сучасних інформаційних технологій призводить до формування єдиного простору комунікації між різними культурами. Наслідки сучасних інформаційних процесів мають доволі суперечливий характер з погляду проблеми упередження агресивності. Це пов'язано з тим, що в умовах становлення інформаційного суспільства поширення міжкультурних комунікацій призводить до інтенсифікації культурних обмінів. Зокрема, зростання ступеню свободи суб'єктів комунікації виявляється в появі широких можливостей поширення будь-яких ідей, в тому числі й таких, що підсилюють агресивність, міжкультурну напругу й конфліктність.

Тому виховання здатності до міжкультурної комунікації передбачає розв'язання низки проблем, що неодмінно виникають підчас контакту представників різних культур. Центральне місце серед них посідає проблема розуміння Іншого. Адже процес комунікації передбачає подолання різниці та пошук взаєморозуміння. Проте, саме в процесі міжкультурних комунікацій ця риса (або її брак) виявляється найбільш виразно. Відтак, вирішення проблеми розуміння Іншого передбачає реалізацію відповідних освітніх заходів, спрямованих на формування міжкультурної компетентності.

12. *Проаналізовані можливості мистецтва як дієвого чинника упередження агресивності.* Мистецтво, постаючи засобом художнього спілкування, є дієвим способом упередження агресивності. Доведено, що

мистецтво допомагає виховувати цілісний духовний світ молоді, а відтак, і сприяє розвитку її морально-естетичних якостей. Мистецька спадщина, яка є своєрідним акумулятором, що накопичує естетичний досвід попередніх поколінь, уособлює і передає ціннісне сприйняття світу, переломлюючись через етнонаціональну специфіку, постає найефективнішим засобом виховання кращих якостей особистості.

Цінності мистецтва є важливим, ще й тому, що нове покоління зростає в умовах полікультурного простору, а художньо-образна мова універсальна і зрозуміла для різних народів, що дає можливість особистості вести невербальний продуктивний діалог з іншими культурами, розуміти інших та розширювати через це свій внутрішній світ, його автентичність та самобутність. Проте, ці чинники можуть постати як ефективні «запобіжники» агресивності лише за умови переходу від зовнішніх до внутрішніх мотивів поведінки особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психосоциальный институт – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Абрашкевичус Г.А. Социокультурное развитие: этнокультурный и общечеловеческий аспект / Г. А. Абрашкевичус // Учёные записки ТНУ им. В. И. Вернадского. – Т. 21(60). – Вып. 2: Философия. Социология. – Симферополь, 2008. – С. 44–51.
3. Абрашкевичус Г. О. Міжкультурні комунікації в поліетнічному соціумі (на прикладі діяльності Кримського республіканського товариства литовської культури ім. М.К. Чюрльоніса) : автореф. дис. .. канд. культурології: 26.00.01 / Г. О. Абрашкевичус. – Симферополь, 2009. – 20 с.
4. Аверин В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – СПб. : Питер, 1998. – 379 с.
5. Агрессия (так называемое зло) / [К. Лоуренц ; пер. с нем.]. – М. : Издательская группа Прогресс, Универс, 1994. – 272 с.
6. Агрессия у детей и подростков: Учебное издание / [Под ред. Н. М. Платоновой]. – СПб. : Альфа-Т, 2006. – 200 с.
7. Агрессия. Политология: Энциклопедический словарь / [общ. ред. И сост. : Ю. И. Аверьянов]. – М. : Моск. коммерч. ун-т, 1993. – 431 с.
8. Агрессия: причины, последствия и контроль: лучший в мире учебник по психологии агрессии / Леонард Берковиц; [пер. А. Боричев, Л. Царук, Л. Ордановская]. – Санкт–Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. – 510 с.

9. Адамьянц Т. З. Развитие коммуникативных навыков личности как общецивилизационная задача / Т. З. Адамьянц // Молодежь и будущая Россия. Материалы Третьей Всероссийской научно–практической конференции. – М. : ИНИОН, Институт социологии РАН, 2008. – С. 373–378.
10. Адамьянц Т. З. Социальная коммуникация / Т. З. Адамьянц. – М. : ИС РАН, 2005. – 158 с.
11. Александер Ф. Человек и его душа / Ф. Александер, Ш. Селесник. – М. : Прогрес-Культура, Изд-во агентства «Яхтсмен», 1995. – 607 с.
12. Андреева А.Д. Руководство практического психолога; Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Андреева А.Д., Вохмянина Т.В., Воронова А.А., Гуткина Н.И., Данилова Е.Б. – М. : Academia, 1995. – 167 с.
13. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 9.
14. Андрущенко Т. Виховна функція мистецтва в освітньому процесі шкільної та студентської молоді [Електронний ресурс] / Т. Андрущенко. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_14/PDF/3.pdf.
15. Апалкова Я. В. Медіа освіта. Світова практика на сучасному етапі [Електронний журнал] / Я. В. Апалкова // Науковий вісник Донбасу. – 2010. – № 3. – Режим доступу до журн.: http://almater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN11/10ayvnse.pdf
16. Армаш Т.С. Пізнавальні процеси в навчально–професійній діяльності студента [Електронний ресурс] / Т.С. Армаш. – Режим доступу: psych.kiev.ua
17. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Э. Аронсон. – Спб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 416 с.

18. Астафьева О. Информационно–коммуникативная доминанта современной культуры / О. Астафьева // Единство и многообразие в религии и культуре: Философские и психологические корни глобальных противоречий. – Вып.22. – [Гл. ред. Л. Морева]. – Санкт–Петербург : Изд-во «ЭЙДОС», 2006. – С. 164–176.
19. Бабченко О.В. Зміст методичної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва [Електронний ресурс] / О.В. Бабченко. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2001_3_1/doc_pdf/babchenko.pdf.
20. Багдасарьян Н. Г. Межкультурные коммуникации или параллельные реальности? / Н. Г. Багдасарьян // Философия социальных коммуникаций. – 2006. – № 1. – С. 19-22.
21. Бандура А. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / Бандура А., Уолтерс Р. – М. : ЭКСМО, 2000. – 512 с.
22. Бандурка А.М. Конфликтология / Бандурка А.М., Друзь В.А. – Харьков : Ун–т внутр. дел, 1997. – 355 с.
23. Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50–летию / О. А. Баранов. – Таганрог : Центр развития личности, 2008. – 214 с.
24. Барматова С.П. Изменение места и роли коммуникации в современном мире / С.П. Барматова // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2009. – № 3. – С. 158–168.
25. Басс А. Психология агрессии / А. Басс // Вопросы психологии. – М., 1967. – № 3. – С. 60–69.
26. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
27. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.

- 28.Бацілева О.В. Психосоціальні аспекти феномена агресії / О.В. Бацілева // Наука. Релігія. Суспільство. – 2008. – № 3. – С. 166–174.
- 29.Бахтин М. М. Естетика словесного творчства / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
- 30.Безугла Р.І. Масова та популярна культура: до проблеми співвідношення понять [Електронний ресурс] / Р.І. Безугла. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Kis/2010_2/17.pdf.
- 31.Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості / Г. Березюк // Психологічні студії Львівського ун-ту. – 2006. – С. 20–23.
- 32.Берковиц Л. Агресія: причини, наслідки і контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
- 33.Берковиц Л. Влияние сцен насилия на зрителей / Л. Берковиц // Общественное животное. Исследования. – СПб., 2003. – С. 200-232.
- 34.Берлін І. Чотири есе про свободу / Ісайя Берлін [перекл. з англ. О.Коваленка] – К.: Основи, 1994. – 272 с.
- 35.Бернацька О.Б. Використання елементів арт-терапії у вихованні самостійності молодших школярів інтернатних закладів різного типу / О.Б. Бернацька // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – 2009. – Педагогіка. – Вип. 95. – Т. 108. – С. 50–56.
- 36.Бех І.Д. Духовна енергія вчинку / І.Д. Бех. – Рівне : РДГУ, 2004. – 42 с.
- 37.Беленікін П.С. Естетичне виховання – ключ до розвитку молоді високої культури / П.С. Беленікін // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 6 (193). – Ч. I. – С. 114–120.
- 38.Білоусова Н.М. Особливості психокорекції дитячої агресивності засобами арт-терапії / Н. М. Білоусова // Вісник Чернігівського

