

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

КРЯЖЕВА ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


**ПОВЫШЕНИЕ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ
КАК УСЛОВИЕ СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ
В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
29.05.2026 

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.
29.05.2026 

Обучающийся
Кряжева Ю.С.
29.05.2026 

Дата защиты

Оценка

Красноярск, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С АГРЕССИВНЫМ ПРОВЕДЕНИЕМ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	11
1.1. Представление о самооффективности в психологических исследованиях.....	11
1.2. Агрессивное поведение в старшем подростковом возрасте.....	20
1.3. Особенности самооффективности подростков с агрессивным поведением.....	26
Выводы по Главе 1	30
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ ПОВЫШЕНИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ.....	33
2.1. Организация и методы исследования	33
2.2. Анализ уровня самооффективности и агрессивности поведения у старших подростков.....	35
2.3. Занятия по повышению самооффективности старших подростков .	40
2.4. Оценка изменения самооффективности и агрессивного поведения у старших подростков после реализации занятий	45
Выводы по Главе 2	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	53
ПРИЛОЖЕНИЯ	60

ВВЕДЕНИЕ

Агрессивное поведение подростков старшего школьного возраста является значимой психолого-педагогической и социальной проблемой, поскольку оно затрудняет межличностное взаимодействие, нарушает социальную адаптацию и повышает риск конфликтных форм поведения. Особую актуальность изучение данной проблемы приобретает в подростковом возрасте, когда личность находится в процессе активного становления, усиливается потребность в самостоятельности, возрастает чувствительность к оценке со стороны сверстников и взрослых, а способы эмоциональной саморегуляции еще не всегда являются устойчивыми.

В старшем подростковом возрасте отдельные проявления агрессии могут возникать как реакция на фрустрацию, напряжение, чувство несправедливости, межличностный конфликт или переживание собственной уязвимости. При этом агрессивное поведение не всегда ограничивается единичными ситуативными реакциями. При отсутствии своевременной психологической профилактики и коррекции оно может закрепляться как устойчивый способ реагирования на трудности, противоречия и социальные ограничения.

Закрепление агрессивных форм поведения отрицательно влияет на личностное развитие подростка, снижает качество его общения со сверстниками, педагогами и родителями, затрудняет формирование навыков самоконтроля, эмпатии и конструктивного разрешения конфликтов. В связи с этим изучение психологических условий, способствующих возникновению и поддержанию агрессивного поведения у подростков, имеет важное значение для разработки профилактических и коррекционных мер в образовательной среде.

Агрессивное поведение остается одной из значимых психологических и социальных проблем, проявляющихся в межличностном взаимодействии, учебной, профессиональной и семейной среде. Агрессивные реакции могут

выражаться не только в прямом физическом или вербальном воздействии, но и в раздражительности, враждебности, склонности к конфликтному поведению, снижении способности к конструктивному диалогу.

В работах А. Басса и М. Перри агрессивность представлена как многокомпонентное образование, включающее физическую агрессию, вербальную агрессию, гнев и враждебность. Л. Берковиц связывал агрессивное поведение с переживанием фрустрации и негативного эмоционального возбуждения. А. Бандура показал, что агрессия может формироваться через наблюдение, подражание и усвоение моделей поведения, а также зависит от механизмов саморегуляции. В исследованиях К. Андерсона и Б. Бушмана агрессия объясняется через взаимодействие личностных, ситуационных и когнитивных факторов. Р. Баумайстер и К. ДеУолл подчеркивали значение самоконтроля в сдерживании агрессивных импульсов.

В связи с этим возникает необходимость изучения психологических условий, которые могут снижать выраженность агрессивного поведения и способствовать более конструктивному поведению. Одним из таких условий может рассматриваться самооффективность, понимаемая А. Бандурой как убежденность человека в собственной способности справляться с трудностями, регулировать поведение и достигать поставленных целей. Недостаточно сформированная самооффективность может усиливать чувство беспомощности, тревожность, фрустрацию и вероятность агрессивных реакций. Напротив, более высокий уровень самооффективности способствует развитию самоконтроля, уверенности в собственных действиях, ответственности за поведение и выбору социально приемлемых способов разрешения конфликтов.

