

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**



«Рекомендована до захисту»

Протокол № 5 від 23.11 2021 р.

Завідувач кафедри

Т. В. Борозенцева

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ  
В СИТУАЦІЇ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

зі спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія),  
додаткова спеціальність 053 Психологія  
Освітня програма – Середня освіта (Історія). Психологія

**Виконавець:**

**студентка 602-а групи**

**факультету соціальної та мовної комунікації**

**Стоцька Юлія Сергіївна**

**Науковий керівник:**

**к.пс.н., доц. Борозенцева Тетяна Валеріївна**

## АНОТАЦІЯ

В роботі проаналізовані теоретичні підходи та узагальнені дослідження з вивчення чинників агресивної поведінки підлітків. Розглянуто вітчизняний та закордонний досвід з розв'язання проблеми психолого-педагогічного впливу на поведінку учнів. Емпіричним шляхом в експериментальній вибірці визначені вчителі, поведінка яких вважається еталонною в ситуації проявів учнівської агресивності; вивченні та описані психолого-педагогічні чинники та особливості такої поведінки. Запропоновано програму з формування стратегії й тактики ефективного педагогічного впливу в ситуації проявів агресії з боку учнів.

The paper analyses theoretical approaches and generalized research to study the factors of aggressive behaviour in adolescents. It also considers domestic and foreign experience in solving the problem of psychological and pedagogical influence on student behaviour. Empirically, an experimental sample identified teachers whose reaction is regarded as the standard in dealing with student aggression. The paper studies and describes the psychological and pedagogical factors and peculiarities of such behaviour. It offers a program on the formation of strategy and tactics of effective pedagogical influence in a situation of displays of student aggression.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. АГРЕСИВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	8
1.1. Теоретичні підходи до вивчення агресії.....	8
1.2. Сучасна інтегральна модель загальної агресії .....	15
1.3 Закордонний досвід подолання агресії в школах.....	28
1.4 Форми психолого-педагогічного втручання в поведінку учнів .....	33
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА АГРЕСИВНУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ.....	43
2.1. Методологія дослідження .....	43
2.2 Учасники дослідження .....	51
2.3. Ставлення «надзвичайних» вчителів до агресії.....	56
2.4 Тактика «надзвичайних» вчителів із запобігання агресії .....	60
2.5 Практичні прийоми припинення агресивної поведінки учнів «надзвичайними» вчителями.....	64
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА НАВЧАННЯ «НЕОРДИНАРНИЙ ВЧИТЕЛЬ».....	71
3.1. Структура програми.....	71
3.2. Опис модулів семінару.....	77
3.3. Робота груп підтримки вчителів.....	80
ВИСНОВКИ.....	83

## ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлена соціальною важливістю проблеми агресії (агресивної поведінки), жорстокості та насилля в умовах сучасного суспільства. Тема агресивної поведінки підлітків широко обговорюється в засобах масової інформації, в наукових публікаціях. Педагоги, психологи, батьки відзначають, що на сьогодні істотно збільшилась кількість підлітків схильних до агресії, що може призвести до їх протиправної поведінки в майбутньому. У зв'язку з цим, вивчення форм педагогічного впливу на агресивну поведінку в підлітковому віці в процесі навчання в середній школі є актуальною проблемою сучасної психологічної науки.

Велика кількість форм насильства в школах збільшується на національному рівні. Школи зацікавлені запобігти агресивній поведінці не лише тому, що вона неприйнятна, але й тому, що агресія заважає навчанню. Школи також перебувають у скрутному становищі юридичної відповідальності за поведінку довірених їм учнів.

В підлітковому віці кількість конфліктних ситуацій істотно збільшується, бо замість одного або двох вчителів в початковій школі підліток вступає у взаємодію з більш ніж десятком вчителів. Для підлітка дуже важлива думка его оточення. Він хвилюється через сприйняття его іншими, гостро та важко переживає несхвалення колективу. Несхвалення его дій з боку вчителя переживає легше. Підліток не вибачає та не забуває образи, сказані в присутності однокласників. Якщо раніше зауваження з боку вчителя сприймалися спокійно, то в підлітковому віці можуть спровокувати протест з боку учня. До признаков явної агресивної поведінки можна віднести: підвищену конфліктність, рукоприкладство, здатність тиснути на інших, лихослів'я. У прихованій формі агресія може виявлятися як відстороненість, занурення в себе, відмова відвідувати школу.

Хоча шкільні програми запобігання насильству демонструють перспективу, велика кількість програм запобігання насильству серед молоді залишається неоціненою. Тому порівняно мало відомо про ефективність багатьох програм, які

зараз використовуються в школах України. У програмах, визнаних ефективними, залишається незрозумілим, які компоненти є найбільш ефективними, і чи можна передавати ефективність різному віку, середовищу, інструкторам, культурам та розмірам груп. Позитивні результати профілактичних програм можуть бути зумовлені навчанням вчителів, яке проводиться разом із впровадженням навчальних планів запобігання насильству.

У конфліктах учнів з учителями найчастіше неправі останні. Життєвий досвід учня, обсяг його знань, світогляд, навички спілкування з навколишнім світом набагато менші, ніж у вчителя. Педагог повинен навчитися залишатися нейтральним у конфлікті та вирішувати буденні та неминучі проблеми у взаєминах з учнями без негативних емоцій.

Низький рівень життя провокує напруженість у взаєминах між учнями та вчителями. Стрес у педагогів, що викликається тяготами життя, стрес у школярів, що є наслідком матеріальних проблем у їхніх сім'ях, викликають підвищену агресивність у тих та інших. Сучасні умови дедалі більше сприяють дистресовим умовам, нервовим навантаженням та конфліктам.

Підготовка вчителів може і не стосуватися взаємозв'язку між поведінкою вчителя та запобіганням насильству, хоча відносини вчитель-учень є важливими для запобігання проблемам поведінки в школі, зокрема агресивності та іншій насильницькій поведінці. Підготовка вчителів до роботи часто не містить навчання навикам управління поведінкою учнів у класі або використання ефективних та послідовних методів дисципліни.

З огляду на вищесказане, була сформульована **мета дослідження** – опис ефективних педагогічних стратегій, які застосовують вчителі для запобігання агресивній поведінці в класі.

**Об'єкт дослідження** – педагогічний вплив в ситуаціях прояву агресивної поведінки підлітків.

**Предметом дослідження** є психологічні особливості педагогічного впливу з метою запобігання та корекції агресивної поведінки підлітків.

**Гіпотеза дослідження** – вивчення досвіду надзвичайних учителів, здатних ефективно впливати на прояви агресії учнів, дасть можливість описати еталонну модель педагогічної поведінки та визначити програму розвитку практичних психолого-педагогічних навичок запобігання проявам агресивної поведінки учнів та ефективному корекційному втручанню, коли це необхідно.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи та узагальнити дослідження з вивчення чинників агресивної поведінки підлітків.
2. Розглянути вітчизняний та закордонний досвід з розв'язання проблеми психолого-педагогічного впливу на поведінку учнів
3. Визначити методологію дослідження особливостей психолого-педагогічного впливу на агресивну поведінку підлітків
4. Емпіричним шляхом визначити та описати ключові аспекти еталонної поведінки вчителів в ситуаціях прояву агресивності учнів.
5. Розробити програму з формування ефективної педагогічної поведінки в ситуації проявів агресії з боку учнів.

**Методи дослідження:**

- теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження;
- емпіричні: анкетування та опитування; метод «Оцінка 360 градусів»; спостереження; глибоке структуроване інтерв'ю; тестування за методикою Томаса Кілманна.

До дослідження були залучені учні 9 класу «А», «Б» усього 63 учнів, 12 вчителів та директор школи № 10 м. Бахмут.

Практичне значення дослідження: надання рекомендацій викладачам, які працюють з підлітками, що мають ознаки агресивної поведінки; розробка тренінгу для викладачів з вдосконалення навичок ефективного педагогічного впливу в ситуаціях прояву агресивності учнів.

Апробація результатів дослідження відбулася в рамках ХІХ Міжрегіональній науково-практичній конференції молодих учених та аспірантів «Дослідження молодих науковців у галузі гуманітарних наук» (м. Бахмут, 13.05.2021 р). За матеріалами доповіді було здійснено публікацію «Вплив учителя на колектив підлітків, у якому наявні прояви агресивної поведінки». А також участь у І Всеукраїнської науково-практичної конференції «Література, психологія, педагогіка у ракурсах взаємодії» (м. Бахмут, 04.11.2021 р). За матеріалами доповіді було здійснено публікацію «Попередження агресивної поведінки підлітків».

З огляду на мету й завдання, до структури роботи належать вступ, 3 розділи, висновки, список використаних джерел (137), додатки. У висновках підводяться підсумки ідей, що було розглянуто протягом роботи над дослідженням.

# РОЗДІЛ 1

## АГРЕСИВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### 1.1. Теоретичні підходи до вивчення агресії.

У своїх крайніх формах агресія – це неперевершена людська трагедія. Надії на те, що жахи Другої світової війни та Голокосту спричинять у всьому світі огиду проти вбивств, були розвіяні. Після Другої світової війни кількість вбивств фактично зросла, а не знизилася в ряді промислово розвинених країн, особливо в США. Таким чином, в останні роки знову поновився інтерес дізнатися, чому люди іноді поведуться агресивно. Саме через це, проблема агресивної поведінки набула широкого розгляду серед таких вчених як: А.Басс, А.Бандура, Л.Берковітс, О. Безпалько, І. Белінська, Т. Василькова, М. Галагузова, Н. Грінченко, Н. Заверико, І. Зверева, С. Зінченко, А. Капська, Н. Квітковська, Л. Коваль, М. Ковальчук, Т. Малихіна, В. Оржеховська, Р. Охрімчук, А. Платонова, М. Фіцула, С. Харченко, Є. Холостова, Л. Яковлева, К.Лоренс, О.Кернберг, Е.Фромм, З.Фройд, К.Юнг та ін. Саме міжособистісна психологія набула масштабного розгляду, серед психолінгвістів, оскільки міжособистісні відносини - це в першу чергу мова і спілкування.

Ситуація в Україні сьогодні відповідно до дослідження ЮНІСЕФ показує таку статистику: 67% дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу; 24% дітей стали жертвами булінгу; 48% дітей нікому не розповідали про випадки булінгу; 44% школярів були спостерігачами булінгу, але ігнорували його, бо їм було страшно за себе; більшість дітей булять за те, що вони виглядають, говорять або думають не так, як інші діти [4].

Булінг – це агресивна та вкрай неприємна поведінка однієї дитини або групи дітей стосовно іншої дитини, що супроводжується повсякчасним фізичним та психологічним тиском. Дитину систематично дразнять образливим для неї чином, навмисно не приймають у колектив, залякують, шантажують або навіть б'ють.



Дуже важливо, щоб слова «агресивність» та «агресія» (означає дію, яка несе на меті заподіяння іншій людині шкоди або фізичне знищення людини) не використовувалися як синоніми один одного.

Агресія походить від слова *aggredi*, що означає напад, під яким мається на увазі організм, який має здатність проявляти агресивну поведінку до інших людей.

Агресія людини – це будь-яка поведінка, спрямована проти іншої особи, яка здійснюється з наміром заподіяти шкоду. Крім того, злочинець повинен вважати, що така поведінка завдасть шкоди іншій людині, а людина, на яку націлена агресія, має мотивацію уникати такої поведінки [24; 44].

Випадкова шкода не є агресивною, тому що вона не є передбаченою. Шкода, яка є побічним продуктом корисних дій, також не є агресивною, оскільки той, хто завдає шкоди, вважає, що жертва не мотивована уникнути дії. Тобто дія, у яких один із учасників отримав фізичний біль, наприклад, спричинена сексуальним мазохізмом, не є проявом агресії, оскільки жертва не мотивована уникнути цього – насправді, біль в такому випадку вимагається для досягнення цілі.

Агресивність визначається як емоція, яка супроводжується бажанням напасти на інших людей, яке може бути викликане внаслідок гормональних змін або генетичної аномалії. Агресію можна виявляти в різні моменти життя. Коли організм проявляє її як спосіб захисту, цей випадок можна розцінити як позитивний, але коли агресивність проявляється або використовується як інструмент для знищення інших, то це негативно.

Агресивність, і особливо фізична, є нормою в ранньому дитинстві до 2–3 років, але вважається неприйнятною, якщо вона триває і в пізньому дитинстві, а особливо в підлітковому віці. Якщо дитину не будуть виховувати й ставитися до неї належним чином в сім'ї, чи вихователі нехтуватимуть профілактикою агресії, ситуація стає більш небезпечною й може супроводжуватися насильницькими діями в підлітковому віці та пізніше, коли підліток стане дорослим.

У ранньому дитинстві агресивність проявляється у вербальній формі. Ця ситуація дуже схожа як у хлопчиків, так і у дівчаток. Спочатку агресивність проявляється у відкритій формі, але пізніше вона стає прихованою. Під час

розвитку дуже важливо розуміти спільне та відмінне між хлопцями та дівчатами в характері агресивності. Агресивна поведінка проявляється на фоні з особистих та суспільних відносин.

Насильство – це агресія, метою якої є заподіяння серйозної шкоди (наприклад, каліцтво або смерть). Насильство – це агресія, але багато випадків агресії не є насильницькими. Наприклад, ситуація, коли одна дитина штовхає іншу з триколісного велосипеда, є актом агресії, але не актом насильства.

Антисоціальна поведінка – це спосіб поведінки, що суперечить нормам суспільства. Антисоціальна поведінка вивчається більше, ніж агресивна, оскільки агресивна поведінка розглядається в контексті антисоціальної, зокрема шахрайства або типової антисоціальної поведінки, такої як: вживання наркотичних речовин, проституція тощо. Зазвичай агресивність і несоціальна поведінка вважаються подібними, але насправді мають відмінності між собою. За словами Моффітта, є два типи асоціальної поведінки: стабільний та епізодичний, в залежності від умов та розвитку підлітка [109].

Історично, ворожа агресія вважалася імпульсивною, бездумною (тобто незапланованою), керованою гнівом, яка мала кінцевий мотив завдати шкоди та виникала як реакція на певну провокацію. Іноді її називають афективною, імпульсивною або реактивною агресією. Інструментальна агресія замислюється як заздалегідь задуманий засіб досягнення якоїсь іншої мети, ніж заподіяння шкоди жертві, і є проактивною, а не реактивною. По-перше, слід розрізняти близькі та кінцеві цілі. Розглядати намір заподіяти шкоду як необхідну ознаку будь-якої агресії (як у чисто ворожих моделях агресії), але це необхідно лише для досягнення найближчої мети. По-друге, розрізняємо різні види агресії на рівні кінцевої мети. Таким чином, пограбування, фізичний напад є актами агресії, оскільки обидва містять намір завдати шкоди жертві на найближчому рівні. Однак вони, як правило, відрізняються кінцевими цілями: грабіж орієнтований на прибуток, а напад ґрунтується на заподіянні шкоди. Отже, можна визначити та обговорювати спільні риси та відмінності між афективною та інструментальною агресією, зокрема агресією, що має змішані мотиви.

Теорії визначення агресії значною мірою збігаються, саме це спонукало спроби інтегрувати їх у більш широкі рамки [11; 13]. На думку психоаналітика З. Фрейда та етолога К. Лоренца, прихильників теорії інстинктів, у всіх людей від народження є агресія, що супроводжується сексуальністю. Вони є важливими елементами людського розвитку, що проявляється у поведінці людини. Хоча є деякі дослідники, в роботах яких агресія є основною силою і може виникати як реакція або розлад первинних потреб.

За словами Дж.Долларда та Н.Міллера в 1930 р., які розробили **гіпотезу фрустраційної агресії**, агресія або умови розчарування викликають неминучу реакцію, а саме агресію [61, с. 28]. Прояви цієї агресії можуть бути фізичними, психологічними або соціальними.

За словами Леонарда Берковіца, автора **теорії когнітивних неасоціацій**, [34], агресія може бути:

- Реактивна – теорія фрустрації агресії, в якій спусковим гачком можуть бути соціальні проблеми, нестабільність сім'ї, насильницькі або нервово-психіатричні проблеми, які можуть викликати такий вид агресії.
- Проактивна – теорія закріплення вивчених знань відіграє особливу роль у їх подальшому житті, коли вони починають застосовувати її, починаючи з молодшого віку.

Берковіц припустив, що такі негаразди, як розчарування, провокації, гучний шум, неприємні температури та неприємні запахи, викликають негативні наслідки. Негативний вплив, спричинений неприємними переживаннями, автоматично стимулює різні думки, спогади, експресивні рухові реакції та фізіологічні реакції, пов'язані як з тенденцією боротьби, так і з втечею. Бойові асоціації породжують рудиментарне почуття гніву, тоді як асоціаційні польоти породжують елементарні почуття страху. Крім того, теорія когнітивної неасоціації передбачає процес, у ході якого агресивно насичені думки активізують відповідні почуття, образи та навіть спонукання до дії. Такі думки виникають при перегляді сцен насильства, підвищуючи прийняття свідомістю деструктивних ідей. Усі ці процеси вважаються

переважно автоматичними, такими, що не піддаються когнітивному чи емоційному контролю. [33, с. 494–503].

У теорії когнітивної неасоціації агресивні думки, емоції та поведінкові тенденції пов'язані між собою в пам'яті [52]. Поняття зі схожими значеннями (наприклад, поранення, шкода) та поняття, які часто активуються одночасно (наприклад стрілянина), розвивають міцні асоціації. Коли концепція заповнюється або активується, ця активація поширюється на пов'язані поняття й також збільшує їхню активацію.

Теорія когнітивної неасоціації також містить когнітивні процеси вищого порядку, такі як оцінки та атрибуції. Якщо люди мотивовані на це, вони можуть подумати про те, що відчувають, віднайти причинно-наслідкові зв'язки щодо того, що змусило їх почувати себе так, і розглянути наслідки дії на свої почуття. Така навмисна думка викликає більш чітко диференційовані почуття гніву, страху чи інші почуття. Вона також може придушувати або посилювати тенденції до дій, пов'язаних з цими почуттями.

Теорія когнітивної неасоціації не лише переважає попередню гіпотезу фрустраційної агресії, але й надає причинно-наслідковий механізм для пояснення того, чому аверсивні події збільшують агресивні нахили, саме через негативний афект [32, с. 59–73]. Ця модель особливо підходить для пояснення ворожої агресії, але однакові процеси активації та розповсюдження також мають відношення до інших видів агресії.

Альберт Бандура, відомий канадський психолог, зосередив свої дослідження про агресію підлітків на тому, де вони їй навчаються. А. Бандура наполягає, що агресія – це навчена поведінка. Досліджуючи групу дітей, він показав, що погляд людини під час її насильницьких дій викликає у дитини бажання взяти цей досвід для подальшого використання. За його словами, агресії можна навчитися, тут він розповідає про агресивність, що проявляється на телебаченні та в засобах масової інформації. Схема за Альбертом Бандурою, за допомогою якої заохочується агресія, така: спостереження – запам'ятовування – підкріплення – поведінка [3]

Відповідно до **теорій соціального навчання** [20], люди набувають агресивних реакцій, так само як вони набувають інших складних форм соціальної поведінки – або шляхом безпосереднього досвіду, або шляхом спостереження за іншими. Теорія соціального навчання пояснює набуття агресивної поведінки за допомогою процесів навчального спостереження та надає корисний набір концепцій для розуміння й опису переконань та очікувань, якими керується соціальна поведінка. Теорія соціального навчання – це особливо ключові концепції щодо розвитку та зміни очікувань, та того, як можна конструювати соціальний світ. Вона особливо корисна для розуміння механізмів набуття агресивної поведінки та пояснення інструментальної агресії. Наприклад, робота Паттерсона щодо сімейних взаємодій та розвитку асоціальних моделей поведінки багато в чому спирається на цей підхід [22; 107].

Хюсманн запропонував гіпотезу, що коли діти спостерігають за насильством у засобах масової інформації, вони вивчають сценарії прояву агресивної поведінки. Сценарії визначають ситуації та поведінку людей у них: людина спочатку вибирає сценарій, який підходить для певної ситуації, а потім бере на себе роль у цьому сценарії. Після того, як сценарій був вивчений, його можна застосувати пізніше і використовувати в якості орієнтира для вибору поведінки. Цей підхід можна розглядати як більш конкретний і детальний опис процесів соціального навчання [81; 86].

Сценарії – це перелік повторюваних дій, що добре вивчені, та ті, які мають сильні асоціативні поняття у пам'яті, які часто містять причинно-наслідкові зв'язки, цілі та плани дій [6; 125]. Коли елементи настільки міцно пов'язані, що вони утворюють сценарій, вони стають єдиним поняттям у семантичній пам'яті. Крім того, навіть декілька репетицій сценарію можуть змінити очікування та наміри людини, пов'язані з важливою соціальною поведінкою [9; 10; 102]. Сценарії, що часто спостерігаються також, якщо людина бере активну або пасивну участь, закріплюються в пам'яті у двох аспектах. Кілька репетицій створюють додаткові посилення на інші поняття в пам'яті, таким чином збільшуючи кількість шляхів, за допомогою яких її можна реалізувати в життя. Багаторазові перегляди

або участь в агресії також збільшують міцність нейронних зв'язків. Таким чином, дитина, яка стала свідком кількох тисяч випадків використання зброї для врегулювання суперечки на телебаченні, швидше за все, матиме чіткий та стійкий сценарій, який узагальниться в багатьох ситуаціях та буде слугувати орієнтиром для розв'язання проблеми. Ця теорія є особливо корисною для узагальнення процесів соціального навчання й автоматизації (та спрощення) складних процесів від сприйняття до судження, далі прийняття рішення і, як результат, поведінки людини.

**Теорія передачі збудження** відзначає, що фізіологічне збудження, що обумовлює агресивну поведінку, повільно розсіюється. Якщо дві події збудження є розділеними коротким проміжком часу, збудження від першої події може бути неправильно інтерпретоване до другої події. Якщо друга подія пов'язана з гнівом, то додаткове збудження нервової системи повинно ще більше розлютити людину. Поняття передачі збудження також свідчить про те, що гнів може тривати протягом тривалого проміжку часу, якщо людина свідомо відносила своє підвищене збудження до гніву. Таким чином, навіть після того, як збудження розсіялося, людина залишається готовою до агресії до тих пір, поки зберігається нервова напруга, яка може стати спусковим гачком для гніву.

**Теорія соціальної взаємодії** трактує агресивну поведінку (або дії примусу) як поведінку соціального впливу, тобто агресор використовує дії примусу, щоб викликати певну зміну в поведінці жертви. Примусові дії можуть бути використані агресором для того, щоб отримати щось цінне (наприклад, інформацію, гроші, товари, секс, послуги, безпеку), вимагати справедливої відплати за заподіяну кривду або для досягнення бажаної соціальної та самоідентичної компетентності. Відповідно до цієї теорії, агресор є особою, яка приймає рішення, а вибір залежить від очікуваної винагороди, витрат та ймовірності отримання бажаних результатів.

Теорія соціальної взаємодії дає пояснення агресивних дій, мотивованих цілями вищого рівня (або кінцевими). Навіть ворожа агресія може мати за собою якусь раціональну мету, наприклад, покарати провокатора, щоб зменшити ймовірність майбутніх провокацій [28; 29].

## 1.2. Сучасна інтегральна модель загальної агресії.

Сучасний етап наукових досліджень агресії пов'язан із побудовою інтегральної моделі загальної агресії. Ця теоретична основа була розроблена для інтеграції наявних мінітеорій агресії в єдине ціле. Плідно використовувались різні форми цієї моделі [11; 15; 16; 17]. Ця загальна модель має щонайменш чотири переваги перед меншими теоріями домену. Вона краще пояснює агресивні дії, які ґрунтуються на кількох мотивах, наприклад, як інструментальній, так і на основі афектів. Також, вона допомагає у розробці більш комплексних заходів, призначених для профілактики хронічних проявів агресії. Багато сучасних спроб корекції зазнають невдачі, оскільки вони зосереджені лише на одному конкретному типі агресії або використовують лише один мінітеоретичний підхід до профілактики агресії [132]. Ця модель дає більш широке уявлення про питання виховання та розвитку дітей, тим самим даючи можливість батькам, вчителям та особам, які формують державну політику, приймати кращі рішення щодо практики виховання дітей [99].

Модель загальної агресії забезпечує корисну інтеграційну основу для конкретних областей теорій агресії, створюючи одне ціле із великої кількості фактів. Були розширені більш ранні версії моделі авторами [17]. Зокрема, вони відмовилися від «афективної» частини попередньої моделі загальної афективної агресії, яка була заснована на нових і розширених поняттях, що мали мету як близьку, так і довгострокову, які висвітлили Бушман та Андерсон [44]. Їхня модель загальної агресії значною мірою спирається на роботи з розробки та використання структур знань для сприйняття, інтерпретації, прийняття рішень та дій [25; 52; 77]. Основні її ознаки включають ідеї, які структури знань, а саме розвиваються на основі досвіду; впливають на сприйняття на кількох рівнях, тобто від базових візуальних моделей до складних поведінкових послідовностей; можуть бути автоматизовані під час використання; може містити (або пов'язані з ними) афективні стани, програми поведінки та переконання; та використовуються для тлумачення поведінкової реакції людей на їхнє соціальне (та фізичне) середовище. Три особливо актуальні підтипи структур знань – це схеми сприйняття, які

використовуються для ідентифікації явищ настільки простих, як повсякденні фізичні об'єкти (стілець, особа), або таких складних, як соціальні події (особиста образа); схеми сприйняття особи, зокрема, переконання про певну особу або групи людей; і сценарії поведінки, які містять інформацію про те, як люди поведуться за різних обставин.

Модель загальної агресії зосереджується на «особі в ситуації», що називається епізодом, який складається з одного циклу постійної соціальної взаємодії. Три основні осередки, що стосуються впливу особи та ситуації, а також когнітивні, афективні та ті, що збуджують шляхи, за допомогою яких ці початкові змінні впливають на результати базових процесів оцінки та прийняття рішень.

Дослідження агресії зосереджено на виявленні того, які біологічні, екологічні, психологічні та соціальні фактори впливають на агресивну поведінку, і на те, як використовувати ці відкриття для зменшення необґрунтованої агресії. Ці фактори можна класифікувати як особливості ситуації або як особливості людини в ситуації. Хоча цей перелік є дещо упередженим щодо останніх досліджень і не є вичерпним, обговорення його в рамках моделі загальної агресії уможливорює більш просте та всебічне розуміння людської агресії, ніж це можливо за допомогою підходу мінітеорії, який так часто використовується у всій сучасній психології. Зокрема, модель загальної агресії вказує типи базових процесів для вивчення, щоб побачити, як різні вхідні дані призводять до агресивної (або неагресивної) поведінки.

Особисті фактори містять усі характеристики, які людина вносить у ситуацію, такі як риси особистості, ставлення до опонента та генетичні схильності. Стабільними факторами людини є ті, які демонструють послідовність у часі, в різних ситуаціях. Ця послідовність значною мірою є результатом послідовного використання людиною схем, сценаріїв та інших структур знань, які вкорінились у її підсвідомості [108]. Структура знань також впливає на те, які ситуації людина буде вибірково шукати та притягувати у своє життя, а яких ситуацій уникати, що ще більше сприяє закріпленню послідовності дій. Разом взяті особисті фактори включають готовність людини до агресії.



Важливим для розгляду є питання окремих рис характеру, а саме схильності індивідів до високого рівня агресії. Одним із цікавих факторів стало відкриття, що певні типи людей, які часто проявляють агресію проти інших, роблять це значною мірою через схильність до ворожих атрибуції, сприйняття та очікувань [58]. Інший цікавий феномен суперечить давнім переконанням багатьох теоретиків та непрофесійної громадськості: люди з високою самооцінкою проявляють велику агресію. Зокрема, особи з завищеною або нестійкою самооцінкою (нарциси) схильні до гніву та дуже агресивні, коли їх іміджу щось загрожує [29]. Обидва відкриття досить добре відповідають підходу структури знань моделі загальної агресії.