- національного педагогічного університету. Сер.: Психологічні науки. – 2013. – Вип. 114. – С. 3–6.
39. Бітаєв В.А. Естетичне виховання і гуманізація особи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.08 «Естетика» / В.А. Бітаєв. – Луганськ, 2004. – 37 с.
40. Бодалев А.А. Психология общения: [Избранные психол. тр] / А.А. Бодалев. – М. : Издательство МПСИ, 2002. – 319 с.
41. Борисенко О.Д. Аналітико-статистичні методи й моделі психології та педагогіки: [вибрані лекції] / Борисенко О.Д., Майборода Р.Є. – К. : ВЦ «Київський ун-т», 2000. – 117с.
42. Брайант Дж. Основы воздействия СМИ / Дж. Брайант, С. Томпсон. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2004. – 432 с.
43. Буховець І.О. Модернізм і постмодернізм в естетиці ХХ століття / І.О. Буховець. – Чернівці : Рута, 2003. – 51 с.
44. Буцєвицький В.С. Гуманітарна освіта в Україні: концептуальні засади та шляхи реалізації / Буцєвицький В.С., Левківський К.М., Теліженко Л.В. // Матеріали Всеукр. наук.-практ конф. – К. : Генеза, 1997. – С. 234.
45. Бэрн Р. Агрессия / Бэрн Р., Ричардсон Д. ; [пер. с англ.]– СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
46. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер ; [пер. с нем. Д.В. Димитриева]. – М. : Педагогика, 1991. – 144 с.
47. Вазюлин В. А. Логика истории. Вопросы теории и методологии / В. А. Вазюлин. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 328 с.
48. Васютинський В. О. Ціннісно–орієнтаційні площини сучасного українського суспільства / В.О. Васютинський // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2006. – Т. VIII. – Вип. 6. – С. 40–46.

- 49.Вашкевич В. М. Модифікація світоглядних засад молоді у контексті цивілізаційного розвитку України / Віктор Миколайович Вашкевич // Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – № 8. – С. 57–64.
- 50.Вашкевич В. М. Соціалізація сучасної молоді і її життєві цінності : соціально філософський аналіз / Віктор Миколайович Вашкевич // Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – №11. – С. 234–241.
- 51.Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : [б.в.], 1992. – 191 с.
- 52.Винославська О. В. Психологія [Електронний ресурс] / О.В. Винославська. – К. : ІНКОС, 2005. – Режим доступу: http://ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska_psihologiya/part3/3103.htm
- 53.Волянская Е.В. Социализация агрессии в подростковом возрасте: социологический анализ агентов и механизмов / Е.В. Волянская // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: [Зб. наук. пр.]. – Харків : Видавничий центр Харківського нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна, 2002. – С. 558–562.
- 54.Воронкова В. Г. Філософія глобалізації: соціоантропологічні, соціоекономічні та соціокультурні виміри: [монографія] / В. Г. Воронкова. – Запоріжжя : ЗДІА, 2010. – 272 с.
- 55.Гаєвська С. Нашестя агресивності чи психодіагностики? Деякі аспекти роботи психолога ЗНЗ / С. Гаєвська // Психолог. – 2011. – № 1 (433). – С. 3–5.
- 56.Гайдамашко І.А. Агресія як механізм психологічного захисту підлітків у конфліктних ситуаціях / І.А. Гайдамашко // Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української

- національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку. – Хмельницький, 2007. – С. 246–248.
57. Гайдукевич Г.А. Выявления агрессивности у курсантов высших военных учебных заведений на разных этапах подготовки: дис. .. канд. психол. наук: 19.00.07 / Г.А. Гайдукевич. – К., 2000. – 198 с.
58. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
59. Ганаба С.О. Проблема діалогу культур у контексті глобалізованого світу / С.О. Ганаба // Інтелект. Особистість. Цивілізація. – 2008. – № 10. – С. 8–12.
60. Гантінгтон С.Ф. Зіткнення цивілізацій та межа світу [Електронний ресурс] / С. Ф. Гантінгтон. – Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/n14texts/hanting.htm>
61. Гегель Г. Конституция Германии. Политические произведения / [под ред. Б. М. Кедрова]. – М. : Изд-во «Наука», 1978. – 437 с.
62. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа–Пресс, 1995. – 448 с.
63. Глобальная статистика украинского Интернета. Январь 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://i.bigmir.net/index/UAnet_global_report_012014.pdf
64. Гнезділова М. Спілкування та поведінка підлітків / М. Гнезділова // Психолог. – 2002. – № 38–39. – С. 42–45.
65. Горбатих В.В. Арт-терапія в соціалізації дітей дошкільного віку / В.В. Горбатих // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2008. – Вип. 121. – Серія: Педагогічні науки. – С. 48–51.
66. Горіна Ж.Д. Методологічні орієнтири дослідження процесів міжкультурного спілкування [Електронний ресурс] / Ж. Д. Горіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного

- університету (Педагогічні науки). – 2009. – № 4. – Режим доступу:
http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_4/Gorina.pdf
- 67.Городяненко В. Г. Соціологія / В.Г. Городяненко. – К. : Видавничий центр «Академія». 2003. – 560 с.
- 68.Гринько Т. Киномистецтво як засіб духовно-морального виховання майбутніх учителів / Т. Гринько // Проблеми формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – Вип. 9. – С 275–282.
- 69.Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: [учебник для вузов] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попов, А. П. Садохин. – М. : Юнити-Дана, 2003. – 352 с.
- 70.Губин Г.Д. Русская культура и феномен насилия / Г.Д. Губин // Вопросы философии. – М., 1995. – № 5. – С. 34–42.
- 71.Гусейнова А. А. Освобождение духа / А. А. Гусейнова, В. Толстых. – М. : Политиздат, 1991. – 181 с.
- 72.Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 283 с.
- 73.Данилюк А.І. Масова культура в контексті демократичних перетворень ХХ століття: автореф. дис. канд. філософ. н.: 09.00.08 / А. І. Данилюк. – К. : КНУ ім. Т.Шевченка, 2000. – 20 с.
- 74.Дарморіз О. Естетичний ідеал як складова українського національного світогляду / О. Дарморіз // Наука. Релігія. Суспільство. – 2008. – № 4. – С. 7–13.
- 75.Докинз Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз. – М. : Мир, 1993. – 318 с.
- 76.Донец П.Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / П. Н. Донец. – Харьков, 2004. – 367 с.
- 77.Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Донченко Е.А., Титаренко Т.М. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 175 с.

78. Дослідження проблем трансформації культурної сфери та шляхів реалізації ключової ролі культури в соціально-економічному розвитку сучасної України. Аналітичний огляд і рекомендації. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/zv_2009-10-2.php
79. Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 145–152.
80. Дроздов О.С. Спроба адаптації системного підходу до агресіологічних досліджень / О.С. Дроздов // Соціальна психологія. – 2008. – № 4. – С. 29-37.
81. Дроздов О.Ю. Ситуативні фактори агресивної поведінки молоді / О.Ю. Дроздов // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : ПП, 2001. – Частина 1. – С. 38–49.
82. Дроздов О.Ю. Соціально–психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: дис. .. канд. психол. наук: 19.00.05 / О.Ю. Дроздов; – Чернігів, 2003. – 225 с.
83. Дубчак Л. Злочинність неповнолітніх як віддзеркалення недоліків шкільного та вузівського виховання / Л. Дубчак // Підприємництво, господарство і право. – 2006 – № 7 – С. 46–49.
84. Дышлевой А.Ю. Агрессия как форма противоправного сексуального поведения / А.Ю. Дышлевой // Международный медицинский журнал. – 2002. – Т. 8. – № 4. – С. 22–28.
85. Еліас Н. О процес се цивилизации. Социогенетические и психологические исследования. – Т. 1. Изменения в поведении высшего слоя мирян в странах Запада / Н. Еліас. – М.–СПб. : Университетская книга, 2001. – 332 с.