Следовательно, исследование связи между самооффективностью и агрессивным поведением старших подростков является актуальным, поскольку позволяет рассмотреть, каким образом представления подростка о собственных возможностях, способности контролировать поведение,

преодолевать трудности и конструктивно взаимодействовать с окружающими связаны с выбором агрессивных или социально приемлемых способов реагирования. Значимость данной проблемы определяется тем, что в старшем подростковом возрасте активно формируются механизмы саморегуляции, коммуникативные стратегии, способы разрешения конфликтов и представления о собственной компетентности, влияющие на поведение в ситуациях напряжения, фрустрации и межличностного противоречия.

Степень разработанности проблемы показывает, что в отечественной и зарубежной психологии достаточно подробно изучены теоретические основы самооффективности, ее структура, диагностические подходы и роль в регуляции поведения. Понятие самооффективности было обосновано А. Бандурой, который рассматривал ее как убежденность человека в способности организовать и реализовать действия, необходимые для достижения поставленного результата. Вопросы общей самооффективности и ее диагностики представлены в работах Р. Шварцера, М. Ерусалема и В.Г. Ромека. В отечественной психологии самооффективность изучалась в связи с учебной деятельностью, профессиональным становлением, личностной регуляцией, стрессоустойчивостью и адаптацией личности в работах Н.А. Булышко, А.А. Погорелова, Л.Н. Шиленковой, Т.В. Корниловой, Н.В. Веденеевой, В.Д. Альперович и других исследователей. Применительно к старшему подростковому возрасту особое значение имеют исследования, в которых самооффективность рассматривается как ресурс учебной мотивации, уверенности в собственных возможностях, самоконтроля, социальной адаптации и преодоления трудных жизненных ситуаций.

Проблема агрессии и агрессивного поведения раскрыта в трудах А. Басса, А. Дарки, Р. Бэрона, Д. Ричардсон, Е.П. Ильина, И.А. Фурманова, А.А. Реана, Е.Н. Серебровой, И.С. Морозовой, И.А. Свиридовой и других авторов. В данных исследованиях определены основные формы агрессивного

поведения, его личностные, возрастные, семейные, социальные и ситуативные факторы, а также описаны проявления вербальной, физической, косвенной агрессии, раздражительности, враждебности и конфликтности. В исследованиях подросткового возраста агрессивное поведение рассматривается как результат сочетания эмоционального напряжения, недостаточной саморегуляции, трудностей общения, неблагоприятного семейного взаимодействия, влияния группы сверстников и дефицита конструктивных способов разрешения конфликтов.

Вопросы профилактики агрессивного поведения подростков также получили отражение в психолого-педагогических исследованиях. Авторы подчеркивают значение развития эмоциональной саморегуляции, коммуникативной компетентности, навыков конструктивного разрешения конфликтов, эмпатии, ответственности и способности к осознанному выбору поведения. При этом самоэффективность может рассматриваться как один из личностных ресурсов профилактики агрессивного поведения, поскольку уверенность подростка в собственной способности справляться с трудностями и контролировать собственные реакции снижает вероятность импульсивного, конфликтного и агрессивного реагирования.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что самоэффективность и агрессивное поведение чаще рассматриваются как самостоятельные психологические явления. Недостаточно раскрытым остается вопрос о том, каким образом уровень самоэффективности связан с выраженностью агрессивного поведения именно у старших подростков. Поэтому требуется дальнейший эмпирический анализ данной связи, позволяющий уточнить, может ли развитие самоэффективности выступать одним из направлений профилактики агрессивного поведения в старшем подростковом возрасте.

Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить возможность снижения агрессивного поведения старших подростков в результате повышения самоэффективности.

Объект исследования – агрессивное поведение старших подростков.

Предмет исследования – самооффективность как условие снижения агрессивного поведения у старших подростков.

Гипотеза исследования: реализация занятий, направленных на повышение самооффективности старших подростков, будет способствовать снижению выраженности агрессивного поведения за счет развития саморегуляции, уверенности в собственных возможностях и конструктивных способов поведения в конфликтных ситуациях.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были определены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психологические особенности агрессивного поведения в старшем подростковом возрасте.

2. Раскрыть особенности самооффективности подростков с агрессивным поведением.