Чоловіки та жінки відрізняються агресивними тенденціями, особливо у найбільш жорстокій поведінці вбивства та нападу з обтяженням. Лабораторні дослідження часто показують один і той же тип статевого ефекту, але провокація різко зменшує статеві відмінності у фізичній агресії, а конкретні види провокацій по-різному впливають на чоловічу та жіночу агресію [36].

Види агресії також відрізняються для чоловіків і жінок. Чоловіки воліють проявляти пряму агресію, тоді як жінкам властиво проявляти непрямую агресію. Дослідження показують, що багато з цих відмінностей є результатом різного досвіду соціалізації. Однак еволюційні пояснення деяких ключових гендерних відмінностей також отримали емпіричну підтримку [45; 46; 66]. Наприклад, чоловіки більше засмучені сексуальною зрадою, ніж емоційною невірністю, тоді як для жінок спостерігається протилежна картина [67]. У всіх цих прикладах наше розуміння статевих відмінностей в агресії значно посилюється відкриттям диференціальних афективних реакцій.

Переконання відіграють роль у готовності до агресії. Переконання, які пов'язані з ефективністю прояву агресії, особливо важливі для прояву цієї поведінки [19]. Ті, хто вважає, що вони можуть успішно здійснювати конкретні агресивні дії та що ці дії дадуть бажані результати, в такому випадку ці люди набагато частіше обирають агресивну поведінку, ніж ті, хто не є впевненим в ефективності агресивних дій. Переконання, пов'язані з агресією, дають можливість

передбачити можливі сценарії прояву агресивної поведінки, рівні агресивної поведінки [85]. Джерелом таких переконань у дітей часто є сім'я.

Ставлення – це загальна оцінка людей щодо себе, інших людей, ситуацій та проблем [125, с. 4]. Позитивне ставлення до насильства в цілому також готує певних осіб до агресії. Позитивний настрій щодо насильства проти певних груп людей, також збільшує агресію. Наприклад, позитивне ставлення до насильства над жінками пов'язане із сексуальною агресивністю щодо жінок [101]. Чоловіки, схильні до агресії проти жінок, зазвичай не є агресивними до всіх людей у будь-яких ситуаціях; скоріше, вони спеціально націлені на жінок (але не на чоловіків), які їх спровокували. Так само можна віднести сюди сексуальну революцію та агресивно налаштованих до представників ЛГБТ людей.

Цінності – переконання про те, що потрібно робити або не можна робити – також відіграють роль у готовності до агресії. Для багатьох людей насильство є цілком прийнятним методом боротьби з міжособистісними конфліктами, можливо, навіть найкращим методом. Наприклад, система цінностей у деяких людей передбачає, що на приниження особистої честі потрібно відповідати, бажано насильством. Є докази того, що деякі випадки насильства серед молодіжної банди є результатом подібних кодексів честі та особистої поваги [29].

Довгострокові, абстрактні цілі також впливають на готовність особистості до агресії. Наприклад, головна мета деяких членів банди полягає в тому, щоб їх поважали та боялися. Очевидно, що така мета провокує епізоди, цінності та переконання щодо доцільності різних форм агресії за для досягнення цілі. Подібним чином особиста життєва мета якої – здобуття багатства – може підвищити готовність людини до використання агресії як інструмента.

Інтерпретаційні та поведінкові сценарії, які людина вносить у соціальні ситуації, впливають на її готовність до агресії [82; 86]. Сценарії складаються з багатьох попередніх елементів. Ситуаційні фактори містять будь-які важливі особливості ситуації, такі як наявність провокації або агресивний сигнал. Як і фактори особистості, ситуативні фактори впливають на агресію, позначаючися на пізнанні, афекті та збудженні.

Агресивні сигнали – це образи, дії, події тощо, які міцно закріплюють в пам'яті поняття, які стають спусковим гачком для прояву агресії. Наприклад, Берковиц та Лепаж виявили, що тільки лише наявність зброї збільшувала агресивну поведінку обурених учасників дослідження [49]. Для розуміння впливу зброї стало відкриттям, що її зображення та слова, пов'язані зі зброєю, автоматично викликають агресивні думки [16]. До інших ситуативних змін, які збільшують агресію, можна віднести вплив сцен жорстокості на телебаченні, у фільмах чи відеоіграх, які відзначаються на свідомості людини за допомогою когнітивних сигналів [17].

Мабуть, однією з найважливіших причин людської агресії є міжособистісна провокація. До провокацій належать образи, наклеп, інші форми вербальної агресії, фізична агресія, втручання у спроби досягти поставленої мети тощо. Часто така агресія стосується насильства на робочому місці, знущань, щоб досадити колезі та отримати бажане (наприклад, підвищення зарплати, посади) [54].

Розчарування можна визначити як блокування ресурсів емоційних і фізичних для досягнення мети. Більшість провокацій можна розглядати як тип розчарування, в якому особу визначили причиною, яка відповідальна за невдачу в досягненні мети. Було показано, що навіть цілком виправдані розчарування посилюють агресію проти людини, яка причетна до невдачі та проти особи, яка не несе відповідальності за невдачу в досягненні мети [57]. Слід звернути увагу, що витіснена агресія, де її цілком не є особа, яка викликала початкове розчарування, є стійким явищем [103; 120].

Інші дослідження показали, що навіть несоціальні аверсивні умови (наприклад, гарячі температури, гучний шум, неприємний запах) посилюють агресію. Гострі неприємні стани, такі як біль, викликаний зануренням руки у відро з крижаною водою, збільшують агресію [31, с. 83–96]. Загальний дискомфорт, наприклад, викликаний сидінням у гарячій кімнаті, також може посилити агресію; цей ефект опосередковується насамперед посиленням негативного впливу, хоча на роботі також можуть бути когнітивні процеси та процеси збудження [17].

Різні наркотики, такі як алкоголь та кофеїн, також можуть посилювати агресію. Ці наслідки виглядають скоріше непрямими, ніж прямими; Бушман виявив, що чинники сприяння агресії (наприклад, провокація, розчарування, агресивні сигнали) мають набагато сильніший вплив на людину, яка перебуває під впливом наркотиків, ніж на людей, які цього не роблять [42].

Причини, які можуть збільшити агресію, настільки ж численні, як і кількість бажань у людей. Дійсно, вся рекламна індустрія базується на тому, щоб змусити людей хотіти більше речей. Під час підвищення вартості об'єкта змінюється неявне або явне сприйняття співвідношення витрат та вигод, тим самим збільшуючи заздалегідь інструментальну агресію. Моментальна поява стимулу, такого як гроші, залишені на столі, також може впливати на агресію менш навмисним чином [94].

Першочергові змінні впливають на поведінку кінцевого результату через поточний внутрішній стан, який вони створюють. Наприклад, ворожість та сцени агресивної поведінки в кіно інтерактивно впливають на доступність агресивних думок [15], агресивного афекту та агресивної поведінки [41]. Найбільш цікаві внутрішні стани стосуються вивчення, афекту та збудження нервової системи.

Зміна подачі інформації впливає на агресивну поведінку, збільшуючи агресивні концепції в пам'яті та можливість їх застосувати. Часте повторення концепції призводить до того, що вона набуває постійного характеру, тоді як негайна ситуативна призводить до того, що засвоєна модель поведінки спрацьовує миттєво [26].

Хюсман детально описав основні процеси, що лежать в основі розробки швидкодоступних агресивних сценаріїв [86]. Так само ворожі атрибутивні упередження, характерні для агресивних дітей, можна розглядати як приклади сценаріїв, пов'язаних із ворожістю.

Змінні також можуть безпосередньо впливати на людину, створюючи основу для подальшого моделювання агресивної поведінки. Наприклад, біль посилює ворожість [16]. Незручні температури спричиняють невелике зростання загального негативного афекту та більше зростання агресивного афекту [12, с. 196–271].

Перегляд відеокліпів зі сценами насильства та агресії також посилює ворожі почуття [41].

Наше тіло видає певні реакції – це автоматичні реакції, які відбуваються разом із певними емоціями, що переважно проявляються на обличчі. Навіть у ранньому дитинстві несподіваний біль (наприклад, під час щеплення) викликає чіткий вираз гніву або страху на обличчі [88, с. 245]. Берковіц у своїх роботах звертав увагу, що аверсивні переживання безпосередньо активують програми, пов'язані з агресією, які виходять за рамки простої міміки. Це поняття відповідає підходу до структури знань, оскільки багато структур, сценаріїв містять тенденції до дії, які активуються, коли саме емоційне напруження досягає порогового значення.

Підвищене збудження нейронів може впливати на агресію трьома способами. По-перше, нерелевантне джерело може активізувати або посилити домінуючу тенденцію до дії, зокрема агресивну тенденцію. Якщо людину провокують або іншим чином підбурюють до агресії в той час, коли настає підвищена напруга нервової системи, може виникнути посилена агресія. По-друге, збудження нервової системи викликане, наприклад, фізичними вправами, може бути неправильно позначено, а саме як гнів у ситуаціях, що містять провокацію, таким чином запускаючи агресивну поведінку, яка мотивована гнівом. Навіть після того, як збудження нервової системи зникне, особа може залишатися потенційно агресивною. Третя, і поки не перевірена, можливість полягає в тому, що надзвичайно високі та низькі рівні збудження можуть бути аверсивними станами, а отже, можуть стимулювати агресію, так само як інші неприємні чи хворобливі подразники.

Велика кількість ситуативних змін впливає як на фізіологічне, так і на психологічне збудження. Цікаво, що зміни у фізіологічному та психологічному збудженні не завжди збігаються. Гарячі температури збільшують частоту серцевих скорочень, одночасно зменшуючи відчуття збудження.

Дослідження показали, що люди часто використовують свій афективний стан для керівництва процесами висновку та судження [126]. На теоретичному рівні

афект можна розглядати як частину семантичної пам'яті, яку можна заповнити через активні дії. Таким чином, ми можемо запрограмувати свій мозок на вороже ставлення або навпаки.

Третій акцент який можна зробити на результатах, що містять кілька складних інформаційних процесів, починаючи від автоматичних процесів і закінчуючи жорстким контролем [128]. Негайне оцінювання ситуації відбувається автоматично, тобто відносно легко, спонтанно та відбувається без усвідомлення. Залежно від обставин, негайна оцінка може дати або автоматичну ознаку, або ситуативний висновок. Наприклад, якщо перша особа мала агресивні думки та на неї натрапила інша особа, швидше за все, перша особа сприйме удар як агресивну дію другої особи. Однак, якщо перша особа думає про те, наскільки в кімнаті багатолюдно, той самий удар, швидше за все, одразу сприймається як випадковий наслідок цієї ситуації. Нинішній внутрішній стан значною мірою визначає, який тип автоматичного висновку генерується в нашій свідомості. І звісно, чинники та ситуації визначають поточний внутрішній стан.

До негайних оцінок відносять інформацію про емоції, цілі та наміри. Агресивна оцінка може включати афекти, пов'язані з гнівом, ціль дати відповідь та конкретний прояв агресії. Однак відповідь буде значно відрізнитися в залежності від історії суспільного навчання людини (тобто її особистості) та структури знань яка найбільш доступна.

Те, що буде після оцінки ситуації, залежить від багатьох ресурсів. Якщо в людини достатньо ресурсів (часу, пізнавальних можливостей), і якщо результат оцінки є важливим і незадовільним, то людина буде приступати до більш ретельних переоцінок. В іншому випадку виникають імпульсивні дії, які можуть бути агресивними або неагресивними залежно від змісту оцінки.

Переоцінка передбачає пошук альтернативного погляду на ситуацію. Він може передбачати пошук відповідної інформації про причину події, пошук відповідних спогадів та пошук особливостей нинішньої ситуації. Переоцінка може мати численні цикли, оскільки альтернативи розглядаються та відкидаються. У якийсь момент процес перегляду припиняється, і відбувається обдуманий крок дій.

Якщо повторна оцінка спонукає людину вважати, що ситуація була навмисно створена з метою нашкодити, вона цілком може відповісти агресивною дією, яка може бути добре прорахованою помстою або все ще мати гарячі афективні характеристики. Дійсно, повторна оцінка може збільшити рівень гніву, коли минулі кривди вириваються з пам'яті або коли шкода для суспільного іміджу стає більш очевидною. Важливо зауважити, що на «поточний внутрішній стан» впливають обидва типи оцінки.

Те, що модель загальної агресії зосереджується на епізоді та нинішньому внутрішньому стані, не означає, що ні минуле, ні майбутнє не мають значення. Минуле представлено тим, що люди перенесли та несуть з собою протягом усього життя. Так само майбутнє представлено планами, очікуваннями, цілями та іншими подібними структурами знань людини.

Неодноразовий вплив на дітей через певні чинники (наприклад, насильство в засобах масової інформації, погане виховання батьків) призводить до появи агресивних дорослих [83]. Такі довгострокові наслідки є результатом розвитку, автоматизації та зміцнення структур знань, пов'язаних з агресією. По суті, створення та автоматизація цих сценаріїв, пов'язаних з агресією, у свідомості людини та ефекти десенсибілізації змінюють її особистість. Наприклад, довгострокові спостерігачі насильства в ЗМІ можуть стати більш агресивними у світогляді, упередженості сприйняття, у своїх ставленнях, переконаннях та поведінці, ніж вони були до перегляду цих новин.

Зв'язок змін, які відбулись з людиною, очевидний – вона стала більш агресивною у світогляді та схильності до насильства. Менш очевидним є те, як довгострокові наслідки багаторазового впливу на свідомість ситуацій, які не можуть бути адаптовані під подію та можуть систематично змінювати сценарії поведінки.

Хюсман і Міллер запропонували модель довгострокових соціальних та науково підтверджених наслідків повторного впливу телевізійного насильства на підсвідомість людини [83]. Узагальнена версія цієї моделі також враховує інші довгострокові наслідки. Коли дитина стає агресивнішою, соціальне середовище

реагує на це. Змінюються типи людей, які готові взаємодіяти з дитиною, типи взаємодій, які проводяться для роботи з дитиною, а також типи ситуацій, які стають доступними в цих обставинах. Взаємодія з учителями, батьками та неагресивними однолітками знижується, тоді як взаємодія з іншими, «девіантними», однолітками може значно зрости. Вважається, що багаторазовий вплив різних ситуативних факторів, що спричиняють короткочасне зростання агресії, описане раніше, зумовлює довгострокове збільшення таких випадків.

Є ще кілька особливостей людської агресії, які необхідно успішно пояснити будь-якою «загальною» моделлю. Наприклад, одним потужним провісником агресії є можливості або соціальна ситуація. Деякі ситуації обмежують можливості агресії; інші надають хороші можливості для реалізації поставленої мети. Бари та клуби відкривають різноманітні можливості для агресії. Є багато факторів для агресії: алкоголь, агресивні сигнали з боку інших людей, схильних до агресії, чоловіки, що змагаються за увагу жінок, та відносна анонімність. Це явище добре поєднується з моделлю загальної агресії та підходом до основних сценаріїв агресії.

Опишемо ще одне явище, що викликає інтерес, а саме гальмування агресії, яке зазвичай діє у більшості людей. Кілька дослідницьких груп самостійно визначили та обговорили, як ці інгібування іноді усуваються [22; 23; 92]. Більшість людей не чинять екстремальних проявів насильства, навіть якби вони могли це зробити з невеликими шансами на те, що ідентифікують їх особистість чи за вчинок буде покарання. Така саморегуляція багато в чому пояснюється тим, що люди не можуть легко уникнути моральних норм, які вони застосовують до себе. У нормальній саморегуляції поведінки використовується образ себе, стандарти самовпевненості та почуття власної гідності. Однак люди, на перший погляд, з нормальними моральними нормами іноді здійснюють такі страшні дії, як вбивства, катування та навіть геноцид. Є два особливо важливих механізми, які дозволяють людям відійти від своїх моральних норм і передбачають моральне виправдання та дегуманізацію жертви. До загальних виправдань екстремального та масового насильства відносяться «це для блага людини», або «для блага суспільства», або переконання, що особиста честь кривдника вимагає насильницьких дій стосовно



жертви. Ці обґрунтування можуть бути застосовані на різних рівнях, починаючи від жорстокого поводження з дитиною з боку батьків, закінчуючи війною та геноцидом. Дегуманізація жертви діє шляхом переконання, що моральні норми людини відходять на другий план. Пропаганда війни, очевидно, відповідає цьому механізму, але люди також використовують його на індивідуальному рівні. Потенційні жертви потрапляють до кінцевої групи – такої, що не має людських якостей та не повинна існувати. По суті, виробляються нові моделі поведінки серед людей, які явно створюють цільову групу, для якої агресія є не тільки прийнятною, але й частиною сценарію, який треба відіграти.

Деякі з більш «гострих» факторів, що впливають на агресію, також можуть дати ефект, який зменшить гальмування. Наприклад, деякі ліки зменшують пригнічення агресії, хоча цей механізм невідомий до кінця [42]. Таким чином, сильний гнів або збудження нервової системи можуть посилити агресію і тим самим зменшити гальмування.

Людині для того, щоб вижити, потрібно більше, ніж їжа та житло. З еволюційної точки зору людині для виживання також потрібна здатність та схильність до спільної роботи у соціальних групах. Кілька загальних суспільних потреб неодноразово з'являються в працях вчених із багатьох галузей психології [27; 78].

Загрози цим потребам часто є джерелом агресивної поведінки. Звичайно, особистий досвід окремої людини значною мірою визначає, які види поведінки будуть використані до різних загроз. Все ж таки, вражає, як часто агресія є домінантною відповіддю на різні загрози. По-перше, вона часто діє в короткостроковій перспективі, особливо це стосується старших або фізично сильніших людей, які хочуть контролювати поведінку молодших або слабших фізично людей (наприклад, ситуації, коли батьки карають дітей, або агресія між чоловіками та жінками). По-друге, здається, що існує «готовність» проявити агресивну поведінку, коли людина стикається з болем, фізичним чи психологічним [127]. Можливо, зв'язок гніву та агресії є тим, чому люди еволюційно готові навчатися.

У деяких працях науковців ставиться під сумнів традиційне припущення, що гнів викликає агресію. Гнів відіграє кілька ролей у прояві агресії. По-перше, гнів зменшує гальмування нервової системи проти агресії щонайменше двома способами. Він іноді виправдовує агресивну помсту – це відбувається, як правило, під час прийняття рішення щодо того, який сценарій агресії застосувати. Гнів іноді може перешкоджати пізнавальним процесам вищого рівня, зокрема тим, які зазвичай використовуються в моральних міркуваннях та судженнях, які є частиною процесу переоцінки.

По-друге, гнів дозволяє людині з часом зберігати агресивний намір. Гнів підвищує увагу до провокаційних подій, збільшує глибину аналізу цих подій, а отже, покращує швидкість реакцій на цю подію. Таким чином, гнів дозволяє відновити стан, який був у на початку спровокованої ситуації.

По-третє, гнів (як і інші емоції) використовується як інформаційний сигнал. Він інформує людей про причини та можливі способи реагування на ситуацію, яка склалась. Якщо гнів виникає в неоднозначній соціальній ситуації, то досвід гніву допомагає усунути в сценарії поведінки неясності та робить і направляє розв'язання проблеми в бік агресивної поведінки.

По-четверте, гнів викликає агресивні думки, сценарії та пов'язану з ними експресивну поведінку. Такі сценарії, пов'язані з гнівом, в підсвідомості людини використовуються для інтерпретації ситуації та надання швидких та агресивних реакцій на ситуацію [51].

По-п'яте, гнів активізує поведінку, підвищуючи рівень збудження. Враховуючи, що структури знань, пов'язані з агресією, також заповнюються гнівом, агресивна поведінка є однією з ймовірних форм поведінки, що викликає гнів.

Модель загальної агресії повністю пояснює той факт, що спроби змінити занадто агресивних людей стають все менш успішними, коли ці особи старіють. Зі збільшенням життєвого досвіду базова конструкція суспільного світу значною мірою базується на добре відпрацьованих та доступних сценаріях, які за своєю суттю важко змінити.

Подібним чином модель пояснює той факт, що вузькопрофільні програми профілактики, як правило, не працюють, ймовірно, тому що є декілька способів, за допомогою яких можна змінити дезадаптивні структури знань. Найбільш успішними є втручання, які стосуються кількох напрямків потенційно дезадаптивних навчальних середовищ і роблять це у відносно молодому віці.

Спроби змінити модель поведінки дорослих, що мають схильність до проявів насильства, зазвичай проявляються в контексті в'язничних програм, які призвели до повної невдачі. Було випробувано багато методів щодо роботи з неповнолітніми правопорушниками, зокрема такі, як «навчальні табори за зразком військових», індивідуальна терапія, програми «виховання переляком» та групова терапія. На жаль, стійкого успіху будь-якого з цих підходів немає. Одна з проблем полягає в тому, що ці підходи не вирішують широкий спектр факторів, що сприяють розвитку та провокують агресивну поведінку.

Один із підходів, який видається перспективним, – це мультисистемна терапія [37; 76, с. 223–245]. Багатосистемна терапія – це сімейний підхід, який спочатку визначає основні фактори, які викликають насильницьку поведінку особи, яка проходить терапію. Досліджуються всі фактори: біологічна схильність, шкільне оточення, групи однолітків, відносини в сім'ї. Потім втручання вибудовується відповідно до індивідуальних особливостей людини. Довгостроковий успіх, якщо співвіднести витрати та вигоди цього підходу значно перевищує інші спроби роботи з особами, що мають схильність до насильства.

Загалом, модель загальної агресії забезпечує корисну основу для розуміння та інтеграції того, що вже відомо про людську агресію. Вона забезпечує конструкцію, щоб об'єднувати разом нинішні теорії агресії, які стосуються цієї сфери, щоб вони утворювали цілісну картину, а не купу розрізнених фактів. Вона виконує евристичну функцію, пропонуючи різноманітні напрямки для майбутніх досліджень, покликаних поглибити теоретичні прогалини в знаннях. Нарешті, вона дає напрямок для створення та тестування різних профілактичних втручань, мета яких зменшити людську агресію.

### 1.3. Закордонний досвід подання агресії в школах.

Все частіше з телеекранів чути про акти насильства серед учнів. Спроби науково дослідити агресивну поведінку породжують низку проблем, ця поведінка має небезпечний характер і для людини, яка її досліджує, може нести загрозу. В закладах освіти саме на вчителів та психологів покладена відповідальність за профілактику агресії серед учнів та створення в колективі атмосфери взаємоповаги один до одного. МОН України наголошує на роботі щодо профілактики насильства та булінгу серед учнів, тож у кожного вчителя та психолога під час планування своєї роботи відводиться місце під заходи, які націлені на запобігання насильству та булінгу.

Школа повинна за допомогою профілактики запобігати шкільній агресії та насильству, однак залишається незрозумілим питання, як більш ефективно проводити дану роботу. Школи доволі часто усувають проблеми насильства лише частково, через брак часу та ресурсів. Деякі школи використовували політику абсолютної нетерпимості та дрес-код, намагаючись таким чином знизити рівень насильства.

Феномен агресії та асоціальної поведінки вивчався з XIII століття. Якщо спиратися на аналіз факторів, що спричиняють це явище, то агресія викликана внутрішніми факторами за теорією інстинктів З. Фрейда і К. Лоренца [5], такими як нервові, генетичні, біологічні, хімічні чи зовнішні, або проявляється як відповідь на розчарування за теорією фрустрації-агресії Д. Долара, або як наслідок соціального навчання за теорією А. Бандури.

У 90-х роках минулого століття США, Європа, Великобританія та Німеччина славились жахливим зростанням цієї асоціальної поведінки та агресії, особливо серед підлітків.

Протягом 1968, 1981, 1995 років Берковіц проводив експерименти з дітьми та студентами, під час яких давав дітям іграшковий пістолет, а студентам – справжній пістолет. Результати були майже однаковими: діти були щасливі знищити дитячу іграшку іншого, а розлючені учні були більш вибухонебезпечними

до своїх «жертв», що дало йому зрозуміти, що зброя породжує думки агресивності [31].

За даними емпіричних досліджень у США, у 2008 р. до складу яких було включено 73 498 підлітків, які були поділені за гендерним показником, було виявлено, що серед чоловіків фізична агресія більш проявлена, а у жіночій половині навпаки проявляється вербальна агресивність. Подібний результат показують дослідження Університету Каліфорнії у грудні 2012 року [48, с. 1185–1225].

У Канаді проводилися дослідження прояву агресії поза школою. В одному з дуже цікавих досліджень 2007 року щодо фізичної та емоційної агресії пар підлітків було показано, що у 20–50% цих пар були прояви агресії в стосунках. Результати базувалися на повідомленнях дівчат та хлопців, які були агресивними та тими, хто став жертвою агресії [53].

Лише після 90-х років у Німеччині з'явилися емпіричні дослідження, хоча до цього, коли країна зазнала деяких потужних суспільно-політичних подій, які вплинули на історію всієї нації, вони не здійснювали емпіричних досліджень. Справжні емпіричні дослідження були проведені протягом 1990–1998 рр., науково-дослідним центром соціальних та психологічних наук Університету Нюрнберга з підлітками 14–21 років, які виявили високий рівень асоціальної поведінки та особливо агресивності.

Це змусило уряд запровадити деякі програми, які тривали два роки для зменшення агресивності в школах. З досліджень, проведених 2000 року, після завершення програми було виявлено, що рівень агресії у цих підлітків знизився на 15–30%.

Дослідження, проведені Інститутом кримінальних досліджень у співпраці з Науково-дослідним центром соціальних та психологічних наук Університету Нюрнберга та Кіля, що провели з підлітками 14–18 років, у результаті показали, що 43% з них проявили фізичну або словесну агресію в школі, 13% стали жертвами крадіжок, а 8% отримали погрози з боку своїх однолітків з використанням зброї. Хоча звіт вчителів показав, що агресивність поза школою була вищою, ніж

заявлена дослідженням. Таким чином, з досліджень випливає, що 61% підлітків з цих шкіл були учасниками груп, які брали участь в агресивних діях. Більшість з них були хлопці, але і дівчата також були залучені.

Дослідження, проведене двома професорами факультету суспільних наук та психології щодо фізичної та вербальної агресивності підлітків в Іспанії, показало, що фізична та вербальна агресивність була вищою у чоловіків. Словесна агресія виявилася майже схожою, але у жінок більш проявлена.

Дослідники, що вивчають прояви насильства, все більше уваги приділяють теорії соціального пізнання для пояснення дитячої агресії [60, с. 162–170; 118, с. 456–472]. Навчальні програми, спрямовані на запобігання насильству, що засновані на соціально-когнітивних підходах, об'єднують навчання соціальних навичок під керівництвом учителя зі стратегіями, орієнтованими на посилення та розвиток моральних якостей. Основна увага приділяється тому, щоб навчити дітей мислити. Теорія соціального конструктивізму була розроблена Пітером Бергером і Томасом Лукманом у книзі «Соціальне конструювання реальності». За цією теорією реальність соціально конструюється, та соціологія має аналізувати процеси, через які це відбувається. Будь-яка людська діяльність засвоюється й стає зразком для наступного виконання.

Когнітивні втручання в запобігання насильству, що використовуються у якості розв'язання проблем із дисципліною, популярні через свою теоретичну привабливість, але ефективність таких втручань з метою зменшення проявів агресії водночас показує, що такі дії призводять до короткочасного покращення ситуації. Також необхідно визначити силу соціальної когнітивної моделі у запобіганні агресії.

Комплексні програми, які мають на меті запобігати насильству, мають певні складності. Оцінка результатів займає доволі багато часу, часто має методологічні недоліки, до яких можна віднести відсутність контрольної групи, обмежене подальше спостереження (або його відсутність) та неналежні оцінки результатів [80, с. 271–282].