- 86.Ениколопов С. Малолетние пре ступники [Електронний ресурс] / С. Ениколопов, О. Широкова. – Режим доступу: <http://www.svobodanews.ru/article.asp?exactdate=20061103140014387>.
- 87.Ерасов Б.С. Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений / Б.С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 591 с.
- 88.Жабский Н.И. Социология кино: истоки, предмет, перспективы / Жабский Н. И. – М. : Наука, 1989. – С. 13.
- 89.Жамкочьян М. Агрессия не исчезает и не появляется [Електронний ресурс] / М. Жамкочьян. – Режим доступу: <http://www.follow.ru/article/316>.
- 90.Животкова О.В. Мистецтво як форма вираження свідомості суспільства / О.В. Животкова // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Збірка наукових праць. – 2008. – № 5. – С. 38–41.
- 91.Жиран Р. Насилие и священное / Рене Жиран ; [пер. с фр.]. – М. : Новое литературное обозрение, 2000. – 400 с.
- 92.Жуков С.М. Сутність мистецтва та духовність. вплив мистецтв на гармонійний розвиток особистості / С.М. Жуков // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2008. – Вип. 127. – Серія: Педагогічні науки. – С. 60–73.
- 93.Журавлев Д. Подростковая агрессивность – психологическая закономерность или социальный феномен? / Д. Журавлев // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 185–192.
- 94.Зайцева А. Агресія на дитячому телебаченні: пошук розв'язання проблеми / А. Зайцева // Мистецтвознавство України. – 2012. – Вип. 12. – С. 349–353.
- 95.Закович М. М. Культурологія: українська та зарубіжна культура. [Електронний ресурс] / М. М. Закович. – К. : Знання, 2007. – Режим

- доступу: [http://ebk.net.ua/Book/cultural_science /zakovich_kulturologiya /part1/105.htm](http://ebk.net.ua/Book/cultural_science/zakovich_kulturologiya/part1/105.htm)
96. Запухляк О. З. Вплив комп'ютерних ігор з войовничо–агресивним змістом на агресивність підлітків з акцентуаціями характеру / О. З. Запухляк // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К. : 2005. – Вип. 26. – Т. 5. – С. 78–87.
97. Звіт про виконання плану заходів щодо реалізації основних напрямів діяльності Державного департаменту України з питань виконання покарань за I квартал 2010 року та інформація про вжиті заходи щодо поліпшення оперативно–службової та фінансово–господарської діяльності органів і установ Державної кримінально–виконавчої служби України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.kvs.gov.ua/punish/control/uk/publish/article>
98. Здоровенко В. Ситуація постмодерну та актуалізація концепції В. Соловйова про сенс мистецтва / В. Здоровенко // Людинознавчі студії. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2010. – Серія: Філософія. – Вип. 22. – С. 193–211.
99. Зиммель Г. Религия: Социально–психологический этюд / Г. Зиммель ; [пер. с нем. Бердоносова и О. Лямбекъ]. – М. : Издание М. и С. Сабашниковыхъ, 1909. – С. 8–12.
100. Золотарьова Ю.І. Виховна функція мистецтва як складової культури [Електронний ресурс] / Ю.І. Золотарьова. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/vkhdak/2009_28/V28-3-09.pdf.
101. Иванов Д. Общество как виртуальная реальность / Д. Иванов // Информационное общество: Сб. / [Сост. А.Лактионов]. – М. : ООО Изд-во АСТ, 2004. – С. 355–427
102. Изард К.Е. Эмоции человека / К.Е. Изард. – М. : МИФИ, 1980. – 232 с.

103. Иконникова Н. К. Механизмы межкультурного восприятия / Н. К. Иконникова // Социологические исследования. – 1995. – № 11. – С. 26–34.
104. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
105. Ильин И. А. О сопротивлении злу силою / И. А. Ильин. – Берлин : [б.и.], 1925. – 230 с.
106. Иванова К. А. Соціологічні аспекти міжкультурної комунікації в українському вузі: автореф. дис. .. канд. соціол. наук: 22.00.06 / К. А. Иванова. – Харків, 2002. – 22 с.
107. Ілляшенко Т. Дитяча агресія – що це? / Т. Ілляшенко // Початкова школа.– 2006. – № 1.– С. 9–11.
108. Ісаєнко О.С. Влияние агрессивного поведения в паре «мать – ребенок» на уровень школьной дезадаптации (экспериментальное исследование) / О.С. Ісаєнко // Наука і освіта. – 2006. – № 3–4. – С. 11–15.
109. Казаннікова О.В. Психологічний супровід агресивної дитини / О.В. Казаннікова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(3). – С. 157–162.
110. Кайс З.В. Акт творчості чи спосіб здійснення антигуманізму: соціально–психологічний аспект мотивів продукування графіті [Електронний ресурс] / З. В. Кайс. – Режим доступу: www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2009-2/09_Kajs.pdf.
111. Калашникова А. С. Научно–практические рекомендации по организации судебно–психологической экспертной оценки разнонаправленной агрессии / А. С. Калашникова // Психологическая наука и образование. – М., 2011. – № 1. – С. 18–26.
112. Калашникова А.С. Психологические механизмы аутоагрессивных и гетероагрессивных действий у лиц с психическими расстройствами,

- не виключаючими вменяючі. автореферат дис. ... кандидат. психол. наук. / А. С. Калашникова. – М., 2010. – 24 с.
113. Карнышев А. Соціально-економічні та політичні фактори розвитку міжкультурної компетентності / А. Карнышев, М. Винокуров // Психологія в економіці та управлінні. – 2009. – № 1. – С. 98–104.
114. Карпинська Р. С. Соціобіологія: Критичний аналіз / Р.С. Карпинська, Никольський С.А. – М. : Прогрес, 1988. – 242 с.
115. Качанова Ю. В. Агресивність і агресія як соціологічні категорії / Ю. В. Качанова // Наукові праці. Соціологія. – 2010. – Випуск 133. – Том. 146. – С. 50–54.
116. Качанова Ю.В. Агресивність: аналіз теоретичних підходів / Ю. В. Качанова // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер. : Соціологія. – 2011. – Т. 156, Вип. 144. – С. 29–32.
117. Кивлюк О. П. Інформаційна педагогіка: філософія, теорія, практика / О. П. Кивлюк; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во УАН ВІР, 2011. – 334 с.
118. Кивлюк О. П. Світоглядно-просвітницька діяльність як важлива умова сучасної цивілізаційної адаптації / О. П. Кивлюк. // Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – № 50(8) – С. 314–320.
119. Кириленко В. Г. Особливості соціально-педагогічної роботи в навчальних закладах з агресивними школярами / В. Г. Кириленко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2012. – № 9. – С. 201–208.

120. Кириллова Н. Б. Мифотворчество в медиакультуре / Н. Б. Кириллова // *Общественные науки и современность*. – 2005. – № 5. – С. 155–165.
121. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
122. Кізь О. Б. Агресія депривованого юнацтва: форми, причини та наслідки / О. Б. Кізь // *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. – К., 2006. – № 5. – С. 1–15.
123. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / Сергій Федорович Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.
124. Кобзар Н.В. Готовність до міжкультурної комунікації та її компоненти [Електронний ресурс] / Н. В.Кобзар // *Науковий вісник Донбасу*. – 2011. – № 1. – Режим доступу : http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN13/11knvtyk.pdf
125. Ковалев П. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / П. Ковалев. – Санкт–Петербург, 1996. – 358 с.
126. Козер Л.А. Функции социального конфликта / Л.А. Козер. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуал. книги, 2000. – 295 с.
127. Козирев Г. І. Політична конфліктологія: навчальний посібник. – М. : ВД «ФОРУМ»: ИНФРА-М. – 432 с.
128. Козлов Е.В. Супергероика маскультура (об архетипе развлекательной повествовательности) / Е.В. Козлов // *Вопросы культурологии*. – 2009. – № 1. – С. 78–81.
129. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
130. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение детей и подростков / Д. Коннор. – СПб. : Прайм–Еврознак, 2005. – 288 с.

131. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 232 с.
132. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності / М. С. Корольчук. – К. : Ніка–центр, 2003. – 400 с.
133. Косиченко А.Г. Національні культури в процесі глобалізації. [Електроний ресурс] / А.Г. Косиченко // Электронный информационно-аналитический бюллетень. № 8–9. – Режим доступу: <http://credonew.ru/content/view/510/30>
134. Костина А.В. Культурология / А.В. Костина. – М. : КНОРУС, 2006. – 320 с.
135. Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества / Костина А.В. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 18 с.
136. Кострюков С. В. Людинотворча сутність культура / С. В.Кострюков // Мультиверсум. Філософський альманах: Зб. наук. пр. – К., 2009. – Вип. 80. – С. 33–41.
137. Коць М. Психологічні детермінанти конфліктної поведінки підлітків / Коць М., Мудрак І. // Політичний менеджмент, 2010. – № 5 (44), (листопад). – С. 22–29.
138. Кравчук С. Л. Особливості психологічних детермінант агресивних виявів особистості: автореф. дис. .. канд. психол. наук: 19.00.01 / С. Л. Кравчук. – К., 2002. – 21 с.
139. Кравчук С. Особливості агресивної поведінки чоловіків і жінок / С.Кравчук // Соціальна психологія. – 2008. – № 1. – С. 142–148.
140. Крайнюк В.М. Становлення і розвиток феномену агресії / В.М. Крайнюк // Зб. наук. праць. – К. : КВГІ, 1998. – Випуск 2 (7). – С. 14–19.
141. Крейхи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крейхи. – Спб. : Питер, 2003. – С. 17.