3. Провести эмпирическое исследование уровня самооффективности и агрессивности у старших подростков с целью выявления их взаимосвязи и определения психологических оснований для разработки занятий по повышению самооффективности как условия снижения агрессивного поведения.

4. Разработать и реализовать занятия по повышению самооффективности с одной эмпирической группой старших подростков и оценить изменения показателей самооффективности и агрессивного поведения после их проведения.

Методы и методики исследования. В работе использовались теоретические, эмпирические и методы обработки методы, соответствующие цели и задачам исследования.

На теоретическом этапе был проведен анализ научной литературы по проблеме самооффективности и агрессивного поведения в старшем подростковом возрасте, обобщение и систематизация теоретических

подходов к пониманию агрессивности, самооффективности, психологических условий снижения агрессивных реакций у подростков.

Эмпирические методы представлены опросными методами. Методики, используемые в исследовании:

1. «Шкала общей самооффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека;

2. «Опросник исследования уровня агрессивности» А. Басса и А. Дарки в адаптации А.А. Хвана, Ю.А. Зайцева, Ю.А. Кузнецовой.

Для обработки данных использовался подсчет средних значений, распределение по уровням, для выявления взаимосвязи между самооффективностью и агрессивным поведением используется коэффициент ранговой корреляции Спирмена, сравнительный анализ с помощью критерия Т Вилкоксона.

Оценка изменений показателей самооффективности и агрессивного поведения проводилась в динамике. Первичная диагностика была осуществлена в январе 2026 г., до начала развивающих занятий. Повторная диагностика была проведена в мае 2026 г., после завершения трехмесячной программы занятий, реализованной в период с февраля по апрель 2026 г. Такой порядок исследования позволил определить выраженность изменений показателей самооффективности и агрессивного поведения у старших подростков, а также оценить эффективность занятий, направленных на повышение самооффективности как условия снижения агрессивного поведения.

База и выборка исследования. Эмпирическое исследование было проведено на базе «Средняя школа» г. Красноярска. В исследовании приняли участие 25 старших подростков в возрасте 15–17 лет, обучающихся в 10–11 классах. В состав выборки вошли 10 юношей и 15 девушек. Из общего числа участников 13 человек обучались в X классе, 12 человек обучались в XI классе.

В исследовании использовалась одна эмпирическая группа старших подростков. Разделение участников на контрольную и экспериментальную группы не проводилось. Все участники прошли первичную диагностику, затем приняли участие в занятиях по повышению самооффективности, после чего была проведена повторная диагностика. Первичная диагностика использовалась не для деления подростков на отдельные группы, а для определения исходного уровня самооффективности и агрессивного поведения, а также для обоснования содержания развивающих занятий.

Работа состояла из четырех этапов.

На первом этапе, с октября по декабрь 2025 г., осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме самооффективности и агрессивного поведения старших подростков, уточнялись цель, задачи и гипотеза исследования, а также проводился подбор диагностических методик.

На втором этапе (январь 2026 г.) была проведена первичная диагностика старших подростков с использованием подобранных методик.

На третьем этапе (январь – апрель 2026 г.) была разработана и реализована программа развивающих занятий, направленная на повышение самооффективности как условия снижения агрессивного поведения у старших подростков. Содержание занятий было ориентировано на развитие уверенности в собственных возможностях, навыков саморегуляции, конструктивного общения, осознанного выбора поведения и ненасильственного разрешения конфликтных ситуаций.

На четвертом этапе (апрель – май 2026 г.) была проведена повторная диагностика участников исследования, осуществлено сравнение результатов до и после реализации развивающих занятий, выявлена динамика показателей самооффективности и агрессивного поведения, а также дана оценка эффективности проведенной работы.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемой

литературы и приложений. Первая глава посвящена теоретическим основам изучения самооффективности подростков с агрессивным поведением в старшем подростковом возрасте. Во второй главе представлено эмпирическое исследование изменения агрессивного поведения у старших подростков в результате повышения их самооффективности.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С АГРЕССИВНЫМ ПРОВЕДЕНИЕМ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Представление о самооэффективности в психологических исследованиях

Феномен самооэффективности в психологических исследованиях рассматривается как один из ключевых механизмов личностной регуляции, поскольку он позволяет объяснить, каким образом человек оценивает собственные возможности перед началом деятельности, как выбирает уровень сложности задачи, насколько устойчиво действует при столкновении с препятствиями и каким образом переживает успех либо неудачу [5]. В современных условиях, когда личность сталкивается с высокой неопределенностью, учебной перегрузкой, необходимостью постоянного выбора и повышенными требованиями к самоконтролю, представление о собственной способности справляться с задачами приобретает не только теоретическое, но и выраженное практическое значение.