Ефективність шкільних заходів залишається неясною. Важливо пам'ятати, що у запобіганні насильству в школі, як і в інших освітніх закладах, відсутність даних про довгострокові результати не свідчить про повну відсутність ефекту, але в цілому відбиває бажання продовжувати пошук того, що працює, або сформувати найкращі інструменти для досягнення змін.

Попри велику кількість наявних стратегій зниження рівня насильства серед молоді, щоб ці заходи були успішними, потрібні людські ресурси та розвинені лідерські якості [71, с. 141–156]. Однак, багато програм успішно реалізуються та відзначаються своїми позитивними досягненнями після початку реалізації. Моральний дух вчителя та педагогічна майстерність також необхідні для того, щоб профілактичні заходи були успішними.

Оскільки комплексні заходи потребують більше енергії та ресурсів для своєї реалізації, ніж мають багато шкіл, то робляться спроби оцінити складові комплексних програм. Теоретично шкільний клімат вважається важливою складовою комплексних заходів, оскільки лише виконання навчальних планів приносить мало успіху. Дослідження показують, що діяльність громадських служб не допомагає поліпшити психологічний клімат у школі й заходах зі зміцнення психологічного здоров'я [59, с. 755–764]. Вважається, що підготовка вчителів у поєднанні з впровадженням навчальних планів з питань запобігання насильству має вирішальне значення для позитивних результатів профілактичних програм [73, с. 315–340].

Педагогічне втручання у колектив учнів має низку переваг. По-перше, це можливість охопити групу дітей, які належать до цієї категорії, а вони водночас залишаються в колективі. Такий підхід дає можливість уникнути акцентування уваги на дітях, які мають агресивні прояви. Також дослідження показали, що групування дітей з агресивними або девіантними однолітками має ятрогенний ефект [105, с. 241–253]. По-друге, агресивна поведінка, яка починає проявлятися в ранньому дитинстві, має значну стабільність у підлітковому та дорослому віці. Агресивна поведінка іноді проявляється досить рано, учні молодшого віку відповідають фізично на агресію в свій бік [47, с. 206–231]. По-третє, важко

зупинити асоціальну поведінку, коли вона стає звичною для людини. Прояви агресії часто починаються з незначних ситуацій і з часом стають більш серйозними [100, с. 371–410].

У школах є певний ряд чинників, які асоціюються з агресивною поведінкою учнів: правила не є чітко прописаними та зрозумілими ні учням, ні працівникам закладу освіти, персонал не завжди отримує підтримку з боку адміністрації, майже не враховуються індивідуальні особливості учнів [104, с. 467–478]. Ці фактори сприяють подіям, які можуть спровокувати агресивну поведінку. Крім того, коли агресивна поведінка, знущання не контролюються школою, створюється атмосфера, яка може заохочувати таку поведінку. Вчителі можуть мимоволі сприяти агресивній поведінці та знущанням. Деякі вчителі висловлюють негативне ставлення до хуліганів та співчуття до жертв [134], а інколи звинувачують жертв і висловлюють розчарування, що жертви не можуть вирішити власні проблеми [116, с. 99–111].

Зв'язок між школою та учнями дає відчуття того, що вчителі піклуються про учнів і мають великі сподівання щодо успішності учнів. Було виявлено, що відсутність зв'язків між школою та учнями є показником емоційного стресу учнів [123, с. 823–832]. Дослідники продемонстрували зв'язок між ставленням учнів до школи, до самих себе та мотивацією досягати успіхів у навчанні [135, с. 301–325]. Соціальна компетентність також пов'язана з навчальними досягненнями й навпаки [137, с. 463–481]. Залученість школи та зацікавленість в добробуті учнів може захищати як від ризику насильства, так і від невдач у навчанні. Як не дивно, але впровадження політики нульової толерантності все більшою кількістю американських шкіл у спробі зменшити кількість проявів насильства мало сприяти створенню сприятливого клімату та відчуття безпеки серед учнів. Політику нульової толерантності учні, швидше за все, сприймали зневажливо через необґрунтовану відповідальність, яка покладалась на них, тому учні не повідомляли про неадекватну поведінку інших учнів [111, с. 797–802].

Агресивна поведінка в школі не тільки впливає на життя учнів, але й забирає час вчителя та порушує процес навчання. Прикладами частих проблем дисципліни



в класі в школах є розмови, вставання без дозволу, неповага до дорослих, передражнювання, образи та знущання [30, с. 14–32]. Проблеми дисципліни – знущання, обзивання – це менше лихо, ніж зловживання наркотиками, бійки та участь у бандах.

Найбільш поширеними загальноприйнятими підходами до вороже налаштованих та зухвалих учнів є контроль та придушення небажаної поведінки. Такі стратегії контролю, як бесіда, погроза та покарання, прості у використанні та ефективні в короткостроковій перспективі. Однак дотримання вимог часто є результатом страху. Дисципліна є основним засобом збереження авторитету вчителя.

#### **1.4. Форми психолого-педагогічного втручання вчителя в поведінку учнів.**

Вчителі несуть відповідальність за запобігання агресії в школах, а також за втручання, коли трапляється випадок агресивної поведінки. Вчителі мають запобігати небажаній поведінці своїх учнів, ефективно втручатися, коли виникають проблеми між ними, і створювати таку атмосферу в класі, що сприяє мирному навчанню. Вчителі можуть впливати на переконання та поведінку дітей [133]. Крім того, коли школи впроваджують кроки щодо запобігання насильствам, класні керівники часто проводять заходи, які націлені на запобігання агресії.

Вчителі мають бути зацікавлені у створенні сприятливого навчального клімату в класі, ставитися до дітей як до особистостей та практикувати різноманітні навчальні стратегії, зокрема співпрацю, для підвищення успіху учнів та мінімізації перешкод у класі. Як правило, карати дітей не рекомендується, бо відбувається зворотна реакція [104, с. 467–478].

Учні не розуміють, з якою метою вчителі втручаються, щоб зупинити агресію, чи несе це покращення, чи навпаки. Водночас адміністрація та вчителі вважають це ефективним методом профілактики та проявів агресії. Лише близько половини учнів усвідомлюють, що втручання вчителя приносить покращення ситуації. Але не треба забувати, що втручання можуть навпаки збільшити знущання та прояви агресивної поведінки та погіршити ситуацію для потерпілого.

Зорієнтуватися в ситуаціях, які вимагають втручання вчителя та розуміння як ефективно вплинути на ситуацію – це навички, яким можна навчитися, але спочатку треба знати механізм, за яким відбувається агресія та її причини.

Питання, які саме дії вчителів є найбільш ефективними для профілактики агресивної поведінки, залишається спірним протягом багатьох років. Вчителі, коли втручаються, обирають стратегію покарати агресора, але вона може навпаки погіршити відносини між учнями на довгий термін. Було рекомендовано політику боротьби з булінгом у всій школі [115, с. 1171–1190], але ефективність зміни клімату у всій школі все ще оцінюється, і казати стовідсотково, що ця стратегія ефективна, важко навіть на сьогодні. Також залишається незрозумілим, як треба впроваджувати політику проти булінгу для підвищення її ефективності.

Вчителі несуть відповідальність за клімат у своїх класах. Мирний та спокійний клімат у класі – це місце, де очікуються позитивний настрій та виховуються доброзичливі стосунки між учнями, а отже, агресія не допускається. Часто потрібна зміна клімату, що спонукає до мирного вирішення конфліктних ситуацій. Про будь-які прояви агресивної поведінки, агресивну поведінку учнів, зокрема знущання, у такій атмосфері прийнято повідомляти. В умовах, коли шкільна культура сприяє тому, що треба терпіти агресію та булінг та мовчати, ця проблема стає важким викликом для вчителя. Учні сьогодні не будуть повідомляти інформацію про агресивну поведінку однолітків або про погрози, якщо вони не відчують себе в безпеці та не отримають обґрунтованої реакції на свої звернення [111, с. 797–802].

Етнічні відмінності між учнями та вчителями призведуть до різних пріоритетів, за якими оцінюється шкільний клімат; домашнє виховання впливає на дітей та їхнє бачення позитивного шкільного клімату. Однак слід уникати припущень, що ґрунтуються на стереотипах ідентифікації учнів з певними культурами або субкультурами. Культурні групи не є монолітними, і окремі люди будуть відрізнятися за своєю культурною ідентифікацією. Отже, не має різниці до якої культури, раси, гендеру відноситься дитина, вона є особистістю зі своїми проблемами, переживаннями та щасливими моментами.

Часто вчителі впливають на важких учнів методом дисципліни, які вони вважають більш доречними для використання в класі. Деякі вчителі мають схильність до використання покарання дитини, не пояснюючи причини, за що вона покарана, що призводить до ще більшого бунту з боку учнів, замість вирішення конфлікту. Ці вчителі також набагато рідше хвалять учнів [8, с. 73–82]. Вони обирають, який метод втручання в колектив учнів в цій ситуації є більш доречним – покарання, переконання чи розмови, залежно від типу їхньої поведінки. Жорстоке поводження з учнями може призвести до посилення їхньої ворожості та показує взаємозв'язок між ставленням до учнів в школі з боку вчителів та наслідками, які слідують після. Учителі, які проявляють негативне ставлення до дитини, мають посилений негативний вплив на дитину [130, с. 148–163]. Більшість учнів стають свідками або відчують жорстоке поводження з боку вчителів, яке проявляється у фразах та ставленні вчителя до учнів, а ті, хто мають низький соціально-економічний статус, піддаються більшому ризику такого жорстокого поводження [31]. Вчителі та адміністрація мають взяти на себе відповідальність за дотримання прав дітей у школі, не тільки на словах, а й на ділі.

Підготовка вчителів у поєднанні з комплексними заходами щодо запобігання насильству насамперед зосереджена на впровадженні навчальних програм, хоча останнім часом розробляються та впроваджуються спеціальні для навчання програми. У кількох дослідженнях вивчався вплив підготовки вчителів на впровадження загальноосвітніх шкільних навчальних програм з питань методичної освіти. Коли вчителі проходять подібну підготовку, є велика імовірність, що в колективі відбудуться позитивні зміни [7, с. 187–213]. Адміністрація теж має бути зацікавлена в підтримці вчителів, які проходять додаткове навчання, яке також є важливим для успіху [62, с. 409–414; 75, с. 81–86].

Вчителі, які мають менше проблем з впровадженням різноманітних форм роботи щодо профілактики агресивних проявів, реалізують це більш повно і сумлінно [128]. Цілісність та структурованість викладання навчальної програми є запорукою покращення успішності учнів. Постійне навчання та допомога

вчителями відіграє важливу роль для побудови ефективної системи профілактики, коли серед учнів є високий ризик прояву агресивної поведінки.

Навчання комунікаційним навичкам часто є пріоритетним для вчителів перед подальшим впровадженням цих методів. Успіх, який очікується в результаті впровадження програми відіграє свою роль, і вчителі, які скептично ставляться до навчальної програми, потребують додаткової підготовки, щоб краще підготувати їх до впровадження.

Навчання потрібно вводити з урахуванням специфіки професії, оскільки вчителі є експертами та надзвичайно зайняті. Їх часто слід переконувати в корисності подальшого навчання для запобігання агресивній поведінці.

Багато освітніх коледжів приділяють мало часу на розв'язання питань, необхідних для профілактики поганої поведінки в цілому та агресивної поведінки зокрема. Підготовка вчителів часто не передбачає ефективних та послідовних методів для впровадження дисципліни в класі [65, с. 25–51]. Такі програми, як правило, нехтують роботою над міжособистісними взаємовідносинами під час підготовки вчителів. Крім того, мінімальний час витрачається на проблеми поведінки, які можуть виникнути просто через непорозуміння між вчителем та учнями. Майже немає достовірної літератури про підготовку вчителів спеціально для навчання афроамериканських студентів [96] та мало про підготовку афроамериканських вчителів до навчання афроамериканців або білих студентів [97, с. 79–85]. Проблеми конфліктного спілкування між викладачами та учнями, спричинені тим, що вчитель не може зрозуміти учнів з різних причин (виховання, вікова різниця тощо), можуть зменшити шанси програм з профілактики агресивної поведінки на успіх та збільшити стурбованість і недовіру учнів до вчителя. Викладачам треба навчитися виходити за рамки навчальних програм, що стосуються етики чи соціально-моральних норм, а також активніше впроваджувати інклюзивне шкільне середовище, де вони створюють модель поведінки між учнями.

Для вчителів ефективним методом навчання є проходження навчання без відриву від роботи. Різні навчальні заходи вимагають від учителів вдосконалення

своїх навичок. Зміна підходу класного керівника до своїх обов'язків вимагає багато зусиль. Зміна свого ставлення до дітей може бути неможливим завданням без великої кількості часу та підтримки.

Вчителі без відриву від роботи, незалежно від стажу роботи, в особистому спілкуванні повідомляли про відсутність впевненості у своїй здатності протистояти агресії в класі, особисті бесіди між викладачами часто переходять в обговорення методів протистояння агресії. Багато молодих вчителів покидають професійну діяльність ще до того, як вони пропрацювали п'ять років. Такі вчителі часто називають причину, через яку вони покинули професійну діяльність, а саме проблеми поведінки. Навіть вчителі, які висловлюють впевненість у своїй здатності контролювати агресію в класі, можуть не визнавати потреби своїх учнів. Наприклад, багато вчителів не визнають булінг серйозною проблемою або сильно недооцінюють масштаби цькування у своїй школі.

Вчителі мають низку професійних проблем, зокрема контроль занять, планування навчання, а також пошук шляхів мотивації учнів до навчання. Викладання на велику аудиторію учнів, виправдовування очікувань батьків і пристосування до нових вимог школи збільшують навантаження на вчителів. Вони можуть бути недостатньо підготовлені для розв'язання проблем дисципліни, які вони виявляють у класі. У вчителів, що практикують, із часом настає момент професійного вигорання – синдром, який описується як емоційне виснаження, почуття деперсоналізації щодо інших та зниження почуття особистого успіху.

Однією з основних освітніх проблем шкіл, особливо міських, є те, що навчальні програми та методи навчання не показують різноманітності населення [124, с. 40–46]. Багатьом вчителям потрібна допомога в отриманні знань та навичок, які мають допомогти швидко та ефективно відповідати вимогам сучасного світу [96].

Поведінка, яку вчителі можуть позначати як відсутність мотивації, насправді може бути наслідком нездатності учня відчувати зв'язок із діяльністю в класі. Мовні меншини також відчувають проблеми під час навчання, що викликає все більшу стурбованість через зростання кількості учнів, які не розмовляють

українською як першою мовою [3]. Культурні та мовні розриви в школах викликають агресію на фоні відмінностей між ними.

В освіті є дефіцит добре підготовленого освітнього персоналу, щоб забезпечити ефективне навчання для все більш різноманітного колективу учнів. Ладсон-Біллінгс вважає, що невдача вчителів полягає в бажанні задовольнити потреби окремих учнів, що є основною причиною невдачі учнів. Вчителі мають цікавитись тим, як сприймають цей світ молоді люди, що належать до нового покоління, і це світосприйняття може відрізнитися від світосприйняття вчителя; вони мають усвідомлювати власну позицію, яку займають у суспільстві, та навчитися критично на неї дивитися.

Оскільки більшість педагогів дотримуються принципів власної дисципліни, вони сильно схильні зберігати вже набуті знання, працювати за звичною схемою. Коли людина стикається з новими знаннями, вона першочергово робить порівняльний аналіз нової інформації з перевіреною часом.

Нова інформація активно використовується до тих пір, поки не вступає в конфлікт зі знайомим сценарієм. Тому під час її впровадження треба враховувати не тільки особливості учнів, а і вчителів та давати їм час на адаптацію до нових вимог.

Стівенсон описав надзвичайних учителів як таких, що мають шість ключових характеристик [129]:

- мають велику пристрасть до своєї роботи;
- знають, чого навчати, як навчати та як вдосконалюватися;
- досягають успіху у створенні спокійного клімату в колективі учнів;
- надзвичайно добре знаходять спільну мову з учнями;
- не бояться кинути виклик учням, тим самим розкриваючи весь свій потенціал та залучаючи учнів до продуктивної роботи;
- отримують особливі результати.

Особливі вчителі створюють класне та навчальне середовище, яке підтримує учнів у ресурсному стані. Вони проявляють особистий інтерес до кожного зі своїх учнів і добре ставляться до них.

Національне опитування підлітків в США показало, що єдиним найпоширенішим показником, який показує ефективність профілактики агресії є стосунки між учнями та викладачами, що підтримують емоційний контакт зі своїми учнями та відносяться до них як до особистостей [123, с. 823–832]. Вчителі та інший шкільний персонал були серед тих дорослих, яких найчастіше згадували учні, як джерело такої підтримки, а відносини вчитель-учень пов'язані зі ставленням учнів щодо однолітків у класі [79, с. 264–273]. Сприйняття вчителями стосунків зі школярами показує процеси в класі, які дійсно корелюють з показниками успіху та невдачами дитини.

К. Слітер та К. Грант припускають, що вчителі мають володіти трьома сферами компетенції, якщо хочуть ефективно навчати дітей, орієнтуючись на індивідуальний підхід. Вони мають володіти базою знань з багатокультурних питань, дотримуватись певних установок та переконань щодо учнів, а також володіти навичками та процедурами, які дозволять їм сприяти успіхам своїх учнів. Р. Бранч, Ю. Гудвін, та Дж. Гуалт'єрі також визначили компоненти, необхідні для ефективного навчання для різноманіття: підтримка вчителів з боку учнів, рівність у класі та інтеграція культури учнів у класі [38, с. 57–70]. Дж. Бенкс виділив такі характеристики, які треба мати вчителям в полікультурному суспільстві для ефективної роботи:

- демократичні установки та цінності,
- мультикультурна філософія,
- здатність дивитися на події та ситуації з різних точок зору,
- з розумінням ставитись до того, що всі діти різні і їх не можна підганяти під шаблон,
- знання етапів культурної ідентичності та їхній вплив на навчання.

Як правило, ефективне багатокультурне навчання зосереджується на критичних проблемах сім'ї та громади, з якими щодня стикаються учні, і допомагає учням підготуватися до життя в соціумі, підкреслюючи як соціальну, так і академічну відповідальність. Наприклад, вчителі навчають критично ставитися до всього, що їх оточує, та дивитись на ситуацію з різних боків, коли вони планують процес викладання з урахуванням культурного досвіду та досвіду, якій мають учні, це підвищує зацікавленість учнів. Вважається, що якщо активно залучати учнів, які мають проблеми з дисципліною в школі, до роботи під час навчання, можна таким чином уникнути проблем з поведінкою, що виникають внаслідок невідповідності компетенцій учнів компетентностям, які від них очікуються.

Повага та ставлення до них як до особистостей, є рекомендованими як спосіб запобігання проблемній поведінці в класі. Діти приносять у клас різний життєвий досвід та свій багаж знань, який треба поважати. Дорослі мають бути готові вчитися разом з дітьми. Особливі вчителі по-іншому ставляться до власної професійної практики, вони беруть на себе відповідальність за підвищення свого професіоналізму, на відміну від учителів, які менш успішні в своїй діяльності, ймовірно тому, що розв'язують власні проблеми [69, с. 487–496].

Коли учні почувають себе частиною колективу та відчують, що люди, що їх оточують в школі, піклуються про них, вони рідше проявляють небезпечну поведінку, включаючи агресивну поведінку [106, с. 138–146]. Зв'язок між учнями та вчителями може посприяти становленню доброзичливого шкільного клімату, який дає учням відчуття та розуміння, що до них ставляться з повагою. Позитивна атмосфера в класі та толерантна дисциплінована політика також допомагає створити безпечне середовище в школі. Завдання вчителів – змістовно залучити учнів до шкільного життя та наповнити його позитивними моментами.

Агресивна поведінка та інші прояви негативізму в школі перешкоджають здатності учня розкрити свій академічний потенціал. Школи зазнають великого тиску з метою покращення навчальних успіхів учнів. Оскільки школи все частіше оцінюються за успіхами та досягненнями учнів, позитивний клімат серед них, відсутність агресії та булінгу є вигідним для шкільної системи. Ситуація, коли



фізичне та психічне здоров'я учнів знаходиться в небезпеці через агресивну та антисоціальну поведінку, дуже негативно впливає на результати навчання.

Деякі вчителі успішно запобігають агресивній поведінці у своїх класах, проте залишається неясним, що ці вчителі роблять. Необхідно визначити та описати стратегії, які ними використовуються з огляду на ефективність у запобіганні агресивній поведінці в школі.

### **Висновки до першого розділу.**

Дослідження на основі теорій агресії можуть знизити рівень насильства в суспільстві, збільшивши наше розуміння причин агресії та насильства.

В розділі описані теорії агресії, а саме:

- гіпотеза фрустраційної агресії розроблена Дж.Доллардом та Н.Міллером;
- теорія когнітивних неасоціацій, запропонована Л. Берковіца;
- теорія соціального навчання;
- теорія передачі збудження;
- теорія соціальної взаємодії.

Підлітки мають багато відмінностей у здібностях до засвоєння знань, особливостях характеру, емоційному аспекті. Бажання та проблеми, з якими вони стикаються, мають схожий характер, тому що на них впливають схожі фактори: біологічні, культурні та соціальні. Цей період супроводжується такими проблемами, як асоціальна поведінка та агресивність.

В розділі описана інтегральна модель загальної агресії, яка створює одне ціле із великої кількості фактів. Знання базуються на основі вже здобутого досвіду. В моделі показані три підтипи структури знань – це схеми сприйняття, які використовуються для ідентифікації явищ. Модель загальної агресії зосереджується на «особі в ситуації», що називається епізодом, який складається з одного циклу постійної соціальної взаємодії.

Висвітлений досвід емпіричних досліджень закордонних вчених. Приведені дані вивчення причин агресії дослідниками з США, Європи, Великобританії та Німеччини.

Розглянуті форми психолого-педагогічного втручання вчителя в поведінку учнів. Показано, що вчителі рідко використовують позитивні підходи до дисципліни, хоча рекомендується використання таких стратегій, як похвала, моделювання та вирішення соціальних проблем. Вчителям, які працюють з такими учнями, потрібно створювати в школах більш гуманне середовище, як спосіб протидії агресії. Дисципліна та насильство в школі часто ототожнюються з непокорю та відсутністю порядку, які несуть за собою зрив навчального процесу й лише від індивідуально підібраних стратегій буде залежати клімат у колективі.

Отже, зміна клімату в школі та класі рекомендується для профілактики насильства. Теоретики мультикультурної освіти пропонують конструкції щодо зміни шкільного клімату. Рекомендація щодо заохочення дисципліни мирними, прийнятними, позитивними заходами, а не каральними, вписується в рамки полікультурності та запобігання насильству.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА АГРЕСІВНУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ

#### 2.1. Методологія дослідження.

Емпіричне дослідження проводилось у два етапи, кожний з яких мав окреме завдання:

1. Визначення вчителів серед педагогічного колективу, поведінка яких в ситуації прояву агресії учнів може вважатись еталонною.
2. Визначення еталонної стратегії педагогічної поведінки

З метою виявлення «надзвичайних» вчителів серед дванадцяти педагогів школи було проведена діагностика рівня психолого-педагогічного досвіду із запобігання та корекції агресивної поведінки учнів за допомогою методу «Оцінка 360 градусів». Метод складається із серій перехресних опитувань по горизонтальних та вертикальних лініях взаємодій – «вчитель-вчитель», «вчитель-учні», «вчитель-директор», та доповнюється самооцінкою педагога.

Протягом першого етапу емпіричного дослідження було проведено:

- 1) опитування вчителів за допомогою анкети для вчителів (Додаток А),
- 2) опитування учнів 9-х класів (Анкета у Додатку Б).
- 3) самооцінка власної стратегії вирішення конфліктної ситуації за методикою Томаса Кілманна «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» (додаток В).
- 4) структурована бесіда з директором закладу

На другому етапі дослідження використовувався тематичний аналіз, щоб описати стратегії вчителів, які були визнані надзвичайними в запобіганні агресивній поведінці у своїх класах.

Тематичне дослідження – це систематизований дослідницький процес, який часто використовується у сфері освіти та який працює над розробкою процесу, дії чи взаємодії щодо основної теми дослідження. Воно дозволяє глибше зрозуміти конкретну ситуацію, а також досліджувати численні змінні та складні соціальні

взаємодії за допомогою кількісних методів досліджень, які базуються на опитуваннях певної кількості респондентів і дають змогу отримати числові значення, що досліджуються. Це дає нам можливість для пошуку як спільних даних в дослідженні, так і того, що є новим у цьому випадку.

Тематичне дослідження проводиться, щоб зрозуміти саму ситуацію або дати чітке уявлення про проблему, тоді як сама ситуація має другорядний інтерес. У цій ситуації вчителі були детально проаналізовані, вибір ситуації залежав від очікувань, від цього залежить краще розуміння питання, яке досліджується. Дослідницький інтерес привів до цікавого питання: як неординарні вчителі описують агресивну поведінку і що вони роблять, щоб запобігти агресії в класі. Особисті якості вчителів мали лише другорядний інтерес.

У якісному тематичному дослідженні сам дослідник є «інструментом» збору даних. Він проводить дослідження в природних умовах, аналізує слова учасників і детально описує їхні погляди, будуючи складну та цілісну картину ситуації [55, с. 15]. Тлумачення слів вчителів – важлива частина цієї роботи. Інтерпретації – не тільки неминучі в аналізі, а також відіграють важливу роль у ньому. Було вирішено використати конструктивістську парадигму, інтерпретаційний підхід, тому що таким чином власні інтерпретації стають частиною даних. Метою дослідження конструктивізму є розуміння інтерпретацій, які проводять як учасники, так і дослідник. Протягом наукової праці велась робота над досягненням консенсусу, оскільки кожен стає більш обізнаним про сценарії поведінки, які спостерігались під час дослідження. Отже, нам вдалося сформувати ще більш інформативні конструкції знань про проблему. Дізнатися, що на думку вчителів працює для запобігання агресивній поведінці в їхніх класах і соціально сконструйована модель їх досвіду, проте сприйняття ситуації вчителем, інформація була опрацьована через інтерпретацію їх слів та спостережень за їх класами.

Вчителі-учасники дослідження, заздалегідь знали, що вони були обрані вчителями, які роблять надзвичайну роботу щодо запобігання агресивній поведінці у своїх класах.

Оскільки дослідник є інструментом збору даних, розповідь та опис подій представлена через інтерпретацію. Опис клімату в класах також продемонстровано через призму сприйняття та інтерпретації.

Є певні суперечності щодо критеріїв, які підходять для оцінки обґрунтованості та надійності в якісному дослідженні [55, с. 197], валідність та надійність мають враховуватися в якісних дослідженнях. Для підвищення надійності було зібрано кілька джерел даних.

Зовнішня валідність або узагальнення, у традиційному чи кількісному сенсі, підвищується шляхом використання більш ніж одного учасника та за допомогою заздалегідь визначених і конкретних питань для інтерв'ю. Однак треба зазначити, що узагальнення не було метою нашого тематичного дослідження, і це неможливо з урахуванням кількості вчителів. Мета дослідження – розширити знання про прийоми та методи, які використовують ці вчителі у своїх класах, щоб запобігти агресивній поведінці. Важливо розуміти, як вчителі, які ефективно запобігають агресивній поведінці в класі, інтерпретують свою ефективність. Важливо також розуміти методи, які ці вчителі вважають ефективними для запобігання агресивній поведінці, та їх уявлення про те, як ці методи засвоюються та впроваджуються.

Вибір учасників для цього тематичного дослідження був цілеспрямованим. Цілеспрямована вибірка дозволила змістовно відібрати учасників, в роботі з якими можна було б дати відповідь на запитання дослідження. Вчителі, які були відібрані для участі у цьому тематичному дослідженні, були обрані та визнані, як неординарні у запобіганні агресивній поведінці у класах, з якими вони працюють. Ці вчителі отримали визнання не тільки з боку учителів, а й учнів.