142. Кремень В.Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті / В.Г. Кремень // Вища школа. – 2002.– № 4.–5. – С. 3–34.
143. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття / В.Г. Кремень // Освіта України. –2002. – 28 грудня. – С.4–6.
144. Крилова С.А. Краса людини: особистість, сім'я, суспільство (соціально-філософський аналіз) / С.А. Крилова. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2011. – 344 с.
145. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник/ [Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
146. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крэйхи ; [пер. с англ.]. – СПб. : Питер, 2003. – 334 с.
147. Кулик Л. М. Ознаки насильницької злочинності / Л. М. Кулик // Держава та регіони. – [Серія: Право]. – 2009. – № 2. – С. 65–69.
148. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах / Лазурский А. Ф. – М. : Наука, 1995. – 204 с.
149. Ланкин В. Г. Книга как информационно-технологическая основа культуры / В. Г. Ланкин, О. А. Григорьева // Социологические исследования. – 2009. – № 7. – С. 77–84.
150. Лапій Х.О. Основні форми агресивності і особистісні особливості студентів: динаміка взаємодії / Лапій Х.О., Марковець Л.М. // Проблеми сучасної психології. – К. : ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2009. – Випуск 6. – Частина 1. – С. 379–386.
151. Ласло Э. Макросдвиг. К устойчивости мира курсом перемен / Эрвин Ласло; [пер. с англ. Ю. А. Данилов; предисл. А.Ч. Кларк; Фонд

- глобальных проблем выживания человечества им. Н.Н.Моисеева]. – М.: Тайдекс Ко, 2004. – 207 с.
152. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании: Монография / Л.Д. Лебедева. – СПб. : ЛОИРО, 2001. – 318 с.
153. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – СПб. : «Макет», 1995. – 302 с.
154. Левінас Е. Між нами: Дослідження. Думки – про – Іншого / Е. Левінас. – К. : Дух і Літера, 1999. – 291 с.
155. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Левитов Н.Д. – М. : «Просвещение», 1964. – 200 с.
156. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 168–173.
157. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко // Психология индивидуальных различий. Тексты / [Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, В.Я. Романова]. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 288-318.
158. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І.Лозова, Г. В.Троцько. – Харків : Собор, 2002. – 335 с.
159. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц; [пер. с нем. Г. Швейника]. – СПб. : Амфора, 2001. – 349 с.
160. Лоуренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоуренц ; [пер. с нем]. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 272 с.
161. Лужкова О.О. До питання формування морально-естетичного ідеалу студентів вищих технічних навчальних закладів / О.О. Лужкова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2009. – № 1. – С. 272–277.

162. М'ясоїд П. А. Загальна психологія / П.А. М'ясоїд. – [2-ге вид.]. – К. : Вища школа, 2001. – 487 с.
163. Мазоха И.С. Психологические детерминанты агрессии и агрессивности / И.С. Мазоха // Наука і освіта. – 2007. – № 8–9. – С. 103–105.
164. Мазоха І.С. Психологічний портрет осіб з різним рівнем агресивності / І.С. Мазоха // Наука і освіта. – 2004. – № 4–5. – С. 41–42.
165. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2003. – 752 с.
166. Максимов М.В. Вплив музичного мистецтва на формування особистості / М.В. Максимов // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка. – 2009. – Т. XI. – Ч. 7. – С. 324–332.
167. Маліхіна Т. Психолого–педагогічна робота з попередження аморальної поведінки підлітків / Т. Маліхіна // Рідна школа, 1999. – № 9. – С. 50-53.
168. Маринович М. Глобалізація як культурний чинник [Електроний ресурс] / Маринович М. – Режим доступу : www.dialogs.org.ua
169. Марков Б. В. Человек в эпоху масс–медиа (символы эпохи Internet) / Б. В. Марков // Информационное общество: Сб. / Сост. А. Лактионов. – М. : ООО Изд-во АСТ, 2004. – С. 452–504.
170. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек. Исследование идеологии индустриального общества / Г.Маркузе ; [пер. с англ.]. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 526 с.
171. Мартыненко А. В. Категория фантастического в историко–культурном контексте / А. В. Мартыненко // Вопросы культурологии. – 2008. – № 2. – С. 68–70.
172. Марусенко О.А. Психоемоційний стан педагогічних працівників та психологічне саморегулювання у професійній психолого–

- педагогічній діяльності / О.А. Марусенко, І.В. Походько // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка. – 2010. – Т. XII. – Ч. 1. – С. 360–371.
173. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу ; [пер. с англ.]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
174. Масова культура: втрата чи переосмислення традиції? [Електронний ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.ualogov.kiev.ua/toprint.html?id=1334>
175. Матяш-Заяц Л.П. Комунікативні уміння і нахили як передумова успішного подолання конфліктів у ранньому юнацькому віці / Л.П. Матяш-Заяц // Проблема личности в современной науке: результаты и перспективы исследований. Тезисы докладов Четвертой Международной научной конференции молодых ученых 26–28 сентября 2001 года. – К., 2001. – С. 87–88.
176. Медвідь Ф. Становлення та трансформація освіти в Україні: зміна парадигм і орієнтацій / Ф. Медвідь // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції. – К. : Генеза, 1997. – 213 с.
177. Мединська Ю. Агресивна дитина: зрозуміти, щоб допомогти / Ю. Мединська // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 107–118.
178. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избранные психологические труды / В.С. Мерлин. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 446 с.
179. Минюшев Ф.И. Социальная антропология / Ф.И. Минюшев. – М. : МГИМО, 1997. – 202 с.
180. Миронова Т.А. Деструкция диалога в современном медиапространстве [Електронний ресурс] / Т. А. Миронова // Філософські дослідження: Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-

- во СНУ імені В. Даля, 2011. – Випуск № 14. – Режим доступу:
http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Phd/2011_14/6_Mir.pdf
181. Мисливець Н.М. Цілісність естетичної системи Олеса Гончара [Електронний ресурс] / Н. М. Мисливець. – Режим доступу :
http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tkht/2008_8/10.html.
182. Мізерна О.О. Підліткова агресивність та акцентуації характеру / О.О. Мізерна // Актуальні проблеми психології. – К. : 2004. – Т. 1. – С. 64–68.
183. Могилевич Б.Р. Толерантність в контексте міжкультурної комунікації / Б. Р. Могилевич // Психологія і економіка. – 2009. – Т. 2. – № 2. – С. 129–131.
184. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В.О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.
185. Моосмюллер А. Міжкультурна компетентність і етноцентризм /А. Моосмюллер // Міжкультурна комунікація: парадигми дослідження і преподавання: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Красноярськ : КГПУ, 2003. – С. 52–63.
186. Моральне виховання учнів: педагогічна наука та практика. – [Електронний ресурс] / О. Сухомлинська //Виступ на загальних зборах Академії педагогічних наук України. – Режим доступу:
<http://osvita.ua/school/upbring/332>
187. Муляр В.І. Проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство» (філософсько- культурологічний аналіз): дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Муляр Володимир Ілліч ; Житомирський інженерно-технологічний ін-т. – Житомир, 1999. – 362 с.
188. Нагнибіда Л. Реалізація концептів мистецтво і кітч у сучасному мистецтвознавчому дискурсі в процесі метафоризації / Л. Нагнибіда // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного

- університету імені Володимира Винниченка. – 2010. – Серія: філологічні науки. – Вип. 89 (5). – С. 269–274.
189. Надурак В.В. Еволюція моралі: синергетичний підхід // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – К., 2006. – С. 25–31.
190. Надурак В.В. Синергетична методологія та проблема розвитку моральних систем / В.В. Надурак // Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія. – Чернівці : Рута, 2006. – С. 309–310.
191. Назаренко О.А. Етичні аспекти діалогічних концепцій культури: автореф. дис. .. канд. філософ. наук: 09.00.04 / О. А. Назаренко. – К., 2003. – 16 с.
192. Налчаджян А. Агрессивность человека / А. Налчаджян. – СПб. : Питер, 2007. – 734 с.
193. Нападій Н. Оздоровлення та розвиток дітей дошкільного віку засобами мистецтва [Електронний ресурс] / Н. Нападій. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_14/PDF/14.pdf.
194. Невмержицька О.В. Розважальні програми центральних каналів телебачення України як чинник морального виховання підлітків: автореф. дис. .. канд. пед. наук: 13.00.07 / О. В. Невмержицька. – Херсон, 2006. – 20 с.
195. Немчинов І. Оповідальна ідентичність. Джерела російського великого історичного нарративу: монографія / Ігор Немчинов. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – 372 с.
196. Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Жадання влади / Ф. Ніцше ; [пер. с нем.]. – К. : Основи, 1993. – 210 с.
197. Новіков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму: Монографія / Б.В. Новіков. – [2-ге вид., переробл. та доповн]. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. – 332 с.