Системное научное обоснование данного понятия предложил А. Бандура. В рамках социально-когнитивного подхода он рассматривал человека не как пассивного исполнителя внешних требований, а как субъекта, который осмысливает ситуацию, прогнозирует последствия своих поступков, оценивает собственные ресурсы и на основании этой оценки выстраивает поведение. По мнению А. Бандуры, самооэффективность выступает центральным когнитивным регулятором активности, поскольку именно представление человека о своей способности действовать определяет, будет ли он включаться в сложную задачу, сколько усилий приложит и как долго сохранит настойчивость при возникновении препятствий [4].

А. Бандура выделял несколько параметров самооэффективности, среди которых особое значение имеют уровень, сила и широта. Уровень отражает

степень сложности задач, которые человек считает для себя посильными. Сила показывает устойчивость убеждения в собственной эффективности, то есть способность сохранять веру в свои возможности при сопротивлении обстоятельствам. Широта характеризует распространение данного убеждения на разные сферы деятельности. Один и тот же человек может обладать высокой самооффективностью в учебной деятельности, но испытывать неуверенность в межличностном общении, профессиональном выборе или публичных выступлениях, что позволяет рассматривать самооффективность не как неизменную личностную черту, а как контекстно обусловленное представление о собственных возможностях [4].

Формирование самооффективности происходит на протяжении жизни и связано с переработкой человеком разных источников опыта. По мнению А. Бандуры, наиболее устойчивым основанием самооффективности выступает личный опыт успешного преодоления трудностей. Когда человек достигает результата в ситуации, требующей усилий, он получает внутреннее подтверждение собственной компетентности. При этом значение имеет не только сам факт успеха, но и то, каким образом субъект объясняет его причины. Если успех воспринимается как результат собственных действий, настойчивости и навыков, он усиливает самооффективность. Если же достижение объясняется случайностью, помощью извне или легкостью задания, его влияние на самооффективность оказывается значительно слабее [68].

Связь самооффективности с каузальной атрибуцией целесообразно рассмотреть потому, что оба понятия относятся к оценке человеком собственных возможностей и причин достигнутых результатов. Однако данные категории не являются тождественными и отражают разные стороны регуляции поведения.

Сходство самооффективности с каузальной атрибуцией, рассмотренной И.В. Вагнером, состоит в обращении к объяснению успехов и неудач, однако различие между ними принципиально. Атрибуция связана с тем, как человек

объясняет уже произошедшее событие, тогда как самоэффективность направлена в будущее и выражает оценку способности справиться с предстоящей задачей. Если субъект объясняет прошлую неудачу устойчивой неспособностью, самоэффективность снижается; если же он связывает ее с недостатком усилий, неподходящим способом действия или временными условиями, сохраняется возможность дальнейшей активности [12].

Самоэффективность необходимо отличать и от самооценки. Самооценка выражает отношение человека к собственной ценности, тогда как самоэффективность касается способности выполнить конкретное действие. Человек может обладать достаточно высоким самоуважением, но сомневаться в собственной эффективности в определенной сфере, например, в управлении конфликтом, профессиональном выступлении или учебной задаче. В то же время высокая самоэффективность в отдельной деятельности не всегда означает устойчиво положительное отношение к себе в целом [23].

Сходное разграничение проводится между самоэффективностью и уверенностью в себе. А.А. Реан рассматривал уверенность в себе как позитивную субъективную оценку индивидом собственных навыков и способностей, достаточных для достижения значимых целей и удовлетворения потребностей. Однако уверенность в себе имеет более широкий и эмоционально окрашенный характер, тогда как самоэффективность является более конкретным когнитивным образованием, связанным с оценкой способности действовать в определенных условиях. В этом смысле самоэффективность можно рассматривать как более точный показатель готовности к деятельности, чем обобщенная уверенность [44].