Вибір вчителів для вивчення еталонної педагогічної поведінки обмежився викладачами, які викладали понад 15 років і які відрізнялися за статтю.

### **Організація дослідження.**

Для участі була відібрана школа I-III ступенів, та учні 9-х класів, тому що учні цього віку знаходяться на стадії, коли соціальні стосунки ускладнюються, відмінності сприймаються не так добре, як у молодшому віці, і найвищий рівень агресії зазвичай спостерігається саме серед цих учнів. У цьому віці вони добре

піддаються профілактичним заходам щодо агресивної поведінки, ніж у старшому віці, коли така поведінка міцно вкорінилась в підсвідомості дитини.

Директор школи, в якій проводилось дослідження, надав дозвіл і рекомендації вчителів, які відповідали критеріям відбору. Потім було проведено анонімне опитування учнів та викладачів та визначено двох «надзвичайних» вчителів.

Подальший процес збору даних охоплював початкове поглиблене опитування обраних учителів, кілька поглиблених інтерв'ю, спостереження за учасниками кожного класу, шкільні документи та інші загальні спостереження вчителів та учнів. Після першого поглибленого інтерв'ю збирались дані протягом трьох місяців.

За цей час було проведено 58 навчальних днів і кілька додаткових днів з кожним учителем. За цей час також було проведено 15–20 неофіційних інтерв'ю з кожним учителем. Збір даних розпочався у березні 2021 року і закінчився в останній день навчання у травні 2021 року.

Після того, як були визначені вчителі та вони дали згоду на участь, було проведено початкове напівструктуроване інтерв'ю, яке тривало приблизно 1,5 години з кожним із них окремо. Перші співбесіди проводились у школі. Були зроблені помітки під час перших інтерв'ю із дозволу кожного вчителя. Інтерв'ю було розмовним та комфортним. Використовувались питання, які були заздалегідь підготовлені, однак порядок запитань змінювався залежно від відповідей. На деякі запитання були отримані відповіді, перш ніж вони були поставлені.

Були зроблені кілька припущень, які очевидні з питань інтерв'ю. По-перше, агресивна поведінка трапляється в школі в кожному класі. Особливі вчителі дуже добре справляються з такою поведінкою, але це не означає, що такої поведінки немає. Великий інтерес викликає те, як вчителі описують таку поведінку. Друге припущення полягає в тому, що конфлікт дійсно виникає, коли учні відрізняються один від одного. Вчителі можуть не використовувати мову культурного різноманіття, але відразу знаходять шляхи вирішення наявної ситуації. Третє припущення полягає в тому, що навіть вчителям, які запобігають агресивній

поведінці, теж доводиться втручатися, однак вони відрізняються тим, коли вони вирішують втрутитися та які стратегії використовують.

#### Питання дослідження та інтерв'ю

Як неординарні вчителі описують агресію?	Опишіть, будь ласка, свій клас, учнів у ньому.
	Як виглядає звичайний день у вашому класі? Які очікування ви ставите перед учнями?
	Навіть найкращі вчителі стикаються з проблемами поганої поведінки/ правопорушеннями/ агресією у класах. Не могли б ви їх описати?
	Уявіть, що ви можете створити клас, в якому не буде насильства. Як би це виглядало?
Як неординарні вчителі запобігають агресії?	На вашу думку, які ваші дії в класі ефективні та важливі для запобігання насильству?
	Як ваші дії впливають на учнів, чи однаково впливають на всіх учнів?
	Яка реакція дітей на ваші втручання?
Як неординарні вчителі втручаються між учнями, якщо дійсно трапляється агресивна поведінка?	Які ситуації траплялися у вашому класі, що вимагали від вас втручання у взаємини учнів? Що в таких ситуаціях робили? Яка реакція була на ваші дії?
	Чи бувають такі ситуації, коли на вашу думку, втручання з боку вчителя не потрібне, хоча конфлікт є? Розкажіть більше про ці ситуації.
Як намагаються зменшити агресивну поведінку, як неординарні вчителі пояснюють культурні відмінності?	Часто конфлікт виникає через те, що учні мають різну расу, культуру, соціально-економічний статус, стать, одяг. Що ви робите, щоб уникнути такого роду конфліктів? Як ви поводитесь, коли це трапляється?
	Які у вас стосунки з учнями? Які приклади ви могли б назвати? Як змінюються стосунки з учнями, які дії на це впливають?

Питання, поставлені в інтерв'ю, вдосконалювались та змінювались, оскільки обговорення та спостереження тривали протягом усього дослідження. У записах завжди робились помітки питань, щоб обговорити їх, коли з'явиться наступна можливість для розмови. Дані розмов дають розгорнуту картину про те, як розуміє вчитель, що таке агресивна поведінка, методи та стратегії, які використовуються для запобігання агресивній поведінці, що ефективно використати, коли втручання у відносини учнів є необхідним, і як вчителі враховують індивідуальні відмінності учнів у своїй роботі щодо профілактики та зменшення проявів агресивної поведінки.

Встановити роль обсерватора у висвітленому досвіді, за яким велося спостереження, може бути важко, бо під час нього відбувається справжнє роздвоєння спостерігача. Він має в цій ситуації визначену роль, але вона є позицією стороннього. Іноді роль спостерігача або учасника є не до кінця зрозумілою, і дослідник знаходиться десь між цими ролями [56].

Деякі дні планувались заздалегідь разом із вчителями, якісь дні велося спостереження без попереднього повідомлення. Під час спостереження вивчалась взаємодія між учителем та учнями, і, звісно, за тим, як учні взаємодіють одне з одним. Були передбачені примітки та опис кожного класу, зокрема щодо сприйняття клімату, який був у класі.

Був розроблений протокол спостережень, щоб забезпечити узгодженість та послідовність спостережень. Протокол давав змогу зробити не тільки опис взаємодій між людьми в класі, але й самого класу, зокрема сприйняття клімату в ньому. В протоколі спостереження були записані як описові, так і рефлексивні замітки.

Протокол обстеження класу:

- Опишіть ваш клас;
- Опишіть розклад дня;
- Опишіть взаємодію учнів між собою;
- Опишіть взаємодію учнів з учителем.



Усі польові нотатки були переписані якомога швидше після спостереження. Вчителі перечитували записи власного інтерв'ю та опис спостережень за своїми класами. Їм було запропоновано перевірити записи на предмет точності та дозволено вносити виправлення або зміни за своїм бажанням. Люди можуть відчувати загрозу через документи, в яких записано те, що вони говорили чи робили. Перевірка учасниками є важливою для контролю змісту даних, а також дозволяє їм певним чином переглянути інформацію, яку вони, можливо, не хотіли б виносити.

Триангуляція, або використання кількох джерел даних для підтвердження висновків, допомагає перевірити повторюваність спостереження чи інтерпретації, демонструючи результати різними способами. Ці додаткові спостереження та документи дали чіткіше уявлення про шкільний клімат та про те, що відбувається в класах, за якими велося спостереження.

Опрацьовані документи містили план дисципліни, копію результатів тестування учнів, документи шкільного психолога, соціального педагога та педагога-організатора, звіт про поточний соціально-демографічний паспорт учнів.

Дозвіл на проведення досліджень був отриманий в усній формі у директора школи, а потім від потрібних учителів. Учасники та директор були ознайомлені з результатами дослідження. Крім того, поінформовано було й усіх вчителів школи протягом семінару-практикуму, який відбувся під час планування колективом наступного навчального року. Учителі, які взяли участь, не заперечували. Особистість двох вчителів не була названа, але вчителям було відомо, що рекомендації ґрунтуються на вчителях, які дійсно добре керують поведінкою в класі та легко знаходять з учнями, у яких вони викладають, спільну мову.

Збирання даних – це одночасний процес збору та аналізу даних. Готуючи та переглядаючи інтерв'ю з учителями та примітки для спостережень, спочатку була робота над створенням детального опису двох учителів та класів, за якими ведеться спостереження. Учителі отримували копії початкового інтерв'ю та примітки, які були зроблені на місці, без суджень та інтерпретацій для перевірки точності, коли тривала робота зі збору інформації. Під час роботи використовувались псевдоніми

як для вчителів, так і для учнів у цих класах. Після перечитування записів інтерв'ю та розширених приміток з'явилася можливість визначити теми, які мають наскрізні лінії та спільні риси, а також проблеми, які треба вирішити у наступних інтерв'ю.

Використовувались дослідницькі запитання, щоб зосередити аналіз на меті дослідження. Після того, як були визначені широкі категорії та теми, я почала зосереджуватись на групуванні даних за категоріями, навіть коли збір даних ще тривав, щоб почати визначати стратегії, що використовуються для запобігання агресивній поведінці.

Продовження збору даних та постійне порівняння дало змогу шукати закономірності та порівнювати двох вчителів та їхні класи. Вдалося запитати вчителів про стратегії, які вони використовують, проте майже не було можливості за цим спостерігати. Постійне порівняння також показало, на чому треба зосередитися та на що звернути увагу. Останнім процесом в аналізі даних стала інтерпретація того, що вийшло побачити та в чому вдалося взяти участь.

Основною перевагою цього дослідження є поглиблене вивчення вчителів. Сильна сторона такого поглибленого вивчення навичок вчителів – можливість описати різні стратегії, які вони використовували. Вивчення двох вчителів, а не одного вчителя, дало можливість розділити особистість вчителя та загальнонавчальні стратегії запобігання агресивній поведінці. Два дуже різних вчителі використовували однакові стратегії для запобігання агресії. Крім того, стратегії, визначені цим дослідженням, підтверджуються тим, що можна знайти в літературі. Обмеження цього дослідження полягає в тому, що вивчення стратегій цих двох вчителів проходило в одній школі. Було б корисно вивчати інших вчителів в інших шкільних умовах.

Ще однією сильною стороною дослідження була різноманітність днів і місяців, проведених з учителями. Спостереження та інтерв'ю проводилися в різні дні тижня протягом майже трьох місяців. Недолік дослідження полягає в тому, що дослідження повністю проводилося під час другого шкільного семестру, що може відрізнитися від першого. Хоча агресивна поведінка зазвичай є більш поширеною наприкінці навчального року, що можна пояснити стресом, пов'язаним з

підготовкою до ДПА та подальшим вступом у професійні заклади освіти, у цьому випадку вчителі заявили, що агресивна поведінка зменшується протягом навчального року.

Ще однією сильною стороною цього дослідження стала розробка повної картини шкільного клімату. Час, проведений у приміщеннях школи, допоміг зрозуміти, як учні поводитися з іншими вчителями. Відвідування педнарад та спілкування з вчителями допомогли в розробці плану вдосконалення школи у сфері профілактики агресії.

## **2.2. Учасники дослідження.**

За результатами методу «Оцінка 360 градусів» на першому етапі емпіричного дослідження визначено наступне:

- 1) На думку колег, вчителі Олег В. та Ірина В. мають великий вплив на учнів, класи під їх керівництвом є найменш схильними до агресивної поведінки та інші викладачі саме до цих педагогів звертаються по допомогу (Додаток А).
- 2) Більша кількість учнів обрала Ірину В. та Олега В., як вчителів, до яких вони можуть звернутися по допомогу та яких вважають найбільш справедливими (Додаток Б).
- 3) Результати тестування за методикою Томаса-Кілманна «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» (Додаток В) показали, що саме в Ірини В. та Олега В., стратегія співпраці та компромісу під час вирішення конфлікту є основною стратегією взаємодії з учнями, у той час, як інші вчителі використовують стратегії уникнення конфліктних ситуацій.
- 4) В результаті бесіди з директором були відмічені Ірина В. та Олег В. як неординарні у своїй роботі щодо запобігання агресивній поведінці в класі.

Таким чином, двох вчителів учні, колеги та адміністрація визначали як тих, хто може запобігти агресивній поведінці в класі, орієнтується на потреби учнів, може розпізнати моменти, коли потрібне втручання в колектив з боку вчителя, і робить це змістовно та в екологічний спосіб.

### **Опис двох обраних учасників подальшого дослідження.**

Приведені описи ґрунтуються на спостереженнях за вчителями, та інформації, яку було зібрано в початкових співбесідах.

**Ірина В.** була невеликого зросту з гучним голосом. У неї було коротке волосся, а одяг був простий та зручний, бо вона постійно рухалася. Вона викладала математику учням 9-х – 11-х класів, і пропрацювала в цій більше ніж 10 років.

Її енергія була майже відчутною. Вона ходила по класу, щоб допомогти учням, вона встигала спостерігати за класом і весь час розмовляла. Обговорюючи математичні поняття, вона використовувала все своє тіло. Вона демонструвала концепції геометрії руками та ногами. Ірина В. ніколи не користувалася своїм столом.

Залишилося враження, коли вона рухається по кімнаті, що вона може робити дві або три речі одночасно. Вона могла змусити учнів розпочати виконання завдань, перевірити виконане домашнє завдання і одразу контролювати клас. Вчителька постійно звертала увагу на всіх і тому могла допомогти групі учнів, коли помічала, що вони не виконують завдання.

Вона рухалася й швидко розмовляла, але завжди зупинялася, щоб послухати учнів. Ірина В. уважно слухала й приділяла їм достатньо уваги. Вона була терплячою до учнів, коли вони розмовляли з нею, бо те, що вони хотіли запитати чи сказати, було для неї очевидно важливим.

Її клас був дуже організованим та охайним. Кімната була квадратною, а на стіні було написано: «Мудрий не той, хто знає багато, а той, хто знає потрібне». Думаю, це добре описує її очікування від учнів. Усі шафи та полиці були підписані, а її дошка акуратно розділена, що дозволяло учням різних рівнів побачити завдання, які їм треба виконати. Стіни прикрашені роботами учнів, а на стелі висів проєктор. Стіл у передній частині кімнати мав кілька невеликих полиць для робіт учнів. Її стіл, який знаходився в передньому кутку кімнати навпроти дверей, був практично вільний зверху, але не зважаючи на це, вчителька не сиділа за ним. Полиці за її столом були переповнені пластиковими контейнерами з матеріалами,

якими учні могли користуватися. Вікна були заставлені квітами, а двері іноді відкривалися, щоб впустити свіже повітря в кімнату.

Ірина В. також допомагала учням залишатися організованими. Від них вимагалось прибирати кімнату після кожного заняття. На початку року кожен учень заводив щоденник, у якому мав відстежувати як свою навчальну діяльність, так і додатково вклеювати щотижневу «картку дисципліни». Ірина В. перевіряла, чи учні записують завдання. Вона вела власну записну книгу, яка зберігалась у великій шафі біля дверей, і писала всі завдання, використовуючи ручки різного кольору для різних класів, в яких вона викладала. Таким чином, учні, які пропустили роботу, могли легко побачити, що їм потрібно виконати.

Потрібні в класі матеріали завжди надавалися. Шафа в задній частині кімнати містила два пластикових контейнери, наповнених лінійками, олівцями, ножицями та різним роздатковим матеріалом. Учні несли відповідальність за збереження цих ящиків в охайності.

Вона також приділяла велику увагу організаційним питанням пов'язаним з 9-им класом. Вона виступала за регулярні зустрічі, на які запрошувались вчителі, що ділилися успіхами та невдачами, які були в цього класу протягом тижня. Раз на тиждень у вільний час вона та учні класу збирались, щоб разом попиту чай з цукерками та поговорити. Вони обговорювали проблеми, які турбують учнів та Ірину В. Так само раз на тиждень були зустрічі вчителів, які передбачали обговорення проблем, що стосуються окремих учнів, та стратегії викладання. Вона також активно координувала свої дії з іншими вчителями.

Клас був призначений для експлуатації учнями. На підлозі в кінці класу були великі подушки, які можна було використовувати, якщо вони відпочивали. Якщо комусь було потрібно вийти, то їм не потрібно було просити дозволу, щоб не відривати від роботи всіх інших у класі. Парти в цьому класі були розміщені таким чином, що створювало групи для спільної роботи учнів. За розташуванням меблів у кімнаті було зрозуміло, що очікується розмова. Насправді в цьому класі рідко бувало тихо.

Вона слухала їхні думки про те, як треба будувати відносини в колективі. Ірина В. враховувала взаємовідносини між учнями, коли призначала місця. На початку року вона запропонувала учням перерахувати в записках, з ким би вони хотіли сидіти, а з ким не хотіли б. З цих списків вона призначила місця в класі, що дозволяло учням сидіти хоча б з деякими друзями та відчувати себе комфортно й не знаходитися поблизу людини, з якою вони воліли б не працювати.

За партою часто, хоча і не завжди, сиділи учні однієї статі. Було зрозуміло, що дружба зароджується в незалежності від раси, культури чи статі, коли учні працювали разом за партою.

Ірина В. не проходила спеціального навчання для запобігання агресивній поведінці в класі, хоча її було визнано неординарним вчителем, який професійно будує свою роботу з учнями. Вона навчала інших вчителів стратегіям управління класом на майстер-класах, які проводились в школі.

Другий вчитель **Олег В.** повільно рухався, розмовляв та уважно спостерігав. Він носив темного кольору джинси та зручні кофти. Через проблеми з коліном ходив з деякими труднощами. Він майже не сидів за своїм столом, який знаходився в передній частині кімнати, під час розмови активно жестикулював. Учитель майже завжди ходив з серйозним виразом обличчя. Він викладав історію та правознавство у старших класах.

Олег В. мав впевнений, заспокійливий голос, який насправді був не дуже гучним, але проникливим. Повільний темп та різний діапазон, який він використовував під час розмови, не давали шансу відволікатися. Його голос підбадьорював, навіть коли він робив зауваження через погану поведінку учнів. Голос виражав емоції. Разом з учителем кімнатою рухався і його голос.

Стіл був застелений купою паперів. Книги лежали на столі цього вчителя, на полицях і на стільниці, яка стояла біля стола. Однак, схоже, він знає, де все знаходиться. Він міг витягнути потрібний папір з купи без будь-яких труднощів. Це нагадувало «організований хаос», але у класі було доволі затишно – вікна з одного боку кімнати пропускали багато світла. Оскільки він викладав історію, у нього було багато полицок, на яких стояли книги. У двох задніх кутках кімнати та

в кожній зоні вільного простору на стінах було багато карт та демонстраційного матеріалу. Стіл у передній частині кімнати містив такі приналежності, як історичні карти та уривки з історичних джерел. Пізніше він зберігав багато бібліотечних книг, які учні могли використати для дослідницької роботи. Сама кімната не здавалася захарашеною, лише периферія. Біля дверей була дошка оголошень, розроблена вчителем та доопрацьована учнями. Це була кімната, де учні розмовляли та кожну перерву приходили до себе в клас і складали речі так, ніби вони вдома.

Учитель намагався поєднати історію з іншими предметами, а також працював над кількома проектами з іншими колегами протягом того часу, коли велося спостереження. Він організовував екскурсії до музею, на стару фортецю, яка розташовувалась на місці набережної у XVIII ст., щоб студенти могли побачити та відчути подих історії. Він працював з учителями літератури, щоб інтегрувати історію з художніми творами, які читали учні його класу.

Олег В. вільно розмовляв зі своїми учнями на будь-які теми, хоча під час викладання він був серйозний та відходив від теми для того, щоб вставити цікаву інформацію, яка стосувалась теми, але яка не належала до програми. Він знав і розумів учнів, а також розмовляв з ними про їхнє життя з гумором та розумінням їхніх проблем. Учитель постійно виправляв у класі модель спілкування, а учні не були проти, тому що він також знав і поважав їхній власний спосіб спілкування.

Олег В. був фізично активним у студентські роки та продовжує активність і досі, хоча тепер його здатність рухатися була сильно обмежена, але тир та навчання учнів цій справі дуже добре підіймає бойовий дух.

Викладання було другою кар'єрою для Олега В. Він описав свій досвід роботи з дорослими як своєрідне навчання і сказав, що використовує багато з тих самих навичок, що й у дорослих. Олег В. пройшов широку підготовку як військовослужбовець та володів навичками відпрацювання дисципліни. Він вважав, що ці навички можна застосувати до своїх учнів.

Під час дослідження важливу роль відіграла і школа, в якій проходило дослідження. Будівля мала три поверхи, кожен поверх був розділений дверима на

дві частини. На території школи була їдальня, аудиторії, зокрема дві аудиторії для дослідницької роботи, та бібліотека. Коридори пофарбовані різними кольорами, щоб допомогти ідентифікувати, який вік учнів навчається в цьому крилі. Проекти учнів заповнили стіни в коридорах. На відкритій території біля роздягальні стояло велике дерево фікус, біля якого стояли лавки. Це було зручне місце для того, щоб посидіти з друзями та поспілкуватись.

Учні протягом дня переходили з класу в клас, щоб вивчати різні навчальні предмети з викладачами. Учні класу не змішуються на уроках між собою, хоча за кордоном така практика, об'єднувати учнів з іншими учнями, які мають подібний академічний рівень чи схожі здібності, – доволі розповсюджена.

У школі чотири адміністратори: директор, два заступники директора з навчально-виховної роботи та заступник директора з виховної роботи.

Під час неофіційних бесід вчителі повідомляли, що відчувають проблеми з дисципліною. Нездатність розв'язувати проблеми з дисципліною надалі спричинила рішення не продовжувати професійну діяльність декількох учителів наприкінці поточного навчального року.

Директор вважала, що багато вчителів у школі потребують навчання навичкам роботи з агресивною поведінкою учнів, а також вважала, що проблема агресивної поведінки та низький рівень навчання пов'язані між собою. Школа працює над проблемою створення безпечного та прийняттого середовища для учнів.

### **2.3. Ставлення «надзвичайних» вчителів до агресії.**

Обидва вчителі описали агресивну поведінку в початковому інтерв'ю, а потім доповнювали цей опис протягом дослідження. Вони погодилися з тим, що фізична агресія щодо інших учнів, а саме бійка, удари, є поведінкою, яку найчастіше вважають агресивною. Крім того, було зазначено, що агресивна поведінка передбачає вербальну агресію. Ми часто говорили про агресивну поведінку в контексті того, як вона заважає роботі з класом, а також про те, як її використовують для того, щоб певним чином нашкодити іншій людині. Окрім



агресії між учнями, обидва вчителі описали агресію учнів відносно інших вчителів у школі. Хоча обидва в минулому описували, що учні мали недобррозичливе ставлення до них, з того, що було побачено, і з того, що вони сказали, було зрозуміло, що жоден з них не вважає агресію учнів щодо них проблемою у своїх класах.

Ірина В. та Олег В. визначили фізичні бійки між учнями, як агресивну поведінку, але вони мали різні думки та почуття щодо того, чому такі бійки відбуваються. Ірина В. характеризувала бійки як агресивну поведінку між учнями, однак у наших постійних інтерв'ю вона кілька разів розповідала про необхідність дорослих визначати, коли поведінка загострюється і треба втрутитися. Вона зазначила, що шкільним бійкам можна запобігти і що дорослі повинні розпізнати, коли учні під загрозою, і негайно втрутитися. Учителька сказала, що бійки між учнями зазвичай полягають у тому, щоб «зберегти обличчя» перед однолітками, і що більшість учнів насправді не хочуть битися, а просто не хочуть соромитися. «Вони хочуть, щоб їх зупинили», – сказала вона в початковому інтерв'ю. Розповідаючи про бійки вона відмітила, що, на її думку, більшість відповідальності за них треба покладати на дорослих, а не на учнів, які брали в них участь.

Олег В. також описав агресію з точки зору фізичних бійок між учнями, але відзначив питання, що стосуються участі в групуваннях, таких як погрози, фізичний напад і збройні пограбування. Він вважав, що ці проблеми торкнулися кількох його учнів поза класом, і класифікував бійки в школі в контексті того, що відбувається поза її стінами. Однак він пояснив, що ці питання треба «залишити біля його дверей». Він підкреслював своїм учнями, що вони не повинні нести загрозу нікому в його класі, а також екологічно висловлювати свої думки.

Обидва вчителі визначили як одну із форм агресії вербальну агресію між учнями, але вони проговорили вербальну агресію з точки зору запобігання їй, з допомогою створення безпечного простору для учнів, щоб вони були собою, не боячись, що їх будуть дратувати або проявляти до них агресію. Кожен вчитель визначив ситуації, коли учні дратують один одного, як неадекватну поведінку,

обидва вчителі вважали, що дражнити інших настільки ж недоречно, як і влаштовувати бійку.

Для Олега В. агресивна поведінка може проявлятися різними способами, і він неодноразово повертався до свого обов'язку зробити свій клас безпечним місцем для учнів. Ірина В. так само підкреслила, що клімат у її класі допомагає з профілактикою всіх типів агресивної поведінки. Вона не вважала учнів, які заважають у класі, за тих, до кого треба застосовувати жорсткі заходи: «Вони повинні розуміти, що вони частина колективу і від них також залежить успіх класу». Вона визначила агресивну поведінку як таку, що є руйнівною та несе загрозу для інших, а «розмови, пересування, відволікання» не несе фізичної загрози учням. Вона чітко пояснювала, що учні «працюють» у класі і що вони повинні вміти задовольняти власні потреби, не заважаючи іншим. Ці потреби можуть передбачати розмову між собою або переміщення по класу, щоб поставити питання, яке турбує, або викинути сміття. Іноді учні потребують допомоги один від одного і вони хочуть мати можливість попросити допомоги або допомогти. Вона також зазначила, що учні повинні самостійно встановлювати правила запобігання агресивній поведінці, бути справедливими один до одного, а потім виконувати ці правила.

Жоден з учителів не згадав про агресію, спрямовану на себе, описуючи агресивну поведінку. Ірина В. заявила, що вона не терпить будь-якої вербальної агресії щодо неї і тому така агресивна поведінка не траплялася у її класі. У початковому інтерв'ю вона сказала, що вона просто зупиняє та перенаправляє таку розмову. Коли учні починали сперечатися, вона казала їм, що у них буде можливість поговорити про це пізніше. Спостерігаючи за її поведінкою зі своїми учнями, я побачила, що вони дійсно мають можливість пізніше поговорити. Вона не дозволяла учням підвищувати голос на неї або на інших учнів. Вона не сердилася, хоча поводитися дуже впевнено. Вона також була тверда у своїх вимогах, водночас не сердилася на дитину. Наприклад, вона зупинила хлопчика, який кинувся на підлогу класу, щоб привернути увагу. Вона вивела його з класу і пояснила, чому його поведінка є неприйнятною, при цьому не дозволивши йому

сперечатися або відповідати. Він був сердитий, але раз він не сперечався, вона дозволила йому пояснити свою поведінку. Він залишився засмучений тим, що сталося, але був радше сумний, ніж злий. Так само вона не описала проявів ні фізичної, ні вербальної агресії щодо неї. Кілька разів під час спостережень були ситуації, коли вона зупиняла учнів, які робили не так, як вона просила, і не дозволяла їм сперечатися з нею. Вона зупиняла їх, казала, що вони матимуть нагоду поговорити пізніше, і продовжила урок. Пізніше, коли учень був спокійнішим, вона давала йому можливість поговорити з нею. Вона лаконічно вирішувала ситуації з такою поведінкою, але сама ніколи не засмучувалася та не сердилася на учнів.

Цікаво, що коли вперше Ірину В. попросили визначити агресивну поведінку, вона класифікувала це з точки зору нерозуміння між дітьми та вчителями. Вона вважала питання першочергового значення агресії дорослих до учнів, а не агресивну поведінку між учнями або учнів до вчителів. Вона підкреслила, що нерозуміння між вчителем та учнями може призвести до ескалації та насильства і що вчителі повинні поважати почуття учнів та їхній простір.

У подальших розмовах Олег В. зазначив дуже схожі проблеми, коли дорослі в школі не поводяться належним чином стосовно учнів. Він визначив поведінку вчителів, як непослідовну, де вони дисциплінували та суворо карали учнів, коли вони самі втрачали контроль, і розповів про необхідність вчителям допомагати одне одному.