198. Новікова Т. Розвивальне навчання та формування ключових компетентностей учнів / Т. Новікова // Початкова освіта. – 2008. – № 41. – С. 9–11.
199. Огляд шляхів реалізації ключової ролі культури в соціально-економічному розвитку сучасної України. Аналітичний огляд і рекомендації. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/zv_2009-10-2.php
200. Ольшанская Е.В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: дис. ... канд. психол. наук. / Е. В. Ольшанская. – М., 2000. – 240 с.
201. Опросник Басса-Дарки [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://vsetesti.ru/224/>
202. Орлов А.Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности / Орлов А.Б., Хазанова М.А. // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 68–73.
203. Осипов П. І. Міжкультурна комунікація: проблеми і перспективи / П. І. Осипов // Міжнародне співробітництво та університетська освіта: Збірник матеріалів міжнародної наукової конференції / ЧДУ ім. Петра Могили. – Миколаїв, 2000. – С. 48–54.
204. Осипова А.Г. Виртуальная «личность» и реальное «я»: проблема идентичности / А.Г. Осипова // Вопросы культурологии. – 2008. – № 1. – С. 16–17.
205. Основи практичної психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]. – К. : Либідь, 2001. – 536 с.
206. Особливості вияву агресивної і конфліктної поведінки в підлітковому віці [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://otherreferats.allbest.ru/psychology/00056251_0.html
207. Остроухов В. В. Агресія та деструктивність особи: соціальні або психологічні передумови насилля? / В. В. Остроухов // Суспільство.

- Держава. Армія. – К., 1999. – Вип.2: Суспільні науки: філософія, соціологія, політологія. – С. 70–77.
208. Павелків В.Р. Аналіз специфіки стосунків підлітків з агресивною поведінкою з однолітками / В.Р. Павелків // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. [За ред. С. Д.Максименка]. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26: в 4-х томах. –Т. 3. – С. 273–282.
209. Панасенко Д.П. Програма зниження агресивності підлітків в рамках системи сучасного шкільного освіти / Д.П. Панасенко // Наука і освіта. – 2003. – № 4. – С. 34–35.
210. Паренс Г. Агресія наших дітей / Г. Паренс ; [пер.с англ. Л.Г. Герцик, А.В. Решетникова]. – М. : Форум, 1997. – 160 с.
211. Перлз Ф. Опитування психології самопізнання / Перлз Ф. Хефферлін Р., Гудмен П. – М. : «Гіль–Естель», 1993. – 240 с.
212. Перлз Ф.С. Его, голод і агресія / Ф.С. Перлз ; [пер. с англ. Н.Б. Кедрова, А.Н. Костриков]. – М. : Смысл, 2000. – 358 с.
213. Пилипенко В. Підліткова агресія у контексті сучасної соціокультурної ситуації / В. Пилипенко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 4. – С. 5–23.
214. Підлісний М.М. Феномен масової культури / М.М. Підлісний // Філософія. Культура. Життя. – 2010. – Вип. 34. – С. 70–79.
215. Подольська Є.А. Кредитно-модульний курс культурології. Навчальний посібник / Є.А. Подольська, В.Д. Лихвар, Д.Є. Погорілий. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 368 с.
216. Поняття Культури. Сутність, структура та основні функції культури. Культура і діяльність. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://daviscountydaycare.com/kultura—czivlzaczya/58—ponyattya—kulturi—sutnst—struktura—ta—osnovn—funkcz—kulturi—kultura—dyalnst.html>

217. Потребко М.П. Агресія чи гнів? / М.П. Потребко // Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2007. – С. 166–168.
218. Практический интеллект / [Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
219. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо–естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.yur-info.org.ua/doc/165701.jsp>
220. Про негативний вплив засобів масової інформації на психіку дітей та молоді як порушення прав на захист від усіх форм насильства [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://kyivobljust.gov.ua/index.php?part=1360>
221. Психологическая энциклопедия / [под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах]. – СПб. : Питер, 2003. – 1094 с.
222. Психология аномального развития ребенка. Хрестоматия: в 2 т. / [под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской]. – М. : Че Ро, 2002. – Т. 2. – 412 с.
223. Психология современного подростка / [под ред. Д.И. Фельдштейна]. – М. : Просвещение, 1987. – 221 с.
224. Психология человеческой агрессивности / [ред. К.В. Сельченко]. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 656 с.
225. Психологічна енциклопедія: А – Я / [авт.-упоряд. О. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
226. Психологія. [за ред. Ю.Л. Трофімова]. – К. : Либідь, 2000. – 558 с.
227. Ракитянский В. Эгоизм и нравственность [Електроний ресурс] / В. Ракитянский // Лебедь. Независимый альманах. – 2004. – № 388. – 15 августа. – Режим доступу : <http://www.lebed.com/2004/art3867.htm>].

228. Раттер М. Помощь трудным детям / Майкл Раттер ; [пер. с англ. Е. Алексеевой, С. Нуровой]. – М. : Апрель-пресс : ЭКСМО-пресс, 1999. – 430 с.
229. Реан А. А. Психология изучения личности / А.А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 204 с.
230. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – М., 1996. – Т. 17. – № 5. – С. 3-18.
231. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М. : Вече, АСТ, 2000. – Т. 1. – 450 с.
232. Рибалка В. Агресія як деструкція соціальних відносин / В. Рибалка // Філософські обрії. – 2003. – № 10. – С. 158–170.
233. Рижова Т.В. Морально-естетичне виховання учнів молодших та середніх класів загальноосвітніх шкіл засобами фортепіанної музики [Електронний ресурс] / Т.В. Рижова. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2009-1/09rtvzfm.htm>.
234. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; [пер. с англ. общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной]. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
235. Родионова О. В. Использование альтерального метода при построении толерантной картины мира / О. В. Родионова // Общественные науки и современность. – 2006. – № 6. – С. 167-172.
236. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н.С.Розов – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. – С. 112.
237. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : ЗАО Издательство «Питер», 1999. – 720 с.

238. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Издательство Академии наук СССР, 1959. – 460 с.
239. Руденко І. Теоретичне обґрунтування та процесуальні аспекти психокорекційної програми надання психологічної допомоги дітям, які пережили розлучення батьків [Електронний ресурс] / І. Руденко. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_12/22.pdf.
240. Рузова Л.А. Социально–философские аспекты проблемы одиночества в современном обществе / Рузова Л.А. // Проблемы гуманизации вуз. образования. – 2000. – Вып. 6. – Ч.3. – С. 85–88.
241. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1992. – №5/6. – С. 35–40.
242. Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философской и науке / Т. Г. Румянцева.- Минск : Университетское, 1991. – 152 с.
243. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 81-87.
244. Рыданова И. И. Основы педагогического общения / И. И. Рыданова. – Минск. : Беларуская наука, 1998. – 319 с.
245. Савчин М. В. Вікова психологія [Електронний ресурс] / Савчин М. В., Василенко Л. П. – К. : Академвидав, 2005. –360 с. – Режим доступу: <http://socgum.mdpu.org.ua/index.php>
246. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация / А.П. Садохин. – М. : Альфа-М: ИНФРА-М, 2006. – 288 с.
247. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации: (Опыт системного анализа) / А. П. Садохин // Общественные науки и современность. – 2008. – № 3. – С. 156–166.

248. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / И.И. Рыданова. – Одесса : Хорс, 1995. – С. 68
249. Сапіжак Т.О. Вплив музичного мистецтва на соціалізацію особистості / Т.О. Сапіжак // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 6 (193). – Ч. II. – С. 122–127.
250. Свириденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія / Д.Б. Свириденко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – 279 с.
251. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля–К, 2006. – 716 с.
252. Семашко О. М. Художньо–естетичні потреби дітей / О. М. Семашко // Духовні потреби дітей України. Монографія. – К. : Видавничий дім «Калита», 2005 – С. 76–80.
253. Семенець С.П. Система розвивального навчання в контексті сучасної концепції розвитку освіти / С.П. Семенець //Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – С. 65–68.
254. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 148 с.
255. Сенченко А. Я. Смысловиттєві виміри культури: пріоритети гуманізму та людяності [Електроний ресурс] / Сенченко А.Я., Головка С. Г. – Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_78/Senchenko.pdf
256. Сінькова О.М. Агресія девіантних підлітків як наслідок сімейної соціалізації / О.М. Сінькова // Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник. – Київ-Вінниця, 2006. – Вип.3 (спец.). – С. 301–303.