В исследованиях В.В. Мельниченко проблематика самоэффективности соотносится с более широким понятием личностного потенциала. Личностный потенциал раскрывает способность человека к саморегуляции, преодолению внешнего давления, осмысленному выбору и сохранению субъектной позиции в изменяющихся обстоятельствах. Самоэффективность входит в данный круг явлений как представление о возможности влиять на

ход собственной деятельности. Если личность не воспринимает себя способной действовать результативно, ее потенциал саморегуляции оказывается ограниченным, даже при наличии объективных ресурсов [31].

Связь самоэффективности с феноменом выученной беспомощности объясняется тем, что оба конструкта отражают представления человека о собственной способности влиять на результаты деятельности и жизненные обстоятельства. При этом выученная беспомощность рассматривается как состояние, связанное со снижением субъективного контроля, ожиданием неуспеха и отказом от активных действий, что может сопровождаться снижением самоэффективности [37].

Если человек усваивает представление о бесполезности собственных действий, он перестает воспринимать себя источником изменений. Низкая самоэффективность в этом случае становится не просто неуверенностью, а устойчивым ожиданием собственной недейственности [47].

В.Д. Альперович в теории запланированного поведения ввел понятие воспринимаемого поведенческого контроля, которое также близко к самоэффективности. Он связывал поведение с намерением, установками, субъективными нормами и представлением человека о том, насколько легко или трудно выполнить действие. Однако самоэффективность делает акцент именно на внутренней оценке способности субъекта организовать действие, тогда как воспринимаемый контроль шире и включает также оценку внешних условий, что различие позволяет точнее использовать данные понятия в психологическом исследовании поведения [1].

В работах К. Лоренца самоэффективность может быть соотнесена с когнитивной оценкой ситуации и совладающим поведением. Для К. Лоренца переживание стресса зависит не только от объективной трудности обстоятельств, но и от того, как человек оценивает свои ресурсы для их преодоления. Если ситуация воспринимается как превышающая возможности субъекта, возрастает напряжение и вероятность дезадаптивной реакции. Если же человек считает, что располагает способами воздействия на

ситуацию, стрессовая нагрузка становится более управляемой [30]. В этом отношении самооффективность выступает условием активного совладания.

Российские исследователи Н.А. Булышко и Ю.К. Коломейцев рассматривают самооффективность как представление личности о собственной способности успешно действовать в сложных, неопределенных и недостаточно предсказуемых ситуациях. В их понимании самооффективность выражается в уверенности человека в том, что он может самостоятельно выбрать способ действия, преодолеть затруднения, сохранить активность при недостатке внешней поддержки и довести начатое до результата. Поэтому самооффективность выступает не общей положительной самооценкой, а внутренним регулятором поведения, который определяет готовность личности ставить цели, принимать решения и действовать при наличии препятствий [9].

А.А. Погорелов рассматривает самооффективность как предиктор эффективного и безопасного поведения личности. Его позиция значима тем, что самооффективность связывается не только с достижением результата, но и с качеством регуляции поведения в потенциально трудных или рискованных обстоятельствах. Если человек адекватно оценивает свои возможности, он способен выбирать более рациональные способы действия, избегать импульсивных решений и сохранять контроль над поведением [38].

Н.Г. Салмина, Е.В. Звонова и Е.Ю. Елизарова анализируют компоненты представлений о самооффективности специалиста и показывают, что в профессиональной сфере самооффективность связана с образом собственной компетентности, готовностью принимать решения, способностью к самостоятельной организации деятельности и переживанием ответственности за результат. Для профессионального развития самооффективность имеет значение потому, что специалист действует не только на основании знаний, но и на основании уверенности в возможности применить данные знания в реальной ситуации [47].

Т.В. Корнилова и Н.В. Веденева связывают самооффективность с личностным выбором, риском и рациональностью. В их исследованиях показано, что восприятие собственной эффективности влияет на то, как человек принимает решения в ситуациях неопределенности. Высокая самооффективность не означает безрассудную готовность к риску; напротив, она может сочетаться с более осмысленной оценкой последствий, поскольку человек воспринимает себя способным не только действовать, но и отвечать за выбранный способ поведения [29].