Отже, обидва вчителі визначали, що учні схильні проявляти як фізичну, так і вербальну агресію між учнями. Вона також може бути спрямована на учнів з боку дорослих. Під час визначення агресії жоден з них не згадав агресивність учнів до дорослих. Обидва вчителі вплітали у свої визначення агресивної поведінки необхідність профілактики агресивної поведінки учнів шляхом створення комфортного клімату в класі та необхідність дорослих негайно втручатись в ситуацію, коли вона цього вимагає.

## 2.4. Тактика «надзвичайних» вчителів із запобігання агресії.

Вчителі вважали профілактикою агресивної поведінки у своїх класах створення комфортного клімату. Важливо, щоб учні могли вільно висловлюватися та комфортно себе відчувати, це має вирішальне значення для навчання та профілактики проблемної поведінки учнів. Олег В. наголошував на профілактиці агресивної поведінки учнів за допомогою якісного навчання та діалогу з учнями, а Ірина В. відзначила, що профілактика пов'язана з розумінням індивідуальних відмінностей учнів та створенням відповідного клімату в класі. Однак кожен використовував дієві інструменти для профілактики, створення атмосфери, де очікування були високі, і чіткі правила використовувались для того, щоб учні розуміли вимоги та виконували завдання, що перед ними ставляться, а також, де повага до всіх учасників навчального процесу знаходиться на високому рівні.

Олег В. вважав профілактику агресивної поведінки навчальною проблемою. Він казав: «Я маю з'ясувати, що їх зацікавить, а потім застосувати цю концепцію до свого уроку. Поки я залучаю їх увагу на виконанні завдання, одночасно даючи їм те, що їх цікавить». Він часто так робив, наприклад, він запитував про ігри, які їм подобаються, та використовував під час пояснень гру, щоб пояснити економічні чи військові ситуації. Він часто включав приклади того, які події відбуваються зараз в світі з тим, що було упродовж історії, коли пояснював поняття. Він запитував студентів про фільми, які вони бачили, або що вони знають про події, які відбуваються у світі, а потім пов'язував їх із тим, що обговорювалося.

Ірина В. назвала «усунення невпевненості в собі» важливою для запобігання агресивній поведінці. Для цього вона надала класну кімнату, де учням дозволялося задовольняти власні потреби, рухатися та розмовляти, вільно висловлюватися в екологічний спосіб. Вона вважала, що високі очікування мають важливе значення для успіху в навчанні та поведінці, а також що вони тісно пов'язані між собою. Учителька проілюструвала зв'язок високих очікувань з успіхами в навчанні прикладом виконання домашнього завдання: «Я даю за планом домашні завдання, але завжди даю додаткові завдання й рекомендую учням їх виконати. «Це основні

завдання, але ви в мене найрозумніші, тому я хочу попросити виконати вас додаткові завдання»»».

Ірина В. описала свої зусилля щодо запобігання агресивній поведінці з точки зору використання поваги до відмінностей учнів, і доволі часто можна було спостерігати, як вона використовує ці стратегії. Наприклад, знання учнів брались до уваги та поважались, вона зазвичай дозволяла учням працювати разом і з розумінням ставилася до учнів, які перебивали одне одного. Вона навіть радила учням працювати разом, щоб вчитися один в одного. Вона черпала з них знання, починаючи з того місця, де вони були, і дозволяла їм використовувати знання, які вони вже мали, для створення нових концепцій. Наприклад, вона завжди вводила новий предмет, запитуючи, що учні вже знають про нього.

Обидва вчителі дозволяли учням працювати разом, що уможливило спільне навчання та давало учням змогу спілкуватися між собою, вони визначили цю потребу учнів як основну. Однією з перших думок у класі було те, що мовчання не є вимогою на уроці. Ірина В. сказала: «Коли вони мають право порадитись між собою, не заважаючи під час цього іншим задовольнити свої потреби такі, як вийти до вбиральні або просити допомоги, то вони не відчують себе обмеженими. Хоча деякі вчителі можуть назвати такі дії «порушенням дисципліни».

Жоден із вчителів не витрачав час на нотації учням. У Ірини В. була «проблема дня» на дошці, яку учні мали вирішити до початку уроку, цікаво що таке моделювання ситуацій як реальних, так і вигаданих Іриною В. давало можливість учням знайти рішення без використання фізичної сили, а за допомогою діалогу.

Олег В. також зазвичай проводив короткі заняття, під час яких обговорював ситуації, що відбулись у школі, але водночас з його боку не було засудження учнів, а навпаки він їх розумів. Потім він одразу ж говорив учням, що вже настав час для навчання і що його не треба витрачати даремно.

Обидва вчителі знають, що від їхніх дій залежить те, як проблема буде розвиватися, і обидва вважають, що діти потребують свого простору. Жоден з них не вступав з учнями в конфронтацію, і вони сходились на думці, що учні повинні

вміти «зберігати обличчя» перед своїми однолітками. Вони пояснили, що учні середньої школи цінують думку однолітків і потреба не соромити їх перед однолітками має вирішальне значення для запобігання агресивній поведінці. Наприклад, один зі способів, яким вони допомагали учням перед однолітками, це перенаправлення учнів за допомогою завдань, а не звертаючись безпосередньо до поведінки та ситуації, яка відбулась. Іншим методом було зробити комплімент або сказати щось приємне учасникам, а потім перенаправити та дати завдання всьому класу. Щоб проілюструвати, як вчителі іноді викликають ескалацію агресії учнів, Ірина В. розповіла історію про ученицю (що була настільки засмучена, що плакала), на яку нагримала вчителька, хоча проблема загострилася через те, що вона вибігла з класу, щоб промити ніс через те, що вона страждає на алергію. І через образу дівчина відмовлялась ходити на ці уроки та проявляла вербальну агресію до вчителя.

Учні часто приходили до Олега В., щоб поділитися з ним особистими проблемами з однолітками, іншими вчителями або вдома, і він обговорював з ними стратегії розв'язання проблем. Кілька разів він викликав учнів після уроків, щоб поговорити з ними приватно про неналежну поведінку. Іноді батьки або опікуни просили його допомогти. Наприклад, один хлопчик не слухав свою бабусю, з якою він живе, тому що його батьки загинули.

Обидва вчителі вірили в те, що їм говорили учні, а учні знали, що їх слову вірять. Ця довіра дозволила учням розповісти своє бачення ситуації. Учнім була надана можливість пояснити свої дії, і здавалося, що вони чесні. Залишається ймовірність того, що учні не завжди були чесними, але довіра в колективі була більшою, ніж важливість завжди чути правду.

Кожен вчитель у початковому інтерв'ю визначив образливі фрази у бік інших як агресивну поведінку. Клас, за їхньою думкою, – це безпечне місце для пересування та спілкування, будь-які образи чи зачіпання інших вважалися неповагою. Олег В. пояснив, що розмовляє зі студентами про «внутрішній та зовнішній конфлікт» та про те, як розв'язувати проблеми самостійно та не зачіпаючи фізичною або вербальною агресією. Він чітко пояснив учням свої

очікування щодо того, як вони повинні ставитися одне до одного, нагадуючи їм про правила, дотримуючись правил та допомагаючи учням вирішувати конфлікт, коли це необхідно. Він казав: «Ми говоримо про це заздалегідь, тому що я хочу, щоб вони знали, що я забезпечую безпечне середовище. Я кажу їм, що ми можемо змусити іншу людину відчувати себе погано через те, що ми говоримо або що пишемо про цю людину. Це дуже потужні інструменти... і я маю дотримуватись правил поведінки та взаємоповаги...». Так само Ірина В. з учнями розробила правила, зокрема правила належної поведінки одне з одним, і пояснила їм, чому ці правила необхідно виконувати.

Жоден із вчителів не витрачав енергію на сварливу поведінку учнів, таку як зітхання, заковчування очей або кривляння обличчя. Вони просто продовжували урок, іноді буквально відвертаючись від учнів. На поведінку не звернули уваги, і тому учні зупинялись.

Обидва вчителі хвалили учнів за різноманітність в успіхах. Якісь із них стосувались академічних досягнень, деякі особистого характеру, а якісь стосувались поведінки. Вони часто й добре використовували позитивне підкріплення. Ірина В. щодня хвалила клас, а також окремих учнів. Олег В. також хвалив учнів у класі та часто висловлював гордість за увесь клас.

Обидва вчителі ставилися до учнів так само як і до дорослих. Іноді інші вчителі заходили до класу, щоб поговорити, але жоден із вчителів не переривав учня. Олег В. нагадував учням бути ввічливими під час спілкування з дорослими, але часто інших вчителів змушували чекати, оскільки він все ще був зайнятий учнями. Одного разу під час спостереження в класі зайшов директор, щоб поговорити. Він продовжував розмову кілька хвилин, перш ніж переключити увагу на розмову з директором.

Поширеною проблемою в школі було те, що учні не готувались до уроків, і багато вчителів скаржилися на цю проблему. Було зрозуміло, що на цю проблему витрачається багато часу в інших вчителів.

Підбиваючи підсумки, культура поваги в класі та припущення щодо компетентності учнів були критичними складовими стратегії, яку ці надзвичайні

вчителі використовували для запобігання агресивній поведінці в класі. Класи обох учителів були зручним та комфортним місцем, де учням дозволялося задовольняти власні потреби. Клас розглядався як місце для роботи учнів, а не місце, де вони мали бути спокійними та тихими.

У цих класах очікувалась повага до всіх присутніх, і жоден із вчителів не терпів неповаги учнів до вчителів або інших учнів. Про повагу часто говорили в обох класах. Вчителі слухали учнів, розпитували про їхнє життя поза школою, сміялися разом з ними. Студенти були цінними для цих двох вчителів.

До учнів ставилися так само як і до дорослих у школі. Обидва вчителі довіряли учням, вибачалися перед учнями за помилки, які вони зробили, і вибачалися, якщо їм довелося перервати учня (наприклад, щоб залучити іншого учня до виконання завдання). Вони також не перебивали учнів, коли до класу заходили інші вчителі.

Вони мали високі академічні очікування від студентів та високі очікування щодо поведінки учнів і вважали це все взаємопов'язаним. Обидва високо оцінювали успіхи студентів і регулярно говорили студентам, що вони розумні. Обидва почали нові теми, запитуючи учнів, що вони вже знають. Вони черпали знання в учнів, а не просто ділилися своїми знаннями. Обидва часто говорили з учнями про важливість гарної поведінки в класі та поза класом.

## **2.5. Практичні прийоми припинення агресивної поведінки учнів «надзвичайними» вчителями.**

Оскільки ці два вчителі так добре запобігли агресивній поведінці у своїх класах, обидва пояснюють свою ефективність у роботі з учнями з точки зору звичайного щоденного моніторингу. Вони також згадували випадки, коли вони втручалися в бійки, але ці сутички відбувалися давно. Обидва відчули, що їхня реакція, що була миттєвою, на агресивну поведінку щодо них допомогла запобігти подальшим проблемам.

Обидва вважали, що вчителі мають негайно припинити будь-які образи серед учнів чи іншу недоречну поведінку, що трапляється між учнями. Хоча образливих



слів було дуже мало в цих двох класах. Олег В. сказав одному хлопцю, що «він би цього не зробив, якби я до тебе погано ставився».

Кожен вчитель припиняв будь-які образи та не ставав ні на чий бік. Тим самим вони не підтримували жертву або агресора, але завжди була бесіда у спокійній атмосфері. Ірина В. сказала одній дівчині: «Я знаю, що вона розумна, я оцінюю роботи», а Олег В. сказав іншій: «Коли ми щось робимо, ми маємо розуміти, що за це може бути покарання передбачене законом». Учителі також зупиняли учнів, які невіжливо ставилися одне до одного. Олег В. зупинив хлопця під час розмови, сказавши: «Ти маєш навчитись поважати інших, якщо хочеш, щоб поважали тебе, днями ми про це говоримо».

Іноді потрібна дисципліна для групи учнів, але тут думка вчителів різнилась. Обидва вчителі дійсно висловили необхідність негайного та справедливого реагування, але Ірина В. говорила, що не вірить у групову дисципліну. Цікаво, що Олег В. іноді застосовував групове покарання, але при цьому учні спокійно до цього ставились. Це була одна з небагатьох відмінностей у підході до управління у своїх класах цих двох вчителів.

Обидва вчителі заявили, що наслідки агресивної поведінки та іншої адиктивної поведінки мають бути логічними. Ірина В. послідовно застосовувала логічні та зрозумілі наслідки для учнів, наприклад, пересаджувала за іншу парту, якщо учень не міг продуктивно працювати на своєму місці.

Учні поважали ці правила, робили те, що їм кажуть, вона ніколи не говорить про покарання, лише про наслідки, які були справедливими. Їм навіть дозволили домовлятися про наслідки. Олег В. також використовував логічні наслідки, але з ним було важче домовитися про наслідки.

Кожен з них не дозволяв учням сперечатися, гніватися або кричати на учнів. У кімнаті Ірини В. було мало суперечок, але коли траплялись такі ситуації, вона залишилася спокійною, проте дуже серйозною. Вона не давала можливості учням з нею сперечатися і просто розповідала, водночас не залишала часу для того, щоб вони могли щось сказати у відповідь. Кілька разів Ірина В. повторювала те, що вона вже сказала розлюченому студенту, заявляючи про те, що сталося. Потім вона

продовжила свій урок, щоб зупинити розмову з учнем, який хотів сперечатися. Можливість сперечатися була відсутня. Потім учням була надана можливість обговорити проблему пізніше, після того, як він або вона заспокоїлися та однолітки вийшли з класу.

Репутація Ірини В. як суворого вчителя була добре відома в школі, і тому учні, у яких вона не викладала, виконували все, що мали робити, коли вона була присутня.

Олега В. також поважали в школі. Йому потрібно було лише пройти через клас, коли там були учні іншого класу, що поводитися надто гучно, і весь клас замовкав. У Олега В. був один доволі цікавий метод «тихий обід» (учні не мали права розмовляти за обідом), коли він виходив з класу то казав їм, що якщо він почує їх, то «ви всі матимете тихо обідати». Після того, як він пішов, клас залишався тихим.

Обидва вчителі стикалися з проблемами в минулому, пов'язаними з поведінкою учнів. Кожен потім описував клас як спокійне місце. Іноді вчитель відстоював свою позицію «коли діти побачили, що я протистояла йому, я змогла вести заняття», – сказала Ірина В.

У Олега В. багато років не було сутичок в класі, але він втручався в низку бійок на території школи. У таких ситуаціях він чітко повторював вказівки про те, що хоче, щоб учні робили. Наприклад, він говорив: «ніхто не рухається, усі чекають», коли двоє учнів ходили по колу один біля одного, готуючись до бою. Він зупиняє бійку таким чином: «Я йду між учнями, а вони наступають один на одного, навіть у мене в практиці були учні зі стільцями. І тоді я крокую посередині з такими руками (прямо перед ним), і я весь час повторюю «Вам потрібно відійти. Рухайтесь до стіни. Перемістіться до стіни зараз. Відійдіть ліворуч». І ось так я їх розводжу (руки все ще розправлені, а потім розводить їх, щоб розвести дітей в сторони). Потім я беру менш агресивного та відштовхую його в бік (розводячи руки) – їх треба зрушити із зайнятих позицій. І тоді я підходжу і беру другого – тепер я не чіпаю їх, тому що вони злі, а ти не знаєш причину сутички. Якщо це учні, яких я знаю та в мене вибудовані стосунки з ними, я навіть можу їх схопити».

Він розповів про те, що деякі вчителі побоюються відповідальності, якщо вони втручаються фізично, а також розказав про випадки, коли вчителі отримували травми, коли намагалися зупинити бійку, але він сказав, що вчителі мають припинити бійки, якщо вони трапляються. Його пріоритетом було забезпечення безпечного середовища для учнів.

Так само Ірина В. рідко мала бійки у своєму класі, хоча на початку цього року в її класі справді були деякі інциденти. Вона пояснила причину тим, що один учень з особливими потребами був відштовхнутий іншим учнем, і додала, що їй шкода, що вона не почула, що відбувається, тому що могла б тоді втрутитися швидше. Коли вони почали бити одне одного, вона сказала іншим дітям у класі, що їхня власна поведінка може вплинути на результат бійки. Вона попередила їх: «Якщо почнеться бійка, і ви підбурите її або зробите що-небудь, щоб її продовжити, я покараю вас тим самим покаранням». Вона змусила їх ігнорувати бійку і повернутися до роботи. Вона назвала це дуже дивним для учнів класу. Ірина В. фізично не змогла б зупинити двох учнів, але вона покликала до себе одного з хлопців, і він зупинився і підійшов до неї. Вона спокійно пояснила хлопцям, що вони «перервали її заняття і порушили її правило». Двоє хлопців заспокоїлися, коли директор школи зайшов до класу. Однак вона не відправила хлопців до нього в кабінет, а сама провела бесіду і разом з класом вирішила, які наслідки будуть для хлопців.

Обидва вчителі розмовляли з учнями про наслідки бійки або ситуації, коли вони підтримують друзів, що планують битися. Ірина В. вважала, що дорослі завдають шкоди учням, якщо не допомагають їм зрозуміти, що їх поведінка може призвести до їхнього арешту поза школою. Олег В. сказав кільком хлопцям, які посварилися в спортзалі, що бійка поза школою мала б інші, більш важкі, наслідки, якби сталася десь в іншому місці.

Підбиваючи підсумки, можна сказати, що обидва вчителі розв'язували проблеми, які виникають, негайно та в межах класу, не загрожуючи учням покаранням. Вони не залучали нікого, коли втручалися в сутички між учнями або коли учні були дуже злі. Обидва пояснювали накладене покарання та розмовляли з

учнями про наслідки їхніх вчинків. Крім того, обидва регулярно попереджали та давали другий шанс до того, як були застосовані будь-які покарання. Тому дуже часто не було необхідності в покараннях. Однак у цих класах слово «покарання» не вживалося. Обидва вчителі говорили про «наслідки». Відсутність взаємоповаги в класі, якщо це відбувалося, вирішувалась негайно й послідовно.

Було проведено багато різних днів з цими вчителями, вони завжди залишалися позитивними. Вони часом ставали дуже серйозними, але обидва звертали увагу на поведінку учнів, а не гнівалися на них. Обидва вчителі спеціально розмовляли з учнями про наслідки адиктивної та агресивної поведінки. В обох класах обговорювали неприйнятну лексику. Кожен вчитель міг підвищити голос, щоб його краще чули, але жоден з них ніколи не підіймав голос на учня. Жоден із вчителів не вступав у суперечку з учнями, навіть коли учні намагалися з великою наполегливістю сперечатися.

Багато проблем з дисципліною в класі вдалося уникнути, коли вчителі не вважали недостатню підготовку до уроку проблемою дисципліни. Вчителі також не вважали, що домашнє завдання є дисципліною, а скоріше академічним питанням.

Вчителі консультували інших вчителів щодо профілактики агресивної поведінки учнів. Іноді вони заходили до інших класів, щоб допомогти, якщо це було потрібно.

### **Висновки до другого розділу.**

Учні, які проявляли агресивність в аудиторіях інших вчителів, не були агресивними в класах обраних «надзвичайних» вчителів. Вчителі починали працювати одразу, як прозвенів дзвоник на урок, а учні зайшли до класу і одразу включались в роботу. Навколишнє середовище, як відомо, пов'язане з агресивною поведінкою, тобто люди проявляють агресивність у певних середовищах або ситуаціях. У цьому випадку поведінка учнів значною мірою відрізнялася, а учні не діяли агресивно по відношенню один до одного в цих класах.

Вчителі наголошували на необхідності створити в класі атмосферу, в якій усі учні будуть відчувати себе комфортно та безпечно. Вчителі регулярно розпитували учнів про їхнє життя, турботи, думки та почуття. Крім того, вчителі довіряли учням, коли ті чесно пояснювали свою поведінку. Вчителі не дозволяли учням проявляти неповагу до себе, до інших вчителів, до інших учнів чи до них самих. В обох класах вчителі вели розмови з учнями про повагу до себе та інших і про наслідки неповаги. Інформація, що агресивна поведінка не допускається, була зрозумілою учням.

Кожен вчитель вважав, що запобігання агресії пов'язане з академічними випробуваннями учнів та високих очікувань з боку вчителя. Обидва говорили про важливість зв'язку уроків у поєднанні з їхніми зусиллями щодо управління класом. Залучені учні не мали часу на адиктивну поведінку через мотивацію учнів та підтримку їхньої уваги. Ладсон-Біллінгс вважав, що невдача, яка спонукає вчителів, полягає в бажанні задовольнити потреби окремих учнів та є основною причиною навчальних невдач. Високі очікування вчителя були пов'язані з покращенням навчальних досягнень. У цьому дослідженні вчителі мали дуже високі очікування від роботи учнів на уроках, і обидва зазначали, що їхня мета «кинути виклик» кожному учню і вони несуть за це відповідальність. Учні активізувались, щоб виправдати ці очікування, бо кожен з цих вчителів був для них авторитетом.

Клімат взаємоповаги одне до одного в класі, також був важливою складовою профілактики агресії. Називати образливими словами інших у цих класах було заборонено, і, якщо це траплялось, вчителі розмовляли з учнями про сказане, а не просто зупиняли їх. Підкреслювалася повага до інших. Образи іноді є формою знущання [112, с. 2094–2100] і тому вчителі ставились до них серйозно.

Одним з основних показників запобігання агресії була повага вчителів до учнів. Важливо, що обидва вчителі ставились до учнів з такою ж повагою, як і до дорослих. Вчителі розмовляли та слухали учнів, так само як вони спілкувалися з іншими дорослими у школі. Вчителі не перебивали учнів, щоб дорослі могли говорити.

Вчителі регулярно розмовляли з учнями про можливі наслідки агресивної чи насильницької поведінки, таких як бійки, участь в бандах та носіння зброї. Наслідки будь-якого типу агресивної поведінки, часто обговорювалися з учнями та мали логічний характер. Ці вчителі працювали над розв'язанням проблем, пов'язаних з учнями, а не просто карали за неадекватну поведінку. Вони зосереджувалися на вирішенні ситуацій, коли відбувалася агресивна поведінка, а не на покаранні, ці стратегії все частіше рекомендуються. Крім того, обидва вчителі пояснили, чим наслідки для агресивної поведінки поза школою відрізняються від наслідків у школі, оскільки наслідки поза школою зазвичай більш серйозні та учень вже не має можливості щось змінити. Вчителі завжди обговорювали «проблему», а не ставили ультиматуми. Обидва вчителі попереджали учнів та давали другий шанс після першого інциденту. Учні отримували можливість виправити ситуацію з поведінкою. Цей авторитетний стиль навчання дозволяє короткостроково керувати агресивною поведінкою одночасно із заохоченням навичок прийняття рішень та закріплює стратегії розв'язання соціальних проблем.

## РОЗДІЛ 3

### ПРОГРАМА НАВЧАННЯ «НЕОРДИНАРНИЙ ВЧИТЕЛЬ»

#### 3.1. Структура програми.

Протягом останніх десятиліть у школі реалізовувалися профілактичні заходи за рекомендаціями МОН, спрямовані на зменшення агресії в школах та підвищення успішності. За кордоном схожі програми реалізують в навчальну програму для учнів, яку викладає вчитель або спеціаліст із запобігання насильству, наприклад, «Responding In Peaceful and Positive Ways» [64], «Resolving Conflict Creatively Program» [7, с. 187–213], та «Second Step». На рівні середньої школи було спеціально розроблено замало програм, щоб зменшити агресію шляхом модифікації шкільного середовища та шляхом більшого розпізнавання та контролю проблеми з боку вчителів [114].

Програми для підготовки вчителів середньої школи мають вирішальне значення. По-перше, вчителі першими залучаються до впровадження програм запобігання агресії, і їхні знання та самоефективність щодо стратегій запобігання, а також ставлення та переконання щодо агресії можуть бути важливими для впровадження програми. В одному дослідженні середніх шкіл, де учні за програмою «Second Step» отримували більше уроків з профілактики агресії від своїх вчителів, рідше проявляли агресивну поведінку, ніж учні, які мали меншу кількість уроків від своїх вчителів. По-друге, студентська агресія не є поодиноким подієм. Це відбувається в системі, яка передбачає присутність однолітків, вчителів, адміністрації. Зміна шкільного середовища, зокрема ставлення та поведінки вчителів, може бути важливим чинником, який слід враховувати для зменшення агресії. Іноді вчителі, які карають учнів з метою досягнення дисципліни, можуть сприяти їхній агресії [35]. Найчастіше вчителі можуть відігравати основну роль у запобіганні булінгу [131]. По-третє, учні – не єдині жертви агресії. Вчителі часто зазначають, що в їхній практиці траплялись випадки агресії в їхній бік. По-четверте, допомога учням у розвитку їхніх соціальних навичок також заохочуватиме їхні академічні успіхи. Відсутність у студентів соціальної

компетентності та агресивність безпосередньо пов'язані з низькими успіхами в навчанні [137, с. 463–481]. Крім того, вчителі часто повідомляють, що адиктивна поведінка їхніх учнів заважає їм ефективно викладати [74]. Тому вчителям важливо допомагати учням удосконалювати свої соціальні навички. Нарешті, вчителі часто страждають від стресу, намагаючись керувати поведінкою агресивних учнів, що може призвести до вигорання та відмови від професії. Вчителі часто висловлюють потребу в більшій підготовці для успішного розв'язання проблем поведінки учнів.

Мета програми підвищити обізнаність вчителів про проблему агресії в школах, зменшити прояви м'якого ставлення до агресії та булінгу, надати допомогу учням, які є об'єктами агресії, розробити стратегії запобігання агресії, а також покращити навички вчителів в управлінні колективом учнів з агресивною поведінкою, коли вона трапляється.

Програма ґрунтується на «екологічній» моделі, яка використовується для пояснення взаємодії особистих, соціокультурних, політичних і фізичного середовищ, які можуть бути пов'язані з агресією. Багаторівневий підхід використовується для опису проблеми та визначення заходів, необхідних для запобігання та зменшення агресії. Проблема шкільної агресії, а також її вирішення концептуалізується як функція внесків кількох різних рівнів впливу. Програма зосереджується на середовищі, на яке можуть впливати вчителі та інші освітяни.

Ключовим елементом програми є те, що вчителі мають підтримувати позитивні, дбайливі відносини з учнями. Важливість їх була описана в нашому дослідженні. Створення позитивних і довірливих відносин з учнями також є основним компонентом запобігання булінгу та головною передумовою всіх заходів з профілактики агресивної поведінки. Вчителі можуть навчитися застосовувати конкретні прийоми для розв'язання проблем, пов'язаних з поведінкою учнів, але вони навряд чи приведуть до довготривалих змін, якщо їх не застосовувати на постійній основі та не створити позитивний клімат у класі.

Ключові конструкції соціально-когнітивної теорії були використані для конкретних стратегій для покращення навичок управління колективом учнів (Таблиця 3.1.)