257. Скокова Л. Матеріальна диференціація і культурне споживання в Україні / Л. Скокова // Українське суспільство 1992–2009. Динаміка соціальних змін. – К. : Інститут соціології НАН України, 2009. – С. 312–318.
258. Скотна Н.В. Особа в розколотій цивілізації: світогляд, проблеми освіти і виховання : дис. на здобуття вченого ступеня доктора філософських наук зі спеціальності 09.00.10 / Н. В. Скотна. – К., 2005. – 320 с.
259. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением / Л.С. Славина. – М. : «Просвещение», 1996 – 150 с.
260. Сливка С. Філософія насильства свободної волі у позитивному праві / С. Сливка // Роль органів внутрішніх справ у сфері запобігання та протидії насильству у суспільстві: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 17-18 квітня 2000 р. – Л. : ЛІВС при НАВС України, 2000. – 237 с.
261. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.
262. Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – 244 с.
263. Смирнова Е.О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 10–12.
264. Смілянець І. О. Корекція девіантної поведінки підлітків засобами Арт-терапії / І.О. Смілянець // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка. – 2009. – Т. XI. – Ч. 7. – С. 464–473.

265. Собкин В. С. Насилие и эротика на телеэкране глазами подростка / В. С. Собкин, Т. В. Глухова // *Телефорум*. – 2001. – № 12. – С. 11–12.
266. Сопрун І. П. Вияв агресивності в дітей, що виховуються в різних соціальних умовах / І. П. Сопрун // *Наука і освіта*. – 2003. – № 5-6. – С. 51–53.
267. Стадніченко Н. В. Вплив мистецтва театру на культурне та соціальне становлення молоді / Н. В. Стадніченко // *Проблеми формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. – 2010. – Вип. 10. – С. 160–164.
268. Степико М. Т. Буття етносу : витоки, сучасність, перспективи / М. Т. Степико. – К. : Знання, 1998. – 45 с.
269. Степико М. Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування: монографія / М. Т. Степико. – К. : НІСД, 2011. – 336 с.
270. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / В.О.Сухомлинський: у 5-ти т. – К. : Рад. школа. – Т. 4. – 230 с.
271. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // *Этнокультурная специфика языкового сознания*. – М., 1996. – С. 20–30.
272. Тарновська О. Агресія як предмет дослідження / О. Тарновська // *Науковий вісник*. – Чернівці, 2001. – Вип. 122: Педагогіка та психологія. – С. 200–203.
273. Тейлор Э. Первобытная культура / Э. Тейлор ; [пер. с английского: Д. А. Коропчевского]. – М. : «Издательство политической литературы», 1998. – 35 с.
274. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1987. – С.10–12.
275. Технології роботи організаційних психологів: Навчальний посібн. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін.-тів

- післядипломної освіти / [за наук. ред. Л.М. Карамушки]. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
276. Тихомиров С.А. «Очень страшное кино»: взгляд на фильмы ужасов сквозь призму культурологии / С.А. Тихомиров // Вопросы культурологии. – 2008. – № 3. – С. 12–15.
277. Томчук С.М. Взаємообумовленість негативних психічних станів особистості / С.М. Томчук // Матеріали V науково-практичної конференції «Наука і навчальний процес». – Вінниця: ВСЕІ Ун-ту «Україна», 2005. – С. 123–124.
278. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція / С.М. Томчук // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Серія: Екологічна психологія. – К. : Міленіум. – 2005. – Т. 7. – Вип. 6. – С. 372–380.
279. Тракоша Ю. Ю. Роль мистецтва у формуванні естетичних ідеалів підростаючого покоління [Електронний ресурс] / Ю.Ю. Тракоша. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2009_22_1/trakosha.pdf.
280. Троханяк Н. Переоцінка суті й значення медіавпливів на людину у ХХ столітті / Н. Троханяк // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2008. – Вип 24. – С. 198–208.
281. Ухов О.С. Естетичний ідеал у системі метакатегорій естетики і проблема формування естетичної свідомості [Електронний ресурс] / О. С. Ухов. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/intelekt/2008_6/9.pdf.
282. Фадєєв В. Соціокультурні тренди та українські перспективи / Володимир Фадєєв. – К. : СтілоС, 2009. – 194 с. – С. 126–127.

283. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
284. Федорченко Т. Методи корекційної роботи з агресивними дітьми і підлітками / Т. Федорченко // Рідна школа. – 2007. – № 2. – С. 12–15.
285. Федорченко Т.Є. Насильство та агресія – головні форми вияву девіантної поведінки неповнолітніх / Т.Є. Федорченко // Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості учнів в умовах позашкільних навчальних закладів. – К. : Грамота, 2006. – Ч. 2. – С. 104–110.
286. Філософські абриси сучасної освіти: Монографія / [Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І.Предборської]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
287. Флиер Л.Я. Массовая культура и ее социальные функции / Л. Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 1998. – № 6. – С. 138–148.
288. Фомин И. А. Вплив засобів масової інформації на динаміку злочинності неповнолітніх [Електроний ресурс] / И. А. Фомин, Л. В. Пешкова // Соціально–економічний розвиток України: історичний досвід і сучасність. Матеріали регіональної міжвузівської наукової конференції викладачів та студентів: ДонНТУ, 2009. – Режим доступу: <http://www.masters.donntu.edu.ua/2010/fimm/fomin/library/tez2.htm>
289. Фрейд З. Недовольство культурой [Електроний ресурс] / З. Фрейд. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Freid/ned_kult.php
290. Фрейд З. «Я и Оно» [Електроний ресурс] / З. Фрейд. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/freyd/ya_ono.Php

291. Фрейд П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейд ; [пер. О. Дем'янчук]. – К. : Юніверс, 2003. – 166 с.
292. Фрейд П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейд ; [пер. з англ. О. Дем'янчук]. – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 120 с.
293. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; [пер. с англ.]. – М. : Изд-во АСТ-ЛТД, 1998. – 670 с.
294. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; [перевод с англ. Г. Ф. Швейника]. – М. : АСТ, 2011. – 288 с.
295. Фромм Э. Душа человека, ее способность к добру и злу / Э. Фромм ; [перевод с англ. В.А. Закса]. – М. : АСТ, Астрель, 2010. – 256 с.
296. Фромм Э. Кризис психоанализа. Дзен-буддизм и психоанализ / Э. Фромм. – М. : Айрис–пресс, 2004. – С. 18–22.
297. Фромм Э. По ту сторону порабощающих нас иллюзий. Как я столкнулся с Марксом и Фрейдом / Эрих Фромм // По ту сторону порабощающих нас иллюзий. Дзен-буддизм и психоанализ. – М. : АСТ, 2010. – 320 с.
298. Фукуяма Ф. Великий крах. Людська природа і відновлення соціального порядку / Ф. Фукуяма. – Львів : Кальварія, 2005. – 380 с.
299. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск : ЛитераМ., 1996. – 192 с.
300. Фурманов И.А. Агрессия и насилие. Диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 479 с.
301. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: [в 2 т.] / Х. Хекхаузен. – М. : Прогресс, 1986. – Т. 2. – 450 с.
302. Хекхаузен Х. Агрессия / Х. Хекхаузен // Мотивация и деятельность. – М., 1986. – Т.1. – С. 365–405.

303. Холличер В. Человек и агрессия / В. Холличер; [под общ. ред. и с предисл. А. Г. Мысливченко]. – М. : Прогресс, 1981. – 131 с.
304. Холличер В. Человек и агрессия. З. Фрейд и К. Лоренц в свете марксизма / В. Холличер ; [пер. с нем. Г.С. Черновой]. – М. : Прогресс, 1975. – 131 с.
305. Хомік В.С. Агресія у різних юнацьких і дитячих когортах: дослідження в українській психології / В.С. Хомік // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2007. – № 7.– С. 1–6.
306. Хорсанд Д. Причины детской агрессивности [Электроний ресурс] / Д. Хорсанд. – Режим доступу: http://adalin.mospsy.ru/1_02_00/1_02_09e.shtml.
307. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи / В. М. Целуйко. – М. : Владос, 2003. – 270 с.
308. Чеботарева Н.В. Анализ деструктивности в европейской культуре / Н.В. Чеботарева // *Збірник наукових праць. Філософія, соціологія, політологія.* – Харків : ХДАДТУ, 1998. – Випуск 2. – С. 197–203.
309. Чеботарева Н.В. Армия и силовые структуры как путь по блокировке и сублимации агрессии / Н.В. Чеботарева // *Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія* – Харків : ХВУ, 1999 – Вип. II. – С. 50–55.
310. Чеботарева Н.В. Рационально–смысловое в теории человеческой агрессивности / Н.В. Чеботарева // *Матеріали V Харківських міжнародних Сковородинівських читань.* – Харків : Університет внутр. справ, 1998. – С. 195–197.
311. Чеботарьова Н.В. Этика ненасильства як розв'язання протиріч між добром і злом / Н.В. Чеботарева // *Світова та вітчизняна культура. Методичні рекомендації для студентів педагогічного університету, інститутів і коледжів.* – Харків : ХДПУ, 1999. – С. 37–45.