В исследованиях М.Р. Хачатуровой самооффективность раскрывается через связь с копинг-стратегиями в межличностном конфликте. Автор показывает, что человек с более выраженной самооффективностью чаще выбирает активные способы преодоления трудностей, стремится к конструктивному разрешению противоречий и реже уходит в избегание [59]. Это позволяет рассматривать самооффективность как ресурс не только индивидуальной успешности, но и социального взаимодействия, поскольку она поддерживает готовность вступать в диалог, отстаивать позицию и одновременно искать приемлемые способы решения конфликта.

В.П. Шейнов рассматривает самооффективность во взаимосвязи с ассертивностью и виктимизацией. Его исследования показывают, что способность человека защищать свои границы, выражать позицию и действовать без чрезмерной зависимости от внешнего давления связана с представлением о собственной эффективности. При низкой самооффективности возрастает вероятность пассивного поведения, уступчивости, избегания противостояния и восприятия себя как неспособного повлиять на ситуацию. В связи с этим самооффективность выступает ресурсом психологической защищенности личности [64].

Л.Н. Шиленкова, анализируя зарубежные исследования, показывает, что самооффективность учащихся и студентов связана с академической мотивацией, устойчивостью к трудностям, самостоятельностью и результативностью обучения. Обучающийся с высокой

самоэффективностью чаще воспринимает трудное задание как решаемое, активнее использует стратегии саморегуляции и легче восстанавливается после неудач. При низкой самоэффективности затруднение быстрее вызывает тревогу, сомнение в себе и отказ от дальнейших усилий [66].

О.П. Кондаурова обращает внимание на самоэффективность учебной деятельности студентов в дистанционном формате обучения в период пандемии. В условиях, когда внешняя организация образовательного процесса ослабляется, возрастает роль самостоятельности, самоконтроля и способности управлять временем [28].

Ж.Г. Гаранина и О.Е. Мальцева связывают самоэффективность с личностно-профессиональным саморазвитием будущих специалистов. Их позиция позволяет рассматривать самоэффективность как основу активной образовательной траектории. Если подросток воспринимает себя способным развиваться, осваивать новые способы деятельности и преодолевать затруднения, он чаще проявляет инициативу, стремится к самостоятельному поиску решений и воспринимает профессиональное становление как управляемый процесс [16].

В подростковом и юношеском возрасте самоэффективность приобретает особое значение, поскольку именно в данный период формируются профессиональные намерения, образ будущего и представления о собственных возможностях. В.Д. Альперович показывает связь самоэффективности подростков с выбором профессии, мотивацией профессионального самоопределения. Подросток, который верит в способность овладеть определенной деятельностью, с большей вероятностью рассматривает соответствующую профессию как доступную для себя [2]. Напротив, низкая самоэффективность может сужать поле выбора, даже если реальные способности позволяют осваивать более сложные профессиональные направления.

Е.И. Погорелова исследует оценки подростками своей эффективности в конфликтных ситуациях с родителями и в сфере семейного

функционирования. Ее исследование показывает, что самооффективность проявляется не только в учебных или профессиональных достижениях, но и в межличностных отношениях. Подросток, воспринимающий себя способным конструктивно действовать в семейном конфликте, чаще пытается объяснить свою позицию, искать компромисс, регулировать эмоции. При низкой самооффективности конфликт может восприниматься как неуправляемый, что усиливает тревогу и снижает готовность к диалогу [40].

Связь самооффективности с жизнестойкостью раскрывается в исследованиях И.В. Боязитовой, М.М. Эркеновой, Е.Н. Серебровой, И.С. Морозовой и И.А. Свиридовой. Жизнестойкость предполагает включенность, контроль и принятие вызова, а самооффективность обеспечивает субъективную основу для реализации данных качеств. Человек может сохранять устойчивость перед трудностями только тогда, когда воспринимает себя способным хотя бы частично воздействовать на ситуацию [8]. Если же личность убеждена в собственной беспомощности, жизнестойкость ослабевает, поскольку трудность перестает рассматриваться как преодолимая.