**Таблиця 3.1. Соціальні когнітивні конструкції,  
на яких ґрунтується програма**

Конструкція	Визначення	Приклади застосування
Поведінкові здібності	Знання та вміння вчителів щодо запобігання та зменшення агресії	Вчителі практикують вербальні та поведінкові реакції, щоб послабити боротьбу між учнями за лідерство та обговорюють стратегії організації класу, які мінімізують можливості для агресивної поведінки
Самоефективність	Впевненість вчителів у своїй здатності запобігати агресії та керувати поведінкою учнів	Рольові ігри та зустрічі в малих групах використовуються для мозкового штурму та відпрацювання стратегій, які підвищують імовірність успіху і, отже, впевненість
Очікування результатів	Очікування вчителів, що всі учні можуть виконувати академічну роботу та поводитися відповідно до правил класу	Управління важкими учнями обговорюється в малих групах. Вчителі розробляють творчі стратегії, які підвищують ймовірність успіху серед усіх учнів. Вчителі аналізують зв'язок між думками, почуттями та поведінкою та як негативні думки про учнів можуть призвести до негативних очікувань
Емоційні реакції	Стратегії, які використовуються вчителями для зміни своїх деструктивних почуттів до учнів	Вчителі застосовують підхід, зосереджений на розумінні своїх почуттів, щоб розрізнити проблеми, які вони можуть вирішити, та ті, які знаходяться поза їхнім впливом; розрізнити стратегії, які допомагають

	або ситуацій на конструктивні	розв'язувати проблему та ті, які призводять до ескалації. Тобто аналіз їхніх думок, почуттів і поведінки допомагає їм використовувати ці знання, які приведуть до конструктивних рішень. Для зменшення власного стресу наголошується на використанні груп підтримки
Підкріплення	Відповіді вчителів учням, які підвищують імовірність позитивної поведінки та зменшують імовірність агресивної поведінки	Вчителі обговорюють, як можуть ненавмисно посилити негативну поведінку. Вони практикують використання позитивного спілкування та як уникнути негативного спілкування. Впроваджуються вікові підкріплення
Середовище	Наявність зручної для учнів системи повідомлень	У кожній школі заохочується наявність ящика або інших зручних для учнів механізмів повідомлення. Вчителі мають план, як реагувати на учнів, які стали жертвами агресії

Ця програма – це підхід до розв'язання проблеми, яка базується на «Терапії реальності» Вільяма Глассера [70]. Вчителі вчать застосовувати поступовий підхід для оцінки проблемних ситуацій у своєму класі та школі. Зосереджуючись на розв'язанні ситуації, а не на загостренні проблеми, та зосереджуючи увагу на майбутніх можливостях, а не на минулому, вчителі з більшою ймовірністю розробляють позитивні стратегії змін.

Для вчителів з метою підвищення та застосовування навичок, які обговорюються на семінарі, треба отримати безперервне підкріплення та моделювання нових форм поведінки, що досягається шляхом груп підтримки вчителя. Декілька дослідників наголошують на важливості груп підтримки після підготовки вчителів. Підготовка вчителів є необхідною складовою в ефективній роботі з учнями. Важливо, що безперервне навчання важливіше, ніж одноразове навчання перед впровадженням змін в систему. Самі вчителі зазначали, що з підтримкою від колег вони застосовують нові здобуті методи, тоді як вчителі, які не отримують підтримки з боку колег, рідше вирішуються на експерименти у зміні свого стиля керування класом. Ольвеус наголосив на необхідності постійних зустрічей груп підтримки для вчителів, щоб допомогти запобігти булінгу [117].

Загальна мета програми – зменшити агресію учнів та міжособистісне насильство та покращити академічну успішність та соціальну компетентність. У класі на дитину впливає особистість вчителя для попередження агресії та управління класом. І діти разом з учителем створюють свою атмосферу та середовище в класі, яке також впливає на їхню поведінку. Дитина може діяти дуже по-різному в різних умовах, в залежності від обставин та місця, де вона знаходиться. На клімат, що панує в класі, має вплив загальна атмосфера в школі. Іншими чинниками, що діють як модератори ефективності цієї програми, є загальне задоволення вчителів своєю роботою.

Програма навчання «Неординарний вчитель» складається з початкового 12-годинного навчального семінару, за яким слідує 10 зустрічей груп підтримки вчителів для обговорення проблем, пов'язаних із впровадженням стратегій, обговорених на семінарі. 12-годинний семінар складається з п'яти розділів: вступ та чотири модулі.

**Таблиця 3.2 Структура семінару**

Розділи 12-годинного семінару (відведений час)	Цілі. Наприкінці кожного модуля вчителі мають вміти:
--	--

Вступ (1 година)	Огляд програми «Неординарний вчитель», обговорити важливість програми для вчителів.
Модуль 1 (2 години) Агресія в школах: що відбувається?	Схарактеризувати масштаби проблеми агресії та насильства в суспільстві та в школі; дослідити різні форми поведінки, які є причиною міжособистісного насильства в школах; проаналізувати типи та характеристики хуліганів, жертв та спостерігачів; і перерахуйте основні фактори ризику та захисту від насильства.
Модуль 2 (3 години) Роздуми: Розробка довгострокових цілей.	Міркування над особистісними та інституційними характеристиками, які допоможуть запобігти агресії; навчитися застосовувати підхід, орієнтований на розв'язання проблеми, щоб досягти бажаних поведінкових результатів; провести аналіз, як правильно реагувати на стресові ситуації; оцінити роль почуттів у тому, як вирішуються проблеми поведінки; і збільшити використання систем підтримки та інших доступних ресурсів.
Модуль 3 (3 години) Налаштування на успіх: превентивний підхід до зниження агресії.	Вивчення особистісних характеристик, які допомагають в запобіганні агресії (наприклад, стиль керівництва в класі, турботливі стосунки, позитивні моделі спілкування, високі очікування) та опис стратегій керування класом для досягнення успіху (наприклад, план дисципліни, клімат в класі, заходи).

<p>Модуль 4 (3 години)</p> <p>Управління процесом відстоювання лідерства в класі.</p>	<p>Опишіть і застосуйте стратегії управління боротьбою за владу та агресією, а також розробляйте стратегії допомоги учням, які є жертвами агресії.</p>
---	--

### 3.2. Опис модулів семінару.

Семінар починається з огляду програми «Неординарний вчитель», після чого треба обговорювати основні цінності Програми для вчителів. Ці цінності є основою для створення позитивного шкільного середовища, і, не охопивши ці цінності, може бути важко сприяти стійким змінам. Перша цінність програми полягає в тому, що успішний клас залежить від того, чи мають вчителі позитивні відносини зі своїми учнями. У контексті цього семінару клас, де учні проводять найбільше часу, якщо клімат у класі позитивний, у ньому менша ймовірність проявів агресивної поведінки та найбільша ймовірність позитивних і доброзичливих відносин у колективі. Позитивні відносини є ключовим елементом для впровадження успішної стратегії запобігання та зменшення агресії. Між вчителями та учнями вони виступають захисним чинником від адиктивної поведінки та є запорукою добробуту підлітків. Важливим елементом позитивних відносин є високі та реалістичні очікування від учнів.

Друга цінність, яка тісно пов'язана з першою, полягає в тому, що всі учасники шкільної громади мають право на повагу та гідність. Хоча до вихованих учнів легко ставитися з повагою, поширити таке ставлення на проблемних учнів іноді є проблемою. Вчителі також повинні зберігати самоповагу, коли мають справу з важкими учнями. Коли вони реагують агресивно та дозволяють учню контролювати ситуацію, то втрачають самоповагу та повагу своїх учнів.

Третя цінність полягає в тому, що цькування, агресія та міжособистісне насильство – неприпустимі в школах. Вчителі мають продемонструвати, що вірять у цю цінність. Виправдання дорослими агресії, як-от, «Хлопчики б'ють хлопчиків», і учнями, наприклад, «Він почав це» – неприпустимі. У багатьох класах ми

спостерігаємо паралельний процес: учні починають неадекватну поведінку, наприклад, кричати, а вчителі, зі свого боку, копіюють поведінку учнів і кричать на них у відповідь. Щоб припинити ці неефективні взаємодії, вчителі мають формувати відповідні навички. Оскільки формування є важливим інструментом навчання, вони мають уміти застосовувати ненасильницькі рішення конфлікту. Часто вчителі мають можливість відпрацювати уміння, як реагувати на конфлікт без агресії, і ця проблема вирішується на цьому семінарі. Наприкінці вступу вчителі описують цінності своєї школи, адже знання цих цінностей є першим кроком у запобіганні насильству. Шкільні цінності допомагають вчителям й адміністраторам встановлювати правила та наслідки, формувати стратегії, які відповідають цим цінностям, і усувати чинники, які їх порушують.

#### Модуль 1. Агресія в школах: що відбувається?

Метою модуля 1 є підвищення рівня обізнаності про проблему агресії в школах. Вона зосереджена на перших двох кроках моделі громадського здоров'я. Першим кроком є визначення проблеми через вивчення найпоширеніших форм фізичної, вербальної та сексуальної агресії в школах. Використовуючи екологічну модель як основу, другим кроком є визначення чинників ризику та відпрацювання моделі захисту на різних рівнях, а саме на рівні учнів, школи, сім'ї та громади.

#### Модуль 2. Роздуми: Розробка довгострокових цілей

Мета модуля 2 – підвищити позитивні емоційні реакції вчителів на подолання негативних ситуацій та результати, які очікуються від учнів. Для досягнення цієї мети передбачається три елементи.

Спочатку вчителі оцінюють свої цілі в класі та визначають, що важливо змінити та що допоможе це зробити. Ця оцінка дає можливість зосередитись на розв'язанні проблеми, що реалізується за допомогою запитань. Перше питання стосується встановлення цілей, потім треба дослідити особистісні характеристики, які пов'язані з проблемою, оцінити можливий позитивний вплив цих характеристик у досягненні цілей чи навпаки, як вони можуть перешкоджати. Визначити нові стратегії для досягнення цілей і, нарешті, оцінити, як нові стратегії

будуть сприяти досягненню цілей. Вчителі визначають цілі та стратегії, яких вони можуть досягнути та які відповідають їхнім можливостям.

По-друге, вчителі досліджують особистісні якості, які можуть вплинути на проблему, зокрема, оцінюють свої думки, переконання та почуття щодо ситуації та відповідні реакції. Розуміння цих думок може бути важливим механізмом для припинення або зміни негативного процесу мислення. Крім особистісних характеристик, вчителі аналізують особливості школи, які можуть вплинути на проблему.

Завершальна частина модуля 2 присвячена тому, як вчителі можуть подбати про свій емоційний та фізичний добробут. Зокрема, управління стресом та розвиток мережі підтримки вчителів представлені як ключові елементи для запобігання міжособистісного насильства в школах. Обговорюється багато методів управління стресом та деякі практики. Потреба в мережі підтримки частково задовольняється участю в групах підтримки.

Модуль 3. Налаштування на успіх: превентивний підхід до зниження агресії.

Метою третього модуля є покращення знань, навичок та ефективності вчителів, щоб створити середовище в класі та школі, яке запобігає агресії. Запобігання агресії базується на припущенні, що агресивна поведінка часто є результатом послідовності подій. Наприклад, фізичну бійку між двома хлопцями можна відстежити до обзивань, які сталися напередодні. Образи можуть бути пов'язані з конфліктом, який виник під час виконання складного завдання, яке хлопцям доручили виконати разом, хоча вони хотіли б працювати окремо. Вчителів заохочують зрозуміти та проаналізувати, як можна запобігти можливим наслідкам від ситуацій шляхом продуманого управління класом. Вчителі діляться вдалими і невдалими стратегіями, розробками правил, облаштування свого класу, підходом до розробки завдань та оцінювання учнів, які враховують їхні індивідуальні особливості. Крім того, знову розглядаються цінності семінару, і вчителям пропонується проаналізувати вплив їхнього стилю управління класом та життєвої філософії на запобігання агресії.

Модуль 4. Управління процесом відстоювання лідерства в класі.

Навіть у досвідчених вчителів на уроках будуть конфлікти. Попри відпрацьовані стратегії профілактики, деякі учні будуть фізично або вербально агресивними, а деякі відмовлятимуться прийняти наслідки такої поведінки. Цілі четвертого модуля полягають у тому, щоб підвищити знання та навички вчителів для ефективного управління процесом відстоювання лідерства в класі без агресії, коли така ситуація виникає у ньому, та допомогти студентам, що стали жертвами такої агресії. Щоб забезпечити широке розуміння проблеми агресії, обговорюються теорії підліткової агресії, зокрема теорія соціального навчання і, крім того, роль моделювання, теорії атрибуції та теорії прихильності з фокусом на ролі. Однак центральним компонентом цього модуля є застосування навичок управління боротьбою за владу та авторитет однолітків через використання агресії щодо слабших. Вводиться та пояснюється алгоритм дії, яка допомагає організувати соціально-когнітивні кроки для припинення або запобігання агресії серед учнів (тобто Зупинись, Заспокойся, Подумай, Оціни ситуацію та Дій). Вчителів просять розмістити плакат із цим написом у своєму класі, щоб нагадати собі та своїм учням, та використовувати його, коли виникає конфлікт. Особливо важливо розпізнавати боротьбу за владу між учнями та ефективно впоратися з даною ситуацією, наприклад, коли учень каже: «Я не хочу, і ти не можеш змусити мене це зробити». Завершальна частина цього модуля полягає в обговоренні стратегій допомоги учням, які стали жертвами агресії, що передбачає наявність зручної для учнів системи звітності.

### **3.3. Робота груп підтримки вчителів.**

Попри те, що 12-годинний семінар надає інформацію та відпрацювання навичок зменшення агресії в школах, застосування цих навичок може бути зведене нанівець стресом та зобов'язаннями, з якими вчителі стикаються щодня. Таким чином, щоб допомагати та підтримувати зміни, для вчителів мають бути створені групи підтримки. Вчителі збагачуються завдяки обговоренню різних точок зору. Цей підхід також є вигідним, оскільки вчителі розглядають свій власний досвід у



класі та досвід інших вчителів як найцінніше джерело освіти без відриву від роботи.

Цілі для груп підтримки вчителя:

1. Удосконалювати навички. Застосовувати нові навички важко. Групи підтримки вчителів призначені для репетиції та обговорення альтернативних навичок для запобігання насильству.
2. Розробляти творчі розв'язання проблем. Групи підтримки є середовищем для розвитку творчих способів вирішення конфліктів шляхом включення досвіду та знань учасників групи у розв'язанні проблем. Як наслідок, групи допомагають побудувати більш сильне почуття команди та співпраці.
3. Надати підтримку. Групи вчителів є джерелом підтримки, щоб допомогти освітянам впоратися зі щоденним стресом, пов'язаним із навчанням та класним керівництвом.
4. Управління загальношкільними проблемами. Деякі проблеми характерні не лише для окремих вчителів, а й пов'язані із загальними проблемами шкільного клімату. Групи підтримки можуть допомогти вчителям розробити спільне розуміння та план дій для розв'язання цих проблем.

Робота в групі підтримки зазвичай буде складатися з двох частин. Перша частина присвячена дослідженню позитивного та негативного досвіду, який вчителі мали протягом попередніх тижнів, щодо запобігання агресивної та деструктивної поведінки. Наприклад, вчитель може пояснити проблему з дитиною, яка продовжує дражнити іншого учня. Оскільки діти переходять між різними класами, інші вчителі також можуть мати проблеми з тією ж дитиною і можуть розповісти, як вони впоралися з цим. Учителі обговорюють розв'язання проблеми та обдумують, які стратегії були найефективнішими та як їх застосовувати. Друга частина кожної групи підтримки присвячена заходам, спрямованим на закріплення ключових елементів семінару та обговорення реалізації власних цілей вчителів щодо запобігання агресії.

### **Висновки до третього розділу.**

За результатами дослідження була запропонована програма «Неординарний вчитель». Програма включає 12-годинний семінар, який складається з п'яти розділів:

- Вступ;
- Модуль 1. Агресія в школах: що відбувається?
- Модуль 2. Роздуми: Розробка довгострокових цілей.
- Модуль 3. Налаштування на успіх: превентивний підхід до зниження агресії.
- Модуль 4. Управління процесом відстоювання лідерства в класі.

Після семінару формуються групи підтримки, мета яких упродовж 10 зустрічей обговорити проблеми, пов'язані з впровадженням стратегій, які були обговорених на семінарі.

Додаткова освіта дасть можливість вчителям сформувати уміння роботи з агресивними учнями та буде закладена основа для подальшого пошуку кожним вчителем его власних унікальних стратегій.

## ВИСНОВКИ

Двоє вчителів відзначилися як неординарні в запобіганні агресивній поведінці в класі, як описав їх директор школи, вони легко керували поведінкою в класі та створювали позитивний клімат у ньому. Хоча стилі викладання та дисципліни були досить різними, їхні класи виглядали та почували себе надзвичайно схожими. Учням в обох класах було комфортно, вони виконували завдання, які перед ними ставились та добре ладнали один з одним. В обох класах дуже рідко спостерігалась агресивна поведінка через вміння вчителів вчасно втрутитись в ситуацію.

Результати дослідження об'єднані в п'ять основних висновків.

Перший основний висновок цього дослідження полягає в тому, що в більшості випадків агресивним діям учнів можна запобігти. Вчителі за допомогою профілактики виключали майже всі прояви агресивної поведінки, а незначна агресивна поведінка, така як образи в бік однокласників, не мала права на ескалацію. У цих класах фізичної агресії майже ніколи не спостерігалось. Профілактика не залежала від особистості вчителя, а навпаки від стратегій, які використовуються ним у класі. Вчителі істотно відрізнялися між собою за характером, проте засоби профілактики в них були в більшості випадків схожі.

Другий важливий висновок – позитивний клімат у класі є найсильнішим показником запобігання агресії. Вчителі визначили агресивну поведінку та схарактеризували свої зусилля, спрямовані на запобігання агресивній поведінці, з точки зору того, як вони створювали бажаний клімат у класі. Позитивна та доброзичлива атмосфера була спеціально створена вчителями як стратегія запобігання агресії учнів та підвищення рівня академічності серед них. Ці класи були спокійним та безпечними місцем, де очікувалися взаємини, які будувалися на повазі один до одного. Брофі та Маккаслін описують позитивний клімат у класі, як створений на основі авторитету вчителя, що поєднує вміння бути підтримкою для учнів, а також суворим наставником. Створення позитивного клімату в класі, де навчальне середовище є «більш гуманним», рекомендовано як спосіб протидії

агресивній поведінці в школах. Хоча ці та інші автори наголошували на важливості клімату в класі, мало кому вдається це втілити в життя. Сильною стороною цього дослідження є те, що воно надало численні приклади конкретних навичок та стратегій, які використовуються цими вчителями для створення позитивного клімату.

У цих класах регулярно використовувалися позитивні стратегії, такі як сприяння прийняттю рішень та розв'язання проблем. Ці стратегії були рекомендовані для створення позитивного клімату в класі та досягнення учнівської самодисципліни, а також виявлено, що позитивний клімат та стратегії управління класом зменшують проблеми пов'язані з поведінкою учнів [30, с. 14–32]. Вчителі займалися зі своїми учнями, а не контролювали їх. Позитивні стратегії також пов'язані з почуттям того, що учні мають зв'язок зі школою. А якщо вони відчують зв'язок зі школою, то мають більшу мотивацію вчитися добре, а на заняттях рідше проявляють агресивність. Низький взаємозв'язок між учнями та школою визначений як шкільний фактор, пов'язаний з агресивною поведінкою. Цей зв'язок зі школою передбачає відчуття, що вчителі піклуються про учнів і мають великі очікування від успішності своїх учнів.

На додаток до високих академічних очікувань вчителі мали великі очікування щодо поведінки учнів. На початку навчального року кожен чітко окреслив свої очікування щодо поведінки учнів у класі. Було ясно дано зрозуміти, що агресивна поведінка не буде прийнятною. Учні брали активну участь у розробці правил для свого класу і тому відчули відповідальність за їх виконання.

Крім того, вчителі демонстрували повагу до учнів, визнаючи їхні потреби і даючи можливість учням задовольняти ці потреби в класі, так само як дорослі можуть задовольнити власні потреби під час роботи. Вчителі не вимагали, щоб учні залишалися сидіти та тихо триматися в класі. Учням потрібен був дозвіл, щоб вийти з кімнати, але дозвіл вставати зазвичай не був необхідний. Вони не просили дозволу пройти до іншої парти, щоб подивитися, що робить інший учень чи група, або щоб допомогти іншому учню.

Потенційного конфлікту між учнями та вчителями вдалося повністю уникнути, коли вчителі не карали учнів за те, що вони не мали шкільного приладдя, а отже, за непередготовленість до уроку. Ця стратегія запобігала втраті навчального часу та будь-яким конфліктам, які могли виникнути в результаті покарання та розчарування учнів.

Третій важливий висновок цього дослідження, пов'язаний із позитивним кліматом та збереженням поваги, можна описати так: жоден із вчителів не звинувачував сімейні обставини учнів у проблемах, які виникали в них. Характеристики сім'ї та інші чинники поза школою розглядалися як інформація про учнів, яку дорослі в школі мають розуміти та працювати з нею. Хоча на поведінку в школі впливає домашнє життя, і трапляються екстремальні випадки, коли невідповідність може бути дуже великою, ці вчителі вважали, що всі вчителі, а отже, і школа має працювати, щоб задовольнити освітні потреби всіх учнів, не засуджуючи учня за його чи її обставини поза школою.

Четвертий основний висновок дослідження полягає в тому, що втручання, орієнтоване на рішення та має проявлятися негайно, щоб запобігти ескалації агресивної поведінки. Коли виникала проблема, обидва вчителі одразу її вирішили. Вербальну агресію припиняли швидко, майже завжди до того, як інший учень міг відповісти на неї. У цих ситуаціях посилювалася повага до інших, і, як наслідок, агресія з боку учнів ніколи не загострювалася в моменти, коли звучали образи щодо інших учнів або учні намагалися сперечатися з учителем. Основним чинником ефективної профілактики проблем з дисципліною є розв'язання будь-яких проблем негайно, до того, як вони стануть більш серйозного характеру. Дослідження ефективних дій вчителя щодо контролю за поведінкою учнів значною мірою зосереджуються на взаємозв'язку між академічною успішністю учнів та методами дисципліни, які використовуються в класі. Однак дослідження академічної ефективності вчителів демонструють, що проактивне управління класом зменшує прояви агресії та збільшує рівень навчальних досягнень учнів.

У рамках обговорення втручання в ситуації, пов'язані з учнями, обидва вчителі наголосили на важливості доповідати дорослому, коли виникають

проблеми, і відрізняли звітування від доносів. Швидше за все, учні не повідомлятимуть дорослих про агресивну поведінку, якщо вони не відчують, що вони в безпеці, і що дорослі допоможуть вирішити ситуацію, яка склалася. Крім того, заохочувати учнів повідомляти про агресивну поведінку часто буває важко, коли шкільна культура сприяє тому, щоб не «говорити» іншим про проблеми, а замовчувати їх. Вчителі працювали над тим, щоб запевнити учнів, що вони діятимуть належним чином, коли учні повідомлятимуть, і що звітування – це правильна дія. Хоча учнів заохочували розв'язувати проблеми та розвивати самодисципліну, обидва вчителі пояснювали учням, що іноді дорослим потрібно втручатися.

Коли втручання в ситуаціях агресивної поведінки було необхідним, вчителі зберігали спокій, щоб мати можливість заспокоїти учнів, якщо вони були злі. Цікаво, що жоден із вчителів не витрачав сили на дуже незначні порушення дисципліни, які не були агресивними, наприклад, зітхання чи заковчування очей. Натомість вони продовжували вести заняття. Учні припиняли це робити, коли вчитель не звертав уваги. Ігнорування порушень поведінки служило профілактикою ескалації між викладачами та учнями. Це також свідчило про повагу до прав учнів бути нещасним, доки нещастя не заважало класу.

П'ятий основний висновок дослідження полягає в тому, що обидва вчителі твердо впевнені, що цим стратегіям запобігання агресивній поведінці та ефективному втручання можна навчитися. Як зазначалося раніше, стратегії, які використовуються цими вчителями – наприклад, створення позитивного клімату в класі та надання академічних завдань – не відрізняються від того, що було описано в літературі, але конкретні стратегії для вчителів вони в основному відсутні в літературі про агресію, і вони необхідні для підготовки вчителів. Більшість рекомендацій є розпливчастими та пропонують змінити спосіб управління класами або те, як вчителі бачать дітей.

Вчителі вважали, що ефективне управління класом є важливою частиною того, щоб бути хорошим учителем, і щоб бути ефективним у своїй роботі треба багато зусиль. Зміна в ставленні вчителів до дітей є складним завданням, з яким без

допомоги та підтримки адміністрації не впоратись. Проте підвищити кваліфікацію вчителів можливо. Покращення здібностей та навичок учителів може бути єдиним способом допомогти їм змінити погляд на учнів.

Вчителі вважали, що для того, щоб навчання освітян було успішним, зміни мають бути підтримані адміністрацією. Адміністративна підтримка потрібна для того, щоб учителі мали час спостерігати одне за одним, зустрічатися та спілкуватися разом. Вчителі також вважали, що необхідна адміністративна підтримка, щоб дозволити вчителям відчувати себе в безпеці та випробовувати нові стратегії з учнями.

У цьому випадку обидва вчителі вважали, що педагоги в школі перед початком роботи та без відриву від роботи можуть отримати корисні знання та навички для зміни своєї моделі поведінки та взаємодії з учнями. Вони зазначали, що необхідно виділити одну годину на тиждень на обмін стратегіями управління поведінкою учнів та стратегіями, які найкращим чином задовольняють академічні потреби окремих учнів. Їм необхідно мати можливість обговорити агресивних студентів та поділитися пропозиціями щодо запобігання та втручання у випадку таких ситуацій. Вони вважали, що вчителі можуть підтримувати та навчати одне одного. Групи підтримки вчителів дійсно забезпечують основу для застосування нових навичок у сфері запобігання агресії та допомоги в розв'язанні проблем. Нові навички можна засвоїти [122, с. 20–25].

### Список використаних джерел

1. Афанасьєва В. В. Педагогічна профілактика агресивної поведінки підлітків в умовах загальноосвітньої школи. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. Луганськ, 2010. №2. С. 55–63.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального научения. *Современная зарубежная социальная психология*. Москва, 1984. С. 55–60.
3. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 р. № 2704–VIII. Дата оновлення: 14.07.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19> (дата звернення: 17.11.2021).
4. Протидія булінгу. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/protidiya-bulingu> (дата звернення: 25.11.2021).
5. Фрейд З. Я и Оно. Москва : Азбука, 2015. 288 с.
6. Abelson R. P. Psychological status of the script concept. *American Psychologist*. 1981. № 36. P. 715–729. URL: [https://faculty.babson.edu/krollag/org\\_site/soc\\_psych/abelson\\_script.html](https://faculty.babson.edu/krollag/org_site/soc_psych/abelson_script.html) (дата звернення: 17.11.2021).
7. Aber J. L., Jones S. M., Brown J. L., Chaudry N., Samples F. Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and psychopathology*. 1998. № 10(2). P. 187–213.
8. Alexander R., Curtis C. M. A critical review of strategies to reduce school violence. *Social Work in Education*. 1995. № 17(2). P. 73–82.
9. Anderson C. A. Imagination and expectation: the effect of imagining behavioral scripts on personal intentions. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1983. № 45. P. 293–305. URL: [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&citation\\_for\\_view=4NyILU4AAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&citation_for_view=4NyILU4AAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC) (дата звернення: 17.11.2021).
10. Anderson C., Godfrey S. Thoughts about actions: the effects of specificity and availability of imagined behavioral scripts on expectations about oneself and others. *Social Cognition*. 1987. № 5. P. 238–258. URL:



- [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation\\_for\\_view=4NyILU4AAAAJ:TFP\\_iSt0sucC](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=4NyILU4AAAAJ:TFP_iSt0sucC) (дата звернення: 17.11.2021).
11. Anderson C., Deuser W., DeNeve K. Hot temperatures, hostile affect, hostile cognition, and arousal: tests of a general model of affective aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1995. № 21. P. 434–448. URL: [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&citation\\_for\\_view=4NyILU4AAAAJ:ufrVoPGSRksC](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&citation_for_view=4NyILU4AAAAJ:ufrVoPGSRksC) (дата звернення: 17.11.2021).
  12. Anderson C., Krull D., Weiner B. Explanations: processes and consequences. *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York, 1996. P. 196–271.
  13. Anderson C., Anderson K., Deuser W. Examining an affective aggression framework: weapon and temperature effects on aggressive thoughts, affect, and attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1996. № 22. P. 366–376. URL: [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation\\_for\\_view=4NyILU4AAAAJ:3fE2CSJIrl8C](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=4NyILU4AAAAJ:3fE2CSJIrl8C) (дата звернення: 17.11.2021).
  14. Anderson C., Bushman B., Groom R. Hot years and serious and deadly assault: empirical tests of the heat hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. № 16. P. 1213–1223. URL: [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation\\_for\\_view=4NyILU4AAAAJ:M3NEmzRMikIC](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=4NyILU4AAAAJ:M3NEmzRMikIC) (дата звернення: 17.11.2021).
  15. Anderson C. Effects of violent movies and trait irritability on hostile feelings and aggressive thoughts. *Aggressive Behavior*. 1997. № 23. P. 161–178. URL: [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation\\_for\\_view=4NyILU4AAAAJ:hqOjcs7Dif8C](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=4NyILU4AAAAJ:hqOjcs7Dif8C) (дата звернення: 17.11.2021).