312. Чеботарьова Н.В. Жінка та агресія: соціальні тенденції та культурні аспекти / Н.В. Чеботарева // Науковий вісник. Філософія. – Харків : ХДПУ, 2002. – Випуск 11. – С. 128–129.
313. Чеботарьова Н.В. Проблеми насильства і зла у сучасному контексті / Н.В. Чеботарева // Науковий вісник. Філософія. – Харків : ХДПУ, 1998. – Випуск 1. – С. 100–103.
314. Чеботарьова Н.В. Толерантність у самосвідомості нації / Н.В. Чеботарева // Науковий вісник. Філософія. – Харків : ХДПУ, 2001. – Випуск 9. – С. 117–120.
315. Чернишенко О.І. Соціокультурна анімація: міжнародний досвід, перспективи впровадження в Україні / О.І. Чернишенко // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2008. – Вип. 123. – Серія: Педагогічні науки. – С. 136–142.
316. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / В.М. Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 134 с.
317. Шавкун І. Г. Міжкультурна комунікація як складова сучасної менеджмент–освіти / І. Г. Шавкун // Культурологічний вісник: Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпрянщини. – 2009. – Вип. 23. – С. 115–118.
318. Шамова Т.І. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П. И. Третьяков, Н.П.Капустин. – М. : МГИМО, 2001. – 320 с.
319. Шаповалова Г.Т. Мовна агресія як виразна риса сучасного українського медіатексту / Г.Т. Шаповалова // Наук. вісник УжНУ. – Ужгород, 2006. – Вип.13. – С. 124–126.
320. Шебанова В.І. Діагностика та корекція агресивної поведінки молодших школярів з порушеннями психічного розвитку: автореф.

- дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / В.І. Шебанова; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2002. – 18 с.
321. Шевченко Ю.С. Этологический подход к пониманию агрессии и ее профилактике [Электронный ресурс] / Шевченко Ю. С., Дерягина М. А., Валентович Н. С. // Подростки и молодежь в меняющемся мире: материалы междунар. конф. Москва, 30–31 октября 2001 г. – Режим доступа: www.youth-non-smoking.ru/Conf/Materials/Material_0048.htm.
322. Шипунова Т.В. Агрессия и насилие как элементы социокультурной реальности / Т.В. Шипунова // Социологические исследования. – М., 2002. – № 5. – С. 11–19.
323. Шульга Т. И. Работа с неблагополучной семьей / Т.И. Шульга. – М. : Дрофа, 2008. – 254 с.
324. Шульга Т.М. Комунікаційні системи епохи формування глобального суспільства: автореф. дис. .. канд. політ. наук: 23.00.04 / Т. М. Шульга. – К., 2001. – 16 с.
325. Щербань П.М. Національне виховання в сім'ї / П. М. Щербань. – К. : «Боривітер», 2000. – 260 с.
326. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия / Ю.В. Щербинина. – М. : URSS, 2006. – 355 с.
327. Экспериментальная психология / [под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже]. – М. : Наука, 1975. – С. 12–14.
328. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал / В. Янів // Літопис червоної калини. – 1992. – № 6–7. – С. 7.
329. Ярошенко А. О. Напрями модернізації української освітньо-інформаційної політики / А. О. Ярошенко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 3 : збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 122–130.

330. Ярошовець В. І. Специфіка викладання філософії на гуманітарних факультетах / В.І. Ярошовець // Матеріали Всеукр. наук.– практи. конф. – К. : Генеза. – 1997. – С. 200.
331. Ясперс К. Общая психопатология / Ясперс К. ; [пер. с нем.]. – М. : «Практика», 1997. – 105 с.
332. Яценко Т.С. Агрессия: психодинамическая теория и феноменология / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – К. : «Вища школа–ХХІ», 2010. – 271 с.
333. Яценко Т.С. Глубинная психология. Агрессия: психодинамическая теория и феноменология / Яценко Т.С., Глушман А.В., Туз А.Г. – К. : «Вища школа–ХХІ», 2010. – 271 с.
334. Яценко Ю.С. Воспитание толерантности студентов средствами межкультурной коммуникации в процессе языкового образования: автореф. дис ... канд.. пед. наук: 13.00.08 / Ю. С. Яценко. – Ростов н/Д, 2008. – 24 с.
335. Akert R.M. Social Psychology / Akert R.M., Aronson E., Wilson T.D. – [7th ed.]. – NJ: Prentice Hall, 2010. – 560 p.
336. Al-Ali M. Social anxiety in relation to social skills, aggression, and stress among male and female commercial institute students / M.Al-Ali // Education. – 132 (2). – 2011. – P. 351–361.
337. Albert D.J. Aggression in Humans: What is Its Biological Foundation? / Albert D.J., Walsh M.L., Jonik R.H. // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. – 1993. – № 17 (4). – P.405–425.
338. Amaral D.G. The Expression of Social Dominance Following Neonatal Lesions of the Amygdala or Hippocampus in Rhesus Monkeys (Macaca Mulatta) / Amaral D.G., Bauman M.D., Lavenex P., Mason W.A., Toscano J.E. // Behavioral Neuroscience. – 2006. – № 120 (4). – P. 749–760.

339. Anderson C. A. Human aggression / C. A. Anderson, B. J. Bushman // Annual Review of Psychology, 2002. – № 53(1). – P. 27–51.
340. Anderson C A. Examining an affective aggression framework: Weapon and temperature effect on aggressive thoughts, affect and attitudes / C. A. Anderson, K.B. Anderson, W.E. Deuser // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1996. – Vol. 22. – P. 366–376.
341. Archer J. Does sexual selection explain human sex differences in aggression? Plus Open Peer Commentary / John Archer // Behavioral and Brain Sciences. – 2008. – № 32 (3-4). – P. 266–311.
342. Archer J. Testosterone and human aggression: An evaluation of the challenge hypothesis / J. Archer // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. – 2006. – 30 (3). – P. 319–340.
343. Berkowitz L. Aggression: Its causes, consequences, and control [Электронный ресурс] / L. Berkowitz. – New York : McGraw-Hill, 1993. – Режим доступа: <https://www.ncjrs.gov/App/publications/Abstract.aspx?id=142050>
344. Bongers I.L. Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence / Bongers I.L., Koot H.M., der Ende J., Verhulst F.C. // Child Development. – 2004. – № 75 (5). – P. 1523–1537.
345. Briffa M. Territoriality and Aggression [Электронный ресурс] / M. Briffa // Nature Education Knowledge. – № 1(8). – Режим доступа: <http://www.nature.com/scitable/knowledge/library/territoriality-and-aggression-13240908>
346. Buss A. H. The psychology of aggression / A. H. Buss. – NJ. : John Wiley, 1961. – P. 15–22.
347. Buss David M. The Handbook of Evolutionary Psychology [Электронный ресурс] / Buss David M. – NY. : John Wiley & Sons, Inc., 2005. – Режим доступа: <http://books.google.rw/books?id=esDW3xTKoLIC>