16. Anderson K., Anderson C., Dill K., Deuser W. The interactive relations between trait hostility, pain, and aggressive thoughts. *Aggressive Behavior*. 1998. № 24. P. 161–171. URL: [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation\\_for\\_view=4NyILU4AAAAJ:R3hNpaxXUhUC](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=4NyILU4AAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=4NyILU4AAAAJ:R3hNpaxXUhUC) (дата звернення: 17.11.2021).
17. Anderson C., Dill K. Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. № 78. P. 772–790. URL: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/psp784772.pdf> (дата звернення: 17.11.2021).
18. Ausubel D. *Theory and Problems of Adolescent Development*. Third Edition. Bloomington, 2002. P. 42–432.
19. Bandura A. *Social Learning Theory*. New York : Prentice Hall, 1977. 46 pp. URL: [http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf) (дата звернення: 25.10.2021).
20. Bandura A. Psychological mechanisms of aggression. 1983. 40 pp. URL: <http://www.policyscience.net/ws/bandura.pdf> (дата звернення: 30.10.2021).
21. Bandura A. *Asian Journal of Social Psychology*. Stanford University, 1999. № 2. P. 21–41. URL: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf> (дата звернення: 18.11.2021). можливо, вони однакові, т.к. здесь это просто название журнала, а статья так же называется как в 22
22. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annu. Rev. Psychol.* 2001. № 52. P. 1–26. URL: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf> (дата звернення: 18.11.2021).
23. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G., Pastorelli C. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1996. № 71. P. 364–374. URL:

- [https://www.researchgate.net/publication/232529624\\_Mechanisms\\_of\\_Moral\\_Disengagement\\_in\\_the\\_Exercise\\_of\\_Moral\\_Agency](https://www.researchgate.net/publication/232529624_Mechanisms_of_Moral_Disengagement_in_the_Exercise_of_Moral_Agency) (дата звернення: 09.11.2021).
24. Baron R., Richardson D. Human Aggression. New York : Plenum. 2nd ed. 1994. 419 pp. URL: [https://www.researchgate.net/publication/22807951\\_Human\\_Aggression](https://www.researchgate.net/publication/22807951_Human_Aggression) (дата звернення: 09.09.2021).
25. Bargh J., Chen M., Burrows L. Automaticity of Social Behavior: Direct Effects of Trait Construct and Stereotype Activation on Action. *Journal of Personality and Social Psychology*. New York, 1996. № 2. P. 230–244. URL: <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/5089/barghchenburrows1996.pdf> (дата звернення: 26.09.2021).
26. Bargh J., Lombardi W., Higgins E. Automaticity of Chronically Accessible Constructs in Person × Situation Effects on Person Perception: It's Just a Matter of Time. *J. Pers. Soc. Psychol.* New York University, 1988. № 55. P. 599–605. URL: [https://www.researchgate.net/publication/19963645\\_Automaticity\\_of\\_Chronically\\_Accessible\\_Constructs\\_in\\_Person\\_Situation\\_Effects\\_on\\_Person\\_Perception\\_It's\\_Just\\_a\\_Matter\\_of\\_Time](https://www.researchgate.net/publication/19963645_Automaticity_of_Chronically_Accessible_Constructs_in_Person_Situation_Effects_on_Person_Perception_It's_Just_a_Matter_of_Time) (дата звернення: 26.09.2021).
27. Baumeister R., Leary M. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychol. Bull.* 1995. № 117. P. 497–529. URL: [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=ShSEUuoAAAAJ&citation\\_for\\_view=ShSEUuoAAAAJ:GdZ7R06HQM4C](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=ShSEUuoAAAAJ&citation_for_view=ShSEUuoAAAAJ:GdZ7R06HQM4C) (дата звернення: 26.10.2021).
28. Baumeister R., Smart L., Boden J. Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychol. Rev.* 1996. № 103. P. 5–33. URL: [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=ShSEUuoAAAAJ&citation\\_for\\_view=ShSEUuoAAAAJ:9yKSN-GCB0IC](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=ShSEUuoAAAAJ&citation_for_view=ShSEUuoAAAAJ:9yKSN-GCB0IC) (дата звернення: 26.10.2021).

29. Baumeister R., Boden J. Aggression and the self: high self-esteem, low self-control, and ego threat. *Psychological Review*. Case Western Reserve University, 1998. P. 111–137.
30. Bear G. School discipline in the United States: prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*. Case Western Reserve University, 1998. № 27(1). P. 14–32.
31. Berkowitz L. On the difference between internal and external reactions to legitimate and illegitimate frustrations: A demonstration. *Aggr. Behav.* 1981. № 7. P. 83–96.
32. Berkowitz L. Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*. 1989. № 106(1). P. 59–73.
33. Berkowitz L. On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*. 1990. № 45(4). P. 494–503. URL: [https://docksci.com/on-the-formation-and-regulation-of-anger-and-aggression-a-cognitive-neoassociati\\_5f37a40e097c47b8068b4583.html](https://docksci.com/on-the-formation-and-regulation-of-anger-and-aggression-a-cognitive-neoassociati_5f37a40e097c47b8068b4583.html) (дата звернення: 20.10.2021).
34. Berkowitz L. Relationship of Pain Tolerance with Human Aggression. *Psychological Reports*. 2007. № 101(1). P. 141–144. URL: [https://www.researchgate.net/publication/5887931\\_Relationship\\_of\\_Pain\\_Tolerance\\_with\\_Human\\_Aggression](https://www.researchgate.net/publication/5887931_Relationship_of_Pain_Tolerance_with_Human_Aggression) (дата звернення: 20.11.2021).
35. Berkowitz R. Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*. 2013. № 35(5). P. 485–503. URL: [https://www.researchgate.net/publication/274982056\\_Student\\_and\\_teacher\\_responses\\_to\\_violence\\_in\\_school\\_The\\_divergent\\_views\\_of\\_bullies\\_victims\\_and\\_bully-victims](https://www.researchgate.net/publication/274982056_Student_and_teacher_responses_to_violence_in_school_The_divergent_views_of_bullies_victims_and_bully-victims) (дата звернення: 26.10.2021).
36. Bettencourt B., Miller N. Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis. *Psychol. Bull.* 1996. № 119. P. 422–447. URL: [https://www.researchgate.net/publication/14532030\\_Gender\\_Differences\\_in\\_Agg](https://www.researchgate.net/publication/14532030_Gender_Differences_in_Agg)

- ression as a Function of Provocation A Meta-Analysis (дата звернення: 20.10.2021).
37. Borduin C. Multisystemic treatment of criminality and violence in adolescents. *J Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*. 1999. № 38. P. 242–249. URL: [https://www.researchgate.net/publication/15524692\\_Multisystemic\\_Treatment\\_of\\_Serious\\_Juvenile\\_Offenders\\_Long-Term\\_Prevention\\_of\\_Criminality\\_and\\_Violence](https://www.researchgate.net/publication/15524692_Multisystemic_Treatment_of_Serious_Juvenile_Offenders_Long-Term_Prevention_of_Criminality_and_Violence) (дата звернення: 02.09.2021).
38. Branch R., Goodwin Y., Gualtieri J. Making classroom instruction culturally pluralistic. *The Educational Forum*. 1993. P. 57–70.
39. Browsers A., Tomic W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*. 2000. № 16. P. 239–253. URL: [https://www.researchgate.net/publication/222518376\\_A\\_longitudinal\\_study\\_of\\_teacher\\_burnout\\_and\\_perceived\\_self-efficacy\\_in\\_classroom\\_management](https://www.researchgate.net/publication/222518376_A_longitudinal_study_of_teacher_burnout_and_perceived_self-efficacy_in_classroom_management) (дата звернення: 28.09.2021).
40. Bushman B., Cooper H. Effects of Alcohol on Human Aggression: An Integrative Research Review. *Psychological Bulletin*. 1990. № 107(3). P. 341–354. URL: [https://www.researchgate.net/publication/21014936\\_Effects\\_of\\_Alcohol\\_on\\_Human\\_Aggression\\_An\\_Integrative\\_Research\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/21014936_Effects_of_Alcohol_on_Human_Aggression_An_Integrative_Research_Review) (дата звернення: 09.10.2021).
41. Bushman B. Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1995. № 69. P. 950–960. URL: [https://www.researchgate.net/publication/15726141\\_Moderating\\_Role\\_of\\_Trait\\_Aggressiveness\\_in\\_the\\_Effects\\_of\\_Violent\\_Media\\_on\\_Aggression](https://www.researchgate.net/publication/15726141_Moderating_Role_of_Trait_Aggressiveness_in_the_Effects_of_Violent_Media_on_Aggression) (дата звернення: 09.10.2021).
42. Bushman B. Effects of alcohol on human aggression: validity of proposed explanations. *In Recent Developments in Alcoholism: Alcohol and Violence*. New York, 1997. № 13. P. 227–243. URL: [https://www.researchgate.net/publication/14094824\\_Effects\\_of\\_alcohol\\_on\\_hum](https://www.researchgate.net/publication/14094824_Effects_of_alcohol_on_hum)

- an aggression Validity of proposed explanations (дата звернення: 09.10.2021).
43. Bushman B., Baumeister R. Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *J. Pers. Soc. Psychol.* 1998. № 75. 219–229. URL: [https://www.researchgate.net/publication/13599643\\_Threatened\\_Egotism\\_Narcissism\\_Self-Esteem\\_and\\_Direct\\_and\\_Displaced\\_Aggression\\_Does\\_Self-Love\\_or\\_Self-Hate\\_Lead\\_to\\_Violence](https://www.researchgate.net/publication/13599643_Threatened_Egotism_Narcissism_Self-Esteem_and_Direct_and_Displaced_Aggression_Does_Self-Love_or_Self-Hate_Lead_to_Violence) (дата звернення: 09.10.2021).
  44. Bushman B., Anderson C. Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychol. Rev.* 2001. № 108. P. 273–279. URL: [https://www.researchgate.net/publication/2399457\\_Is\\_It\\_Time\\_to\\_Pull\\_the\\_Plug\\_on\\_the\\_Hostile\\_Versus\\_Instrumental\\_Aggression\\_Dichotomy](https://www.researchgate.net/publication/2399457_Is_It_Time_to_Pull_the_Plug_on_the_Hostile_Versus_Instrumental_Aggression_Dichotomy) (дата звернення: 09.10.2021).
  45. Buss D., Shackelford T. From vigilance to violence: mate retention tactics in married couples. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1997. № 72. P. 346–361. URL: <https://labs.la.utexas.edu/buss/files/2015/09/Buss-Shackelford-JPSP-1997.pdf> (дата звернення: 10.10.2021).
  46. Campbell A. Staying alive: evolution, culture, and women's intrasexual aggression. *Behav. Brain Sci.* 1999. № 22. P. 203–252. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Candace-Kruttschnitt/publication/231892100\\_Do\\_we\\_owe\\_it\\_all\\_to\\_Darwin\\_The\\_adequacy\\_of\\_evolutionary\\_psychology\\_as\\_an\\_explanation\\_for\\_gender\\_differences\\_in\\_aggression/links/5a959013aca2721405693919/Do-we-owe-it-all-to-Darwin-The-adequacy-of-evolutionary-psychology-as-an-explanation-for-gender-differences-in-aggression.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Candace-Kruttschnitt/publication/231892100_Do_we_owe_it_all_to_Darwin_The_adequacy_of_evolutionary_psychology_as_an_explanation_for_gender_differences_in_aggression/links/5a959013aca2721405693919/Do-we-owe-it-all-to-Darwin-The-adequacy-of-evolutionary-psychology-as-an-explanation-for-gender-differences-in-aggression.pdf) (дата звернення: 12.10.2021).
  47. Capaldi D., Patterson G. Can Violent Offenders be Distinguished from Frequent Offenders: Prediction from Childhood to Adolescence. *Journal of Research in Crime and Delinquency.* 1996. № 33(2). P. 206–231. URL: [https://www.researchgate.net/publication/245601911\\_Can\\_Violent\\_Offenders\\_be](https://www.researchgate.net/publication/245601911_Can_Violent_Offenders_be)

- Distinguished from Frequent Offenders Prediction From Childhood to Adol esc (дата звернення: 12.11.2021).
48. Card A., Sawalani M., Stucky D., Little D. Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*. 2008. № 79. P. 1185–1225. URL: [https://www.researchgate.net/publication/23291223\\_Direct\\_and\\_Indirect\\_Aggression\\_During\\_Childhood\\_and\\_Adolescence\\_A\\_Meta-Analytic\\_Review\\_of\\_Gender\\_Differences\\_Intercorrelations\\_and\\_Relations\\_to\\_Maladjustment](https://www.researchgate.net/publication/23291223_Direct_and_Indirect_Aggression_During_Childhood_and_Adolescence_A_Meta-Analytic_Review_of_Gender_Differences_Intercorrelations_and_Relations_to_Maladjustment) (дата звернення: 25.09.2021).
  49. Carlson M., Marcus-Newhall A., Miller N. Effects of situational aggression cues: a quantitative review. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1990. № 58. P. 622–633. URL: [https://www.researchgate.net/publication/21014893\\_Effects\\_of\\_Situational\\_Aggression\\_Cues\\_A\\_Quantitative\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/21014893_Effects_of_Situational_Aggression_Cues_A_Quantitative_Review) (дата звернення: 05.09.2021).
  50. Cohen S., Wilson-Brewer R., O'Donnell L., Goodman I. Violence Prevention for Young Adolescents: A Survey of the State of the Art. Carnegie Corporation of New York, 1991. 126 pp. URL: [https://media.carnegie.org/filer\\_public/a4/6f/a46f4105-8d82-439d-afe1-06a179a9b8ab/ccny\\_meeting\\_19910901\\_violencesurvey.pdf](https://media.carnegie.org/filer_public/a4/6f/a46f4105-8d82-439d-afe1-06a179a9b8ab/ccny_meeting_19910901_violencesurvey.pdf) (дата звернення: 05.11.2021).
  51. Cohen D. J., Eckhardt C. I., Schagat K. D. Attention allocation and habituation to anger-related stimuli during a visual search task. *Aggressive Behavior*. 1998. № 24. P. 399–409. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Attention-allocation-and-habituation-to-stimuli-a-Cohen-Eckhardt/014c8c5b0f804127a235ff08ae43bf6369ee2185> (дата звернення: 11.11.2021).
  52. Collins A., Loftus E. A spreading activation theory of semantic processing. *Psychol. Rev.* 1975. № 82. P. 407–428. URL: [https://www.researchgate.net/publication/200045115\\_A\\_Spreading\\_Activation\\_Theory\\_of\\_Semantic\\_Processing](https://www.researchgate.net/publication/200045115_A_Spreading_Activation_Theory_of_Semantic_Processing) (дата звернення: 19.10.2021).

53. Conolly J., Josephson W. Aggression in Adolescent Dating Relationships: Prevalence, Justification, and Health Consequences. *Journal of Adolescent Health*. 2007. № 40(4). P. 298–304. URL: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(06\)00570-2/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(06)00570-2/fulltext) (дата звернення: 18.09.2021).
54. Cowie H., Naylor P., Rivers I., Smith P., Pereira B. Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*. 2001. № 7(1). P. 33–51. URL: [https://www.researchgate.net/publication/223887351\\_Measuring\\_workplace\\_bullying](https://www.researchgate.net/publication/223887351_Measuring_workplace_bullying) (дата звернення: 29.10.2021).
55. Creswell, J. Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions. Thousand Oaks : Sage Publications, 1998. 414 pp. URL: [https://www.academia.edu/download/55010759/creswell\\_Qualitative\\_Inquiry\\_2nd\\_edition.pdf](https://www.academia.edu/download/55010759/creswell_Qualitative_Inquiry_2nd_edition.pdf) (дата звернення: 22.10.2021).
56. David E., Gray D. Doing Research in the Real World (3rd ed.) London : Sage, 2014. 729 pp. URL: <https://www.sfu.ca/~palys/Gray-DoingResearchInTheRealWorld-Ethnography.pdf> (дата звернення: 17.11.2021).
57. Dill J., Anderson C. Effects of justified and unjustified frustration on aggression. *Aggress. Behav.* 1995. № 21. P. 359–369. URL: [https://www.researchgate.net/publication/242236643\\_Effects\\_of\\_frustration\\_justification\\_on\\_hostile\\_aggression](https://www.researchgate.net/publication/242236643_Effects_of_frustration_justification_on_hostile_aggression) (дата звернення: 15.11.2021).
58. Dill K., Anderson C., Anderson K., Deuser W. Effects of aggressive personality on social expectations and social perceptions. *J. Res. Pers.* 1997. № 31. P. 272–292. URL: [https://www.academia.edu/download/34398405/Dill\\_Anderson\\_Anderson\\_Deuser\\_JRP.pdf](https://www.academia.edu/download/34398405/Dill_Anderson_Anderson_Deuser_JRP.pdf) (дата звернення: 16.10.2021).
59. Dishion T., McCord J., Poulin F. When interventions harm: peer groups and problem behavior. *American Psychologist*. 1999. № 54(9). P. 755–764. URL: <http://rescueproduction.free.fr/pdf/1999/When%20Interventions%20Harm%20Peer%20Groups%20and%20Problem%20Behavior.pdf> (дата звернення: 06.09.2021).



60. Dodge K. Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*. 1980. № 51. P. 162–170. URL: <http://pdf-s3.xuebalib.com:1262/44ysKSwBoIG8.pdf> (дата звернення: 10.11.2021).
61. Dollard J., & Miller N. E. *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking, and Culture*. New York : McGraw-Hill, 1950. 179 pp.
62. Dusenbury L., Falco M., Lake A., Brannigan R., Bosworth K. Nine critical elements of promising violence prevention programs. *Journal of School Health*. 1997. № 10. P. 409–414. URL: [http://www.krisbosworth.org/documents/nine\\_critical\\_elements.pdf](http://www.krisbosworth.org/documents/nine_critical_elements.pdf) (дата звернення: 01.11.2021).
63. Farrell A., Meyer A. The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. *American Journal of Public Health*. 1997. № 87(6). P. 979–984. URL: <https://ajph.aphapublications.org/doi/pdfplus/10.2105/AJPH.87.6.979> (дата звернення: 18.10.2021).
64. Farrell A., Meyer A., White K. Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): a school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *J Clin Child Psychol*. 2001. № 30. P. 451– 63. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Kamila-White-2/publication/11647277\\_Evaluation\\_of\\_Responding\\_in\\_Peaceful\\_and\\_Positive\\_Ways\\_RIPP\\_A\\_School-Based\\_Prevention\\_Program\\_for\\_Reducing\\_Violence\\_Among\\_Urban\\_Adolescents/links/5c814cce299bf1268d448b47/Evaluation-of-Responding-in-Peaceful-and-Positive-Ways-RIPP-A-School-Based-Prevention-Program-for-Reducing-Violence-Among-Urban-Adolescents.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kamila-White-2/publication/11647277_Evaluation_of_Responding_in_Peaceful_and_Positive_Ways_RIPP_A_School-Based_Prevention_Program_for_Reducing_Violence_Among_Urban_Adolescents/links/5c814cce299bf1268d448b47/Evaluation-of-Responding-in-Peaceful-and-Positive-Ways-RIPP-A-School-Based-Prevention-Program-for-Reducing-Violence-Among-Urban-Adolescents.pdf) (дата звернення: 18.11.2021).
65. Flaherty L. School violence and the school environment. *School violence: assessment, management, prevention*. Washington : American Psychiatric Publishing, 2000. P. 25–51. URL:

- [https://www.academia.edu/download/39349646/Flaherty\\_School\\_Violence\\_and\\_the\\_School\\_Environment.pdf](https://www.academia.edu/download/39349646/Flaherty_School_Violence_and_the_School_Environment.pdf) (дата звернення: 12.09.2021).
66. Geary D. Male, female: the evolution of human sex differences. Washington : Am. Psychol. Assoc., 1998. 650 pp. URL: [https://www.researchgate.net/publication/200008810\\_Male\\_Female\\_The\\_Evolution\\_of\\_Human\\_Sex\\_Differences](https://www.researchgate.net/publication/200008810_Male_Female_The_Evolution_of_Human_Sex_Differences) (дата звернення: 17.09.2021).
67. Geary D., Rumsey M., Bow-Thomas C., Hoard M. Sexual jealousy as a facultative trait: evidence from the pattern of sex differences in adults from China and the United States. *Ethol. Sociobiol.* 1995. № 16. P. 355–383. URL: [https://www.academia.edu/download/50149218/Sexual\\_jealousy\\_as\\_a\\_facultative\\_trait\\_E20161106-22105-12bd649.pdf](https://www.academia.edu/download/50149218/Sexual_jealousy_as_a_facultative_trait_E20161106-22105-12bd649.pdf) (дата звернення: 27.09.2021).
68. Geen R., Donnerstein E. Human Aggression: Theories, Research and Implications for Policy. New York : Academic Press, 1998. 309 pp. URL: [https://www.academia.edu/download/36676278/HUMAN\\_AGGRESSION\\_book\\_Geen.pdf](https://www.academia.edu/download/36676278/HUMAN_AGGRESSION_book_Geen.pdf) (дата звернення: 17.11.2021).
69. Ghaith G., Shaaban K. The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education.* 1999. № 15. P. 487–496. URL: [https://www.academia.edu/download/51241530/s0742-051x\\_2899\\_2900009-820170107-7204-ina9io.pdf](https://www.academia.edu/download/51241530/s0742-051x_2899_2900009-820170107-7204-ina9io.pdf) (дата звернення: 17.11.2021).
70. Glasser W. Reality therapy, a new approach to psychiatry. New York : Harper and Row, 1965. 166 pp. URL: <http://www.antroposegyesulet.hu/sites/default/files/pdf-reality-therapy-a-new-approach-to-psychiatry-md-william-glasser-o-hobart-mowrer-pdf-download-free-book-01b9ce0.pdf> (дата звернення: 17.11.2021).
71. Glover D., Gough G., Johnson M., Cartwright N. Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research.* 2000. № 42(2). P. 141–156. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Derek-Glover-2/publication/239824698\\_Bullying\\_in\\_25\\_secondary\\_schools\\_Incidence\\_impact\\_and\\_intervention/links/54b544c30cf28ebe92e4e0e8/Bullying-in-25-secondary-schools-Incidence-impact-and-intervention.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Derek-Glover-2/publication/239824698_Bullying_in_25_secondary_schools_Incidence_impact_and_intervention/links/54b544c30cf28ebe92e4e0e8/Bullying-in-25-secondary-schools-Incidence-impact-and-intervention.pdf) (дата звернення: 11.10.2021).

72. Gomez R. Teaching with a Multicultural Perspective. Urbana : ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1991. URL: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/teaching-from-a-multicultural-perspective/book4485> (дата звернення: 19.11.2021).
73. Gottfredson D., Gottfredson G., Skroban S. Can prevention work where it is needed most? *Evaluation Review*. 1998. № 22(3). P. 315–340. URL: <https://crim.umd.edu/sites/ccjs.umd.edu/files/pubs/COMPLIANT-Can%20prevention%20work%20where%20it%20is%20needed%20most.pdf> (дата звернення: 22.09.2021).
74. Gottfredson G., Gottfredson D., Czeh E., Cantor D., Crosse S., Hantman I. National study of delinquency prevention in schools. Ellicott City : Gottfredson Associates, 2000. 533 pp. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459409.pdf> (дата звернення: 20.09.2021).
75. Hausman A., Ruzek S. Implementation of comprehensive school health education in elementary schools: focus on teacher concerns. *Journal of School Health*. 1995. № 65(3). P. 81–86.
76. Henggeler S., Schoenwald S., Borduin C., Rowland M., Cunningham P. Multisystemic Treatment of Antisocial Behavior in Children and Adolescents. New York, 1998. 287 pp. URL: [https://www.google.com/books?hl=ru&lr=&id=\\_IvhFMU67ooC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Multisystemic+Treatment+of+Antisocial+Behavior+in+Children+and+Adolescents&ots=7PitDbY-Lu&sig=5gEvG8CJ6nAw7hefkB40GenciY8](https://www.google.com/books?hl=ru&lr=&id=_IvhFMU67ooC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Multisystemic+Treatment+of+Antisocial+Behavior+in+Children+and+Adolescents&ots=7PitDbY-Lu&sig=5gEvG8CJ6nAw7hefkB40GenciY8) (дата звернення: 28.09.2021).
77. Higgins E.T. Knowledge activation: Accessibility, applicability, and salience // ed. by E.T. Higgins, A.W. Kruglanski. Social psychology: Handbook of basic principles. New York : Guilford Press, 1996. P. 133–168. URL: [https://www.researchgate.net/profile/E-Higgins-2/publication/232462113\\_Knowledge\\_activation\\_Accessibility\\_applicability\\_and\\_salience/links/5944511ba6fdccb93ab5ae6c/Knowledge-activation-Accessibility-applicability-and-salience.pdf](https://www.researchgate.net/profile/E-Higgins-2/publication/232462113_Knowledge_activation_Accessibility_applicability_and_salience/links/5944511ba6fdccb93ab5ae6c/Knowledge-activation-Accessibility-applicability-and-salience.pdf) (дата звернення: 28.10.2021).

78. Hogan R. Reinventing personality. *J. Soc. Clin. Psychol.* 1998. № 17. P. 1–10. URL: <https://guilfordjournals.com/doi/pdf/10.1521/jscp.1998.17.1.1> (дата звернення: 06.10.2021).
79. Howes C., Matheson C., Hamilton C. Maternal, teacher, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development.* 1994. P. 264–273. URL: [https://www.academia.edu/download/49089841/Maternal\\_teacher\\_and\\_child\\_care\\_history\\_20160924-28448-1u6fb2u.pdf](https://www.academia.edu/download/49089841/Maternal_teacher_and_child_care_history_20160924-28448-1u6fb2u.pdf) (дата звернення: 06.10.2021).
80. Hudley C., Britsch B., Wakefield W., Smith T., Demorat M., Cho S. An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students. *Psychology in the Schools.* 1998. № 35(3). P. 271–282. URL: <https://silo.tips/download/psychology-in-the-schools-vol-353-john-wiley-sons-inc-ccc-98> (дата звернення: 07.09.2021).
81. Huesmann L. Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *J. Soc. Issues.* 1986. № 42. P. 125–140. URL: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/83383/1986.Huesmann.PsycProcesPromottheRelaBetExpostoMedViol&AggBeha.JourofSocialIssues.pdf?sequence=1> (дата звернення: 08.11.2021).
82. Huesmann L. An information processing model for the development of aggression. *Aggress. Behav.* 1988. № 14. P. 13–24. URL: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/83387/1988.Huesmann.InfoProcessingModelfortheDevelopmtofAgg.AggBehav.pdf?sequence=1> (дата звернення: 08.11.2021).
83. Huesmann L., Miller S. Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. *Aggressive Behavior: Current Perspective.* New York, 1994. P. 153–186. URL: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/83415/1994.Huesmann&Miller.LongTermEffectsofRepeatedExposuretoMediaViolenceinChldhd.inAggBehav.pdf?sequence=1> (дата звернення: 21.11.2021).

84. Huesmann L., Becker J., Dutton M., Coie J., Gladue B. Reducing Violence: A Research Agenda. A Human Capital Initiative Report. Washington, 1996. 22 pp. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461063.pdf> (дата звернення: 08.09.2021).
85. Huesmann L., Guerra N. Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1997. № 72. P. 408–419. URL: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/83419/1997.Huesmann%26Guerra.Chldrn'sNormBelifsAbtAgg.JourofPersnalnty%26SocialPsych.pdf?sequence=1> (дата звернення: 22.11.2021).
86. Huesmann L. The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. 1998. P. 73–109. URL: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/83421/1998.Huesmann.RoleofSocProcessing&CognitiveSchemaintheAcqn&MaintnnceofHabitualAggBehav.inHumnAgg.pdf?sequence=1> (дата звернення: 22.11.2021).
87. Hyman I. Corporal punishment, psychological maltreatment, violence, and punitiveness in America: research, advocacy, and public policy. *Appl. Prev. Psychol.* 1995. № 4. P. 113–130. URL: <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/31044.pdf> (дата звернення: 21.09.2021).
88. Izard C. The Psychology of Emotion. New York : Plenum. 1991. URL: [https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=RPv-shA\\_sxMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Izard++The+Psychology+of+Emotion.+&ots=cUAbbr0b-6&sig=Q1Tw4NTtfTCH3wzL9bniWnDp-0k&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=RPv-shA_sxMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Izard++The+Psychology+of+Emotion.+&ots=cUAbbr0b-6&sig=Q1Tw4NTtfTCH3wzL9bniWnDp-0k&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (дата звернення: 29.09.2021).
89. Karin F., Edstrom L., Beland K. Changing Adolescents' Attitudes About Relational and Physical Aggression: An Early Evaluation of a School-Based Intervention. *School Psychology Review.* 2002. № 31(2). P. 201–216. URL: [https://www.researchgate.net/publication/232561126\\_Changing\\_Adolescents'\\_At](https://www.researchgate.net/publication/232561126_Changing_Adolescents'_At)

- titudes About Relational and Physical Aggression An Early Evaluation of a School-Based Intervention (дата звернення: 17.09.2021).
90. Karnik N. Aggression and Antisocial Behavior in Children and Adolescents: Research and Treatment. *Psychiatric services*. Washington, 2003. URL: [https://www.researchgate.net/publication/259000360\\_Aggression\\_and\\_Antisocial\\_Behavior\\_in\\_Children\\_and\\_Adolescents\\_Research\\_and\\_Treatment](https://www.researchgate.net/publication/259000360_Aggression_and_Antisocial_Behavior_in_Children_and_Adolescents_Research_and_Treatment) (дата звернення: 15.11.2021).
  91. Kazdin A. E. Parent Management Training: Treatment for Oppositional, Aggressive, and Antisocial Behavior in Children and Adolescents. Oxford University Press, 2008. P. 105–125. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=hawRDAAAQBAJ&pg=PA391&dq=Parent+management+training:+evidence,+outcomes,+and+issues.&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKEwjRo4rmwaz0AhWyxoUKHVAAtAxcQ6AF6BAgFEAI#v=onepage&q=Parent%20management%20training%3A%20evidence%2C%20outcomes%2C%20and%20issues.&f=false> (дата звернення: 30.09.2021).
  92. Keltner D., Robinson R. Extremism, power, and the imagined basis of social conflict. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 1996. № 5. P. 101–105. URL: <http://greatergood.berkeley.edu/dacherkeltner/docs/keltner.robinson.currentdirections.1996.pdf> (дата звернення: 16.09.2021).
  93. Kenyon B. The Effects of Televised Violence on Students. 2002. URL: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1591&context=theses#:~:text=The%20vast%20majority%20of%20studies,students%20at%20Ottawa%20High%20School>.
  94. Kilbourne J. Can't Buy My Love: How Advertising Changes the Way We Think and Feel. New York : Simon Schuster, 1999. URL: [https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=mhD2BBs9BzUC&oi=fnd&pg=PA17&dq=Can%E2%80%99t+Buy+My+Love:+How+Advertising+Changes+the+Way+We+Think+and+Feel.&ots=XT56v5isX6&sig=PjmVGBGeT\\_gUywV5vhMLE\\_z23h0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Can%E2%80%99t%20Buy%20M](https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=mhD2BBs9BzUC&oi=fnd&pg=PA17&dq=Can%E2%80%99t+Buy+My+Love:+How+Advertising+Changes+the+Way+We+Think+and+Feel.&ots=XT56v5isX6&sig=PjmVGBGeT_gUywV5vhMLE_z23h0&redir_esc=y#v=onepage&q=Can%E2%80%99t%20Buy%20M)

- y%20Love%3A%20How%20Advertising%20Changes%20the%20Way%20We%20Think%20and%20Feel.&f=false (дата звернення: 13.10.2021).
95. Klein M., Weerman F, Thornberry T. Street gang violence in Europe. 2006. № 3 (4). P. 413–3708. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Frank-Weerman/publication/228348719\\_Street\\_gang\\_violence\\_in\\_Europe/links/5927fa630f7e9b9979a109de/Street-gang-violence-in-Europe.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Frank-Weerman/publication/228348719_Street_gang_violence_in_Europe/links/5927fa630f7e9b9979a109de/Street-gang-violence-in-Europe.pdf) (дата звернення: 17.10.2021).
  96. Ladson-Billings G. The dreamkeepers: successful teachers of African American children. San Francisco : Jossey-Bass, 1994. URL: [https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=hhwwRhvsYO0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=The+dreamkeepers:+successful+teachers+of+African+American+children&ots=RtdFhQgv-k&sig=cBkLeLYawUmcESZoHYVGoDoF6A8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20dreamkeepers%3A%20successful%20teachers%20of%20African%20American%20children&f=false](https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=hhwwRhvsYO0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=The+dreamkeepers:+successful+teachers+of+African+American+children&ots=RtdFhQgv-k&sig=cBkLeLYawUmcESZoHYVGoDoF6A8&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20dreamkeepers%3A%20successful%20teachers%20of%20African%20American%20children&f=false) (дата звернення: 18.09.2021).
  97. Ladson-Billings G. Silences as weapons: challenges of a black professor teaching white students. *Theory into Practice*. 1996. № 35(2). P. 79–85.
  98. Scott R., Jennifer P., Joanne G., Simon K. Ethnography in qualitative educational research. *AMEE Guide*. 2013. № 80. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3109/0142159X.2013.804977> (дата звернення: 18.10.2021).
  99. Lindsay J., Anderson C. From antecedent conditions to violent actions: a general affective aggression model. *Pers. Soc. Psychol.* 2000. № 26. P. 533–547. URL: [https://www.researchgate.net/publication/239557847\\_From\\_Antecedent\\_Conditions\\_to\\_Violent\\_Actions\\_A\\_General\\_Affective\\_Aggression\\_Model](https://www.researchgate.net/publication/239557847_From_Antecedent_Conditions_to_Violent_Actions_A_General_Affective_Aggression_Model) (дата звернення: 14.11.2021).
  100. Loeber R., Hay D. Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Reviews Psychology*. 1997. № 48. P. 371–410. URL: [https://www.researchgate.net/publication/14163798\\_Key\\_Issues\\_in\\_the\\_Develop](https://www.researchgate.net/publication/14163798_Key_Issues_in_the_Develop)

- ment of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood (дата звернення: 14.11.2021).
101. Malamuth N., Linz D., Heavey C., Barnes G., Acker M. Using the confluence model of sexual aggression to predict men's conflict with women: a 10-year follow-up study. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1995. № 69. P. 353–369. URL: <http://www.sscnet.ucla.edu/comm/malamuth/pdf/95Jpsp69.pdf> (дата звернення: 24.11.2021).
  102. Marsh R., Hicks J., Bink M. Activation of completed, uncompleted, and partially completed intentions. *J. Exp. Psychol. Learn.* 1998. № 24. P. 350–361. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/22869899.pdf> (дата звернення: 25.09.2021).
  103. Marcus-Newhall A., Pedersen W., Carlson M., Miller N. Displaced aggression is alive and well: a meta-analytic review. *J. Pers. Soc. Psychol.* 2000. № 78. P. 670–689. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.182.1470&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 26.09.2021).
  104. Mayer G.R. Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis.* 1995. 28. P. 467–478. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279853/pdf/jaba0> (дата звернення: 16.11.2021).
  105. McCord J. Understanding childhood and subsequent crime. *Aggressive Behavior.* 1999. № 25. P. 241–253. URL: <https://www.readcube.com/articles/10.1002%2F%28sici%291098-2337%281999%2925%3A4%3C241%3A%3Aaid-ab1%3E3.0.co%3B2-3> (дата звернення: 16.11.2021).
  106. McNeely C., Nonnemaker J., Blum R. Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health.* 2002. № 72(4). P. 138–146. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.3394&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 18.11.2021).



107. Mischel W. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychol. Rev.* 1973. № 80. P. 252–283. URL: [http://psych-www.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/psnSituation\\_Mischel01.pdf](http://psych-www.colorado.edu/~carey/Courses/PSYC5112/Readings/psnSituation_Mischel01.pdf) (дата звернення: 05.11.2021).
108. Mischel W., Shoda Y. A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychol. Rev.* 1995. № 102. P. 246–268. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.319.5404&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 08.09.2021).
109. Moffitt T.E. Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*. 1993. P. 674–701. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.314.783&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 16.09.2021).
110. Morelen D., Shaffer A. Understanding Clinical, Legal, and Ethical Issues in Child Emotional Maltreatment. *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma*. 2012. № 21(2). P. 188–201. URL: [https://www.researchgate.net/publication/254356950\\_Understanding\\_Clinical\\_Legal\\_and\\_Ethical\\_Issues\\_in\\_Child\\_Emotional\\_Maltreatment](https://www.researchgate.net/publication/254356950_Understanding_Clinical_Legal_and_Ethical_Issues_in_Child_Emotional_Maltreatment) (дата звернення: 12.11.2021).
111. Mulvey E., Cauffman E. The inherent limits of predicting school violence. *American Psychologist*. 2001. № 56(10). P. 797–802. URL: <http://www2.law.columbia.edu/jfagan/conference/speakers/papers/The%20Inherent%20Limits%20of%20Predicting%20School%20violence.pdf> (дата звернення: 12.10.2021).
112. Nansel T., Overpeck M., Pilla R., Ruan W., Simons-Morton B., Scheidt P. Bullying behaviors among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*. 2001. № 285(16). P. 2094–2100. URL: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/193774> (дата звернення: 19.11.2021).

113. Pena R., Pacheco E. Physical-Verbal Aggression and Depression in Adolescents: The Role of Cognitive, Emotion Regulation Strategies. 2012. URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n4/v11n4a18.pdf> (дата звернення: 13.09.2021).
114. Newman D., Horne A., Bartolomucci C. Bully Busters: a teacher's manual for helping bullies, victims and bystanders. Champaign IL : Research Press, 2000. URL: <https://books.google.com/books?hl=ru&lr=&id=K4MzFnAaZwQC&oi=fnd&pg=PR11&ots=dAtHh47F6d&sig=PSJrSUQvJHxBwkG7ps50RpVEggg> (дата звернення: 23.09.2021).
115. Olweus D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1994. № 35. P. 1171–1190. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/15391812\\_Bullying\\_at\\_School\\_Basic\\_Facts\\_and\\_Effects\\_of\\_a\\_School\\_Based\\_Intervention\\_Program/links/59ddf4a3aca272204c2bca5d/Bullying-at-School-Basic-Facts-and-Effects-of-a-School-Based-Intervention-Program.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program/links/59ddf4a3aca272204c2bca5d/Bullying-at-School-Basic-Facts-and-Effects-of-a-School-Based-Intervention-Program.pdf) (дата звернення: 18.11.2021).
116. O'Moore M. Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*. 2000. № 26. P. 99–111.
117. Orpinas P, Murray N, Kelder S. Parental influences on students' aggressive behaviors and weapon carrying. *Health Educ Behav*. 1999. № 26. P. 774–787. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Nancy-Murray-7/publication/51354805\\_Parental\\_Influences\\_on\\_Students'\\_Aggressive\\_Behaviors\\_and\\_Weapon\\_Carrying/links/00463533ac17c534f0000000/Parental-Influences-on-Students-Aggressive-Behaviors-and-Weapon-Carrying.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nancy-Murray-7/publication/51354805_Parental_Influences_on_Students'_Aggressive_Behaviors_and_Weapon_Carrying/links/00463533ac17c534f0000000/Parental-Influences-on-Students-Aggressive-Behaviors-and-Weapon-Carrying.pdf) (дата звернення: 17.10.2021).
118. Orpinas P., Kelder S., Murray N., Fourney A., Conroy J., McReynolds L., Peters R. Critical issues in implementing a comprehensive violence prevention program for middle schools. *Education and Urban Society*. 1996. № 28(4). P. 456–472. URL: <https://www.researchgate.net/profile/Larkin->

- [Mcreynolds/publication/240699752\\_Critical\\_Issues\\_in\\_Implementing\\_a\\_Comprehensive\\_Violence\\_Prevention\\_Program\\_for\\_Middle\\_Schools/links/58654c2608ae329d62045817/Critical-Issues-in-Implementing-a-Comprehensive-Violence-Prevention-Program-for-Middle-Schools/Translating-Theory-into-Practice.pdf](https://www.researchgate.net/publication/240699752_Critical_Issues_in_Implementing_a_Comprehensive_Violence_Prevention_Program_for_Middle_Schools/links/58654c2608ae329d62045817/Critical-Issues-in-Implementing-a-Comprehensive-Violence-Prevention-Program-for-Middle-Schools/Translating-Theory-into-Practice.pdf) (дата звернення: 19.11.2021).
119. Peterson G., Pietrzak D., Speaker K. The enemy within: a national study on school violence and prevention. *Urban Education*. 1998. № 33(3). P. 331–359. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394907.pdf> (дата звернення: 11.09.2021).
120. Pedersen W., Gonzales C., Miller N. The moderating effect of trivial triggering provocation on displaced aggression. *J. Pers. Soc. Psychol.* 2000. № 78. P. 913–927. URL: [https://www.researchgate.net/profile/William-Pedersen/publication/12497212\\_The\\_moderating\\_effect\\_of\\_trivial\\_trigger\\_provocation\\_on\\_displaced\\_aggression/links/55880a5808ae65ae5a4db9bc/The-moderating-effect-of-trivial-trigger-provocation-on-displaced-aggression.pdf](https://www.researchgate.net/profile/William-Pedersen/publication/12497212_The_moderating_effect_of_trivial_trigger_provocation_on_displaced_aggression/links/55880a5808ae65ae5a4db9bc/The-moderating-effect-of-trivial-trigger-provocation-on-displaced-aggression.pdf) (дата звернення: 19.11.2021).
121. Petty R., Cacioppo J. *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York : Springer-Verlag, 1986. 4 pp. URL: [http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/central\\_and\\_peripheral\\_routes\\_to\\_persuasion\\_-\\_an\\_individual\\_difference\\_perspective.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/central_and_peripheral_routes_to_persuasion_-_an_individual_difference_perspective.pdf) (дата звернення: 11.10.2021).
122. Phillips M., Glickman C. Peer coaching: developmental approach to enhancing teacher thinking. *Journal of Staff Development*. 1991. № 12(2). P. 20–25. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Peer-Coaching%3A-Developmental-Approach-to-Enhancing-Phillips-Glickman/c5e16d4cb1871d1fdd1b574f86365aa649a5fa29> (дата звернення: 15.09.2021).
123. Resnick M., Bearman P., Blum R., Bauman K., Harris K., Jones J., Tabor J., Beuhring T., Sieving R., Shew M., Ireland M., Bearinger L., Udry J. Protecting adolescents from harm: findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*. 1997. № 278(10). P. 823–

832. URL: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/d8-78f6-mt67/download> (дата звернення: 12.10.2021).
124. Saldana D., Waxman H. An observational study of multicultural education in urban elementary schools. *Equity Excellence in Education*. 1997. № 30(1). P. 40–46.
125. Schank R., Abelson R. Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry Into Human Knowledge Structures. 1977. P. 25–31. URL: [https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=YFuJABU1ABIC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Plans,+Goals+and+Understanding:+An+Inquiry+into+Human+Knowledge+Structures.&ots=EoDnue-L33&sig=qQm-fJXNT8ZqMVBnJPfIKgbpFXk&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Plans%2C%20Goals%20and%20Understanding%3A%20An%20Inquiry%20into%20Human%20Knowledge%20Structures.&f=false](https://books.google.com.ua/books?hl=ru&lr=&id=YFuJABU1ABIC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Plans,+Goals+and+Understanding:+An+Inquiry+into+Human+Knowledge+Structures.&ots=EoDnue-L33&sig=qQm-fJXNT8ZqMVBnJPfIKgbpFXk&redir_esc=y#v=onepage&q=Plans%2C%20Goals%20and%20Understanding%3A%20An%20Inquiry%20into%20Human%20Knowledge%20Structures.&f=false) (дата звернення: 11.09.2021).
126. Schwarz N., Clore G. Feelings and phenomenal experiences. *Social psychology: Handbook of basic principles*. 1996. P. 385–407). URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.708.9589&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 18.10.2021).
127. Seligman M. On the generality of the law of learning. *Psychol. Rev.* 1970. № 77. P. 406–418. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.741.7989&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 10.11.2021).
128. Smith C., Lazarus R. Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cogn. Emot.* 1993. № 7. P. 233–269. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Craig-Smith-22/publication/247497157\\_Appraisal\\_Components\\_Core\\_Relational\\_Themes\\_and\\_the\\_Emotions/links/542040c00cf241a65a1c10a3/Appraisal-Components-Core-Relational-Themes-and-the-Emotions.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Craig-Smith-22/publication/247497157_Appraisal_Components_Core_Relational_Themes_and_the_Emotions/links/542040c00cf241a65a1c10a3/Appraisal-Components-Core-Relational-Themes-and-the-Emotions.pdf) (дата звернення: 19.09.2021).
129. Staub E. The Roots of Evil: Social Conditions, Culture, Personality, and Basic Human Needs. 1999. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.897.3617&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 17.10.2021).

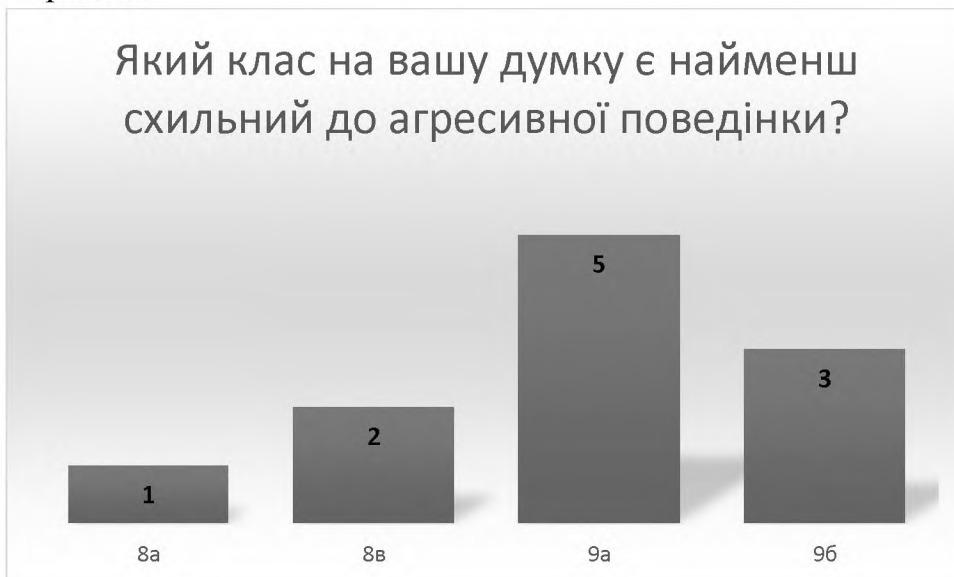
130. Stuhlman M., Pianta R. Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*. 2002. № 31(2). P. 48–163.
131. Swearer S., Doll B. Bullying in schools: an ecological framework. *Emotional Abuse*. 1995. №2. P. 7–23. URL: [https://www.researchgate.net/publication/232516006\\_Bullying\\_in\\_Schools\\_An\\_Ecological\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/232516006_Bullying_in_Schools_An_Ecological_Framework) (дата звернення: 16.09.2021).
132. Tate D., Reppucci N., Mulvey E. Violent juvenile delinquents: treatment effectiveness and implications for future action. *Am. Psychol.* 1995. № 50. P. 777–781. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Edward-Mulvey/publication/15625306\\_Violent\\_Juvenile\\_Delinquents\\_Treatment\\_Effectiveness\\_and\\_Implications\\_for\\_Future\\_Action/links/09e4150b7cd96664b0000000/Violent-Juvenile-Delinquents-Treatment-Effectiveness-and-Implications-for-Future-Action.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Edward-Mulvey/publication/15625306_Violent_Juvenile_Delinquents_Treatment_Effectiveness_and_Implications_for_Future_Action/links/09e4150b7cd96664b0000000/Violent-Juvenile-Delinquents-Treatment-Effectiveness-and-Implications-for-Future-Action.pdf) (дата звернення: 16.11.2021).
133. Thornton T., Craft C., Dahlberg L, Lynch B., Baer K. Best practices of youth violence prevention: a sourcebook for community action. Atlanta : Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, 2000. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457290.pdf> (дата звернення: 18.10.2021).
134. Veenstra R., Lindenberg S., Huitsing G., Sainio M. The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. 2014. URL: [https://www.researchgate.net/publication/264352890\\_The\\_Role\\_of\\_Teachers\\_in\\_Bullying\\_The\\_Relation\\_Between\\_Antibullying\\_Attitudes\\_Efficacy\\_and\\_Efforts\\_to\\_Reduce\\_Bullying](https://www.researchgate.net/publication/264352890_The_Role_of_Teachers_in_Bullying_The_Relation_Between_Antibullying_Attitudes_Efficacy_and_Efforts_to_Reduce_Bullying) (дата звернення: 27.09.2021).
135. Weinstein R. Classroom factors affecting students' self-evaluations: an interactional model. *Review of Educational Research*. 1984. № 54(3). P. 301–325. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.996.5366&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 08.10.2021).

136. Weinstein R. Expectations and high school change: teacher–researcher collaborations to prevent school failure. *American Journal of Community Psychology*. 1991. № 19. P. 333–363. URL: <https://www.academia.edu/download/48460767/bf0093802720160831-28561-1ap3ek2.pdf> (дата звернення: 04.10.2021).
137. Welsh M., Parke R., Widaman K., O’Neil R. Linkages between children’s social and academic competence: a longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*. 2001. № 39(6). P. 463–481. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.1795&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 14.11.2021).

## Додаток А.

### Анкета для вчителів.

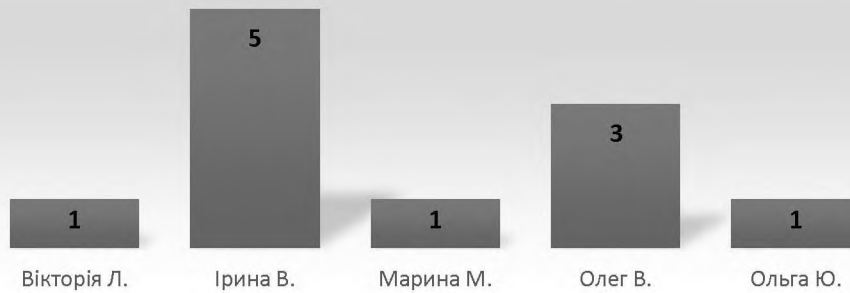
1. Який клас на вашу думку є найменш схильний до агресивної поведінки?
2. Хто класний керівник цього класу?
3. Кого з викладачів учні найкраще сприймають та дослухаються до їх думки?
4. Якщо у вас виникла якась ситуація з учнями то до кого з колег ви підете за порадою?



Кого з викладачів учні найкраще сприймають та дослухаються до їх думки?



Якщо у вас виникла якась ситуація з учнями то до кого з колег ви підете за порадою?



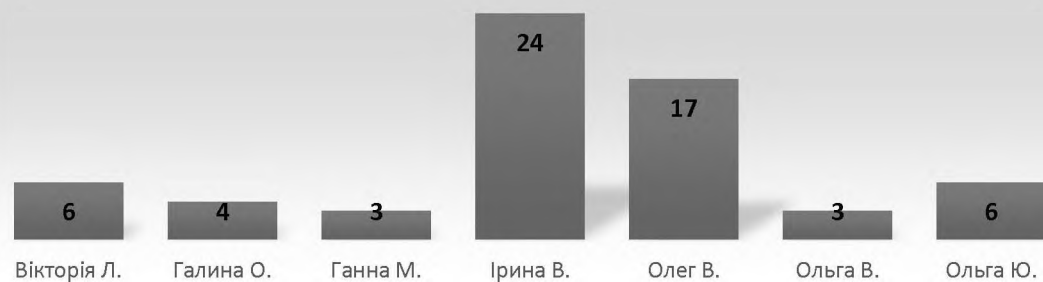


## Додаток Б.

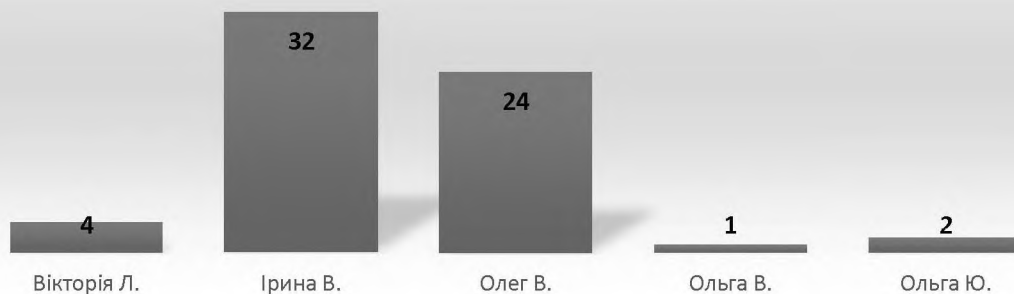
### Анкета для учнів.

1. Напишіть прізвище вчителя, якого би ви хотіли бачити класним керівником у наступному році.
2. Чи є вчитель з яким ви можете поділитися своїми проблемами, навіть его?
3. Хто з вчителів на вашу думку найбільш справедливий?

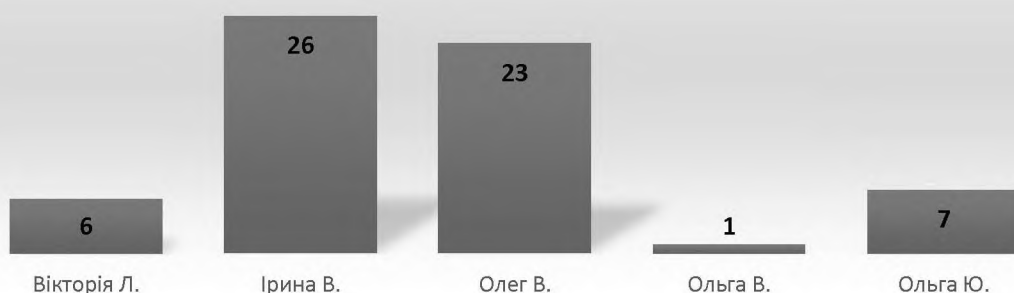
Напишіть прізвище вчителя, якого би ви хотіли бачити класним керівником у наступному році.



Чи є вчитель з яким ви можете поділитися своїми проблемами, навіть его?



Хто з вчителів на вашу думку найбільш справедливий?



**Додаток В.**

**Поведінка вчителів у конфліктній ситуації за методикою Томаса-Кілманна**