348. Campbell A. Attachment, aggression and affiliation: the role of oxytocin in female social behavior / A. Campbell // *Biological Psychology*. – 2008. – № 77 (1). – P. 1–10.
349. Campbell A. Staying Alive: Evolution, culture, and women's intrasexual aggression / Campbell Anne // *Behavioral and Brain Sciences*. – 1999. – № 22 (2). – P. 203–252.
350. Caramaschi D. Development of violence in mice through repeated victory along with changes in prefrontal cortex neurochemistry / Caramaschi D., De Boer S., De Vries H., Koolhaas J.M. // *Behavioural Brain Research*. – 2008. – № 189 (2). – P. 263–72.
351. Chamero P. Identification of protein pheromones that promote aggressive behavior / Chamero P., Marton T.F., Logan DW et al. // *Nature*. – December 2007. – № 450 (7171). – P. 899–902.
352. Chandler D.W. Testosterone and Aggression in Children / Chandler D.W., Constantino J.N., Earls F.J., Grosz D., Nandi R., Saenger P. // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychology*. – 1993. – № 32 (6). – P. 1217–1222.
353. Crick N. R. Relational and Overt Aggression in Preschool / N. R. Crick // *Developmental Psychology* 1997. – Vol. 33. – № 4. – P. 579–588.
354. Cummings M. E. Everyday Marital Conflict and Child Aggression / M. E. Cummings // *Journal of Abnormal Child Psychology*. – Vol. 32. – No. 2. – April 2004. – P. 191–202.
355. Decoster M. Brief, High-Frequency Stimulation of the Corticomedial Amygdala Induces a Delayed and Prolonged Increase of Aggressiveness in Male Syrian Golden Hamsters / Decoster M.; Herbert M.; Meyerhoff J.L.; Potegal M. // *Behavioral Neuroscience*. – 1996. – №110 (2). – P. 401–412.
356. Delville Y. Vasopressin/Serotonin Interactions in the Anterior Hypothalamus Control Aggressive Behavior in Golden Hamsters / Delville

- Yvon, Ferris Craig F., Fuler Ray W., Koppel Gary // *The Journal of Neuroscience*. – 1997. – № 17 (11). – P. 4331–4340.
357. Dubow F. E. Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations / F. E. Dubow // *Merrill-Palmer Quarterly*. – Volume 55. – Number 3. – July 2009. – P. 224–249.
358. Durrant R. Collective violence: An evolutionary perspective [Электронный ресурс] / R. Durrant // *Aggression and Violent Behavior*. – Vol. 16 (5). – P. 428–436. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.avb.2011.04.014>
359. Eagly A. Gender and Aggressive Behavior: A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature [Электронный ресурс] / A. Eagly // *Psychological Bulletin*. – № 106 (3). – Режим доступа: <http://www.saylor.org/site/wp-content/uploads/2011/07/psych406-7.2.pdf>
360. Ferguson C.J. Video Games and Youth Violence: A Prospective Analysis in Adolescents / Christopher J. Ferguson // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2010. – № 22 (1). – P. 5–12.
361. Ferris C.F. Attack Priming in Female Syrian Golden Hamsters is Associated with a C-Fos-Coupled Process Within the Corticomedial Amygdala / Ferris C.F.; Herbert M.; Meyerhoff J.; Potegal M.; Skaredoff L. // *Neuroscience*. – 1996. – № 75 (3). – P. 869–880.
362. Feshbach S. The function of aggression and the regulation of aggressive drive / S. Feshbach // *Psychological Review*, N.Y., 1964. – 71 p.
363. Freedman J. Media violence and its effect on aggression: Assessing the scientific evidence / J. Freedman. – Toronto : University of Toronto Press, 2002. – P. 44–45.
364. Hanish L. Aggression By Whom–Aggression Toward Whom: Behavioral Predictors of Same- and Other-Gender Aggression in Early Childhood [Электронный ресурс] / Hanish Laura, Julie Sallquist, Matthew

- DiDonato, Richard A. Fabes, Carol Lynn Martin // *Developmental Psychology*. – 2012. – № 48 (5). – Режим доступа: <http://0-web.ebscohost.com/helin.uri.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=467aaac0-ab50-4f93-abe5-bc33cff388a9%40sessionmgr11&vid=28&hid=21>
365. Hay D.F. The emergence of gender differences in physical aggression in the context of conflict between younger peers / D.F. Hay // *British Journal of developmental psychology*. – 2011. – № 29 (2). – P. 158–175.
366. Heidgerken A. D. (2004) Direct and Indirect Effects of Parenting and Children's Goals on Child Aggression // A. D. Heidgerken // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. – 2004. – Issue 33:4. – P. 684–693.
367. Heinrichs M., Domes G. Neuropeptides and social behaviour: effects of oxytocin and vasopressin in humans / Heinrichs M., Domes G. // *Progress in Brain Research*. – 2008. – № 170. – P. 337-350.
368. Hess N. Sex differences in indirect aggression Psychological evidence from young adults [Электронный ресурс] / Hess Nicole, Edward Hagen // *Evolution and Human Behavior*. – 2005. – 12 November. – Режим доступа: <http://itb.biologie.hu-berlin.de/~hagen/papers/retaliation.pdf>
369. Jouriles E. N. Predicting Child Behavior Problems in Maritally Violent Families *Journal of Abnormal Child Psychology* / E. N. Jouriles. – 1987. – Vol. 15. – № 2. – P. 165–173.
370. Keeler L.A. The differences in sport aggression, life aggression, and life assertion among adult male and female collision, contact, and non-contact sport athletes / L.A. Keeler // *Journal of Sport Behavior*. – 2007. – № 30 (1). – P. 57–76.
371. Keeley L.H. *War Before Civilization: The myth of the peaceful savage* / Keeley L.H. – New York : Oxford University Press, 1996. – P. 8–9.

372. Landsford J.E. 'Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries / J.E. Landsford // *Aggressive Behavior*. – 2012. – № 38 (4). – P. 298–308.
373. McElliskem J.E. Affective and Predatory Violence: a Bimodal Classification System of Human Aggression and Violence [Электронный ресурс] / E. McElliskem Joseph // *Aggression & Violent Behavior*. – 2004. – Vol.10. – P. 1-30. – Режим доступа: http://forensis.org/PDF/published/2004_AffectiveandPre.pdf
374. Nolan P. Capitalism and freedom: the contradictory character of globalization / P. Nolan. – NY. : Anthem Press, 2007. – P. 18–22.
375. Paus T. 'Mapping Brain Development' in Developmental Origins of Aggression / T. Paus. – NY. : The Guilford Press, 2005. – P. 17–22.
376. Perusse D. Genetics and the Development of Aggression in Developmental Origins of Aggression / Perusse D., Gendreau P. – NY. : The Guilford Press, 2005. – P. 10–15.
377. Read H. Education through art / Read Herbert. – L. , 1965. – P. 328.
378. Saul Leon J. The Hostile Mind / Leon J. Saul. – New York : PTW, 1956. – 200 p.
379. Schellenberg R. Aggressive personality: When does it develop and why? / R. Schellenberg // *Virginia Counselors Journal*. – 2000. – Vol.26. – P. 67–76.
380. Sherry J. The effects of violent video games on aggression / J. Sherry // *Human Communication Research*. – 2001. – Vol.27. – P. 409–431.
381. Soma K.K. Novel mechanisms for neuroendocrine regulation of aggression / Soma K.K., Scotti M.A., Newman A.E., Charlier T.D., Demas G.E. // *Frontiers in neuroendocrinology*. – 2008. – № 29 (4). –P. 476–489.
382. Somit A. Humans, chimps, and bonobos: The biological bases of aggression, war, and peacemaking [Электронный ресурс] / A.Somit //

- Journal of Conflict Resolution. – Vol. 34 (3). – P. 553–582. – Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/174228>
383. Takehiro A. Justification of Interpersonal Aggression in Japanese, American, and Spanish Students / Andreu Takehiro, Manuel J., Fujihara Takehiro // *Aggressive Behavior*. – 1998. – № 25 (3). – P. 185–195.
384. Taylor C.A. ‘Mothers’ spanking of 3-year-old children and subsequent risk of children’s aggressive behavior / Taylor C.A., Manganello J.A., Lee S.J., Rice J.C. // *Pediatrics*. – May 2010. – № 125 (5). – P.1057–1065.
385. Tremblay R.E. Developmental Origins of Aggression / Tremblay Richard E., Hartup Willard W. and Archer John (eds.). – NY. : The Guilford Press, 2005. – P. 34–40.
386. Tremblay R.E. The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century / R.E. Tremblay // *International Journal of Behavioral Development*. – 2000. – № 24 (2). – P. 129–141.
387. Van Goozen S. Hormones and the Developmental Origins of Aggression / S. Van Goozen // Chapter 14 in *Developmental Origins of Aggression*. – NY. : The Guilford Press, 2005. – P. 240–278.
388. Wingfield J.C. Testosterone and Aggression in Birds / Wingfield John C., Ball Gregory F., Dufty Jr., Alfred M., Hegner Robert E., Ramenofsky Marilyn // *American Scientist*. – 1987. – № 5 (6). – P. 602–608.
389. Xie H. Developmental trajectories of aggression from late childhood through adolescence: similarities and differences across gender / H. Xie // *Aggressive Behavior*. – 2011. – № 37 (5). – P. 387–404.