Исследования Ю.Ю. Неяскиной и Е.И. Сибирцевой позволяют рассматривать самооффективность как один из ресурсов противодействия прокрастинации. Откладывание деятельности часто связано не только с недостатком времени или дисциплины, но и с сомнением в собственной способности справиться с задачей. Чем ниже самооффективность, тем выше вероятность избегания деятельности, поскольку задача воспринимается как источник возможной неудачи. Когда человек убежден, что способен выполнить действие, ему легче приступить к работе, распределить усилия и выдержать напряжение начального этапа [35].

В профессиональной сфере самооффективность связана с результативностью труда, конструктивным поведением в организации и карьерными ориентациями. Г.С. Гордиенко рассматривает взаимосвязь самооффективности личности с показателями результативности труда,

показывая, что субъективная оценка собственных возможностей влияет на продуктивность профессиональной деятельности [18]. Е.А. Митицина и Н.В. Иванова связывают высокий уровень самооффективности с карьерными ориентациями специалистов, поскольку человек, воспринимающий себя способным к профессиональному росту, активнее планирует карьеру, принимает ответственность и стремится к самостоятельности [32].

Самооффективность также связана с социальной активностью и способностью к сотрудничеству. Т.А. Дубовицкая, В.Ю. Стадник и Т.Д. Дубовицкая подчеркивают, что способность к сотрудничеству является условием самооффективности личности, поскольку многие задачи требуют не изолированного действия, а согласования усилий с другими людьми. В этом контексте самооффективность включает не только уверенность в индивидуальном действии, но и представление о способности продуктивно взаимодействовать, договариваться, распределять ответственность и достигать результата в совместной деятельности [22].

Анализ психологических исследований позволяет сделать вывод, что самооффективность является сложным когнитивно-регуляторным образованием, которое соединяет прошлый опыт, текущую оценку ресурсов и прогноз будущего действия [40]. Она не тождественна самооценке, уверенности в себе, локусу контроля или мотивации, хотя находится с ними в тесной связи. Ее специфика состоит в направленности на конкретное действие и в оценке способности субъекта организовать поведение для достижения результата.

Таким образом, самооффективность следует рассматривать как внутренний механизм перехода от возможности к действию. Объективные способности, знания и внешние условия сами по себе не гарантируют активности личности, если человек не воспринимает себя способным использовать имеющиеся ресурсы. В то же время высокая самооффективность не заменяет компетентность, а раскрывает ее поведенческий потенциал, поскольку помогает субъекту включаться в

деятельность, выдерживать напряжение и преобразовывать опыт в дальнейшее развитие.

1.2. Агрессивное поведение в старшем подростковом возрасте

Современный этап общественного развития сопровождается изменением условий социализации личности, что особенно заметно в старшем подростковом возрасте. Подросток включается в систему социальных, образовательных, семейных и информационных воздействий, которые не только расширяют пространство его развития, но и повышают вероятность эмоционального напряжения, конфликтности и нарушения поведенческой регуляции. В этих условиях агрессивное поведение старших подростков выступает значимой психологической проблемой, поскольку отражает особенности взаимодействия личности с социальной средой, характер усвоенных моделей поведения, уровень саморегуляции и способность конструктивно реагировать на фрустрирующие обстоятельства [9].

В психологической науке понятия агрессия и агрессивное поведение не являются тождественными. Агрессия рассматривается как более широкое психологическое явление, включающее внутренние агрессивные тенденции, эмоциональные состояния, установки, мотивы и готовность к причинению вреда другому человеку или объекту. Она может существовать на уровне переживаний, намерений или личностной предрасположенности, не обязательно получая внешнее выражение. Агрессивное поведение, в свою очередь, представляет собой конкретную форму поведенческой реализации агрессии, выражающуюся в действиях, направленных на нанесение физического, психологического или социального ущерба.

Под «агрессивным поведением» понимается форма активности, направленная на причинение психологического, физического или социального ущерба другому человеку либо группе лиц. В отличие от

агрессивности как относительно устойчивой личностной характеристики, агрессивное поведение представляет собой конкретное проявление действий, реакций и способов взаимодействия, возникающих в определенной ситуации [12].

В психологической литературе проблема агрессивного поведения раскрывается в различных теоретических подходах. А. Басс рассматривал агрессию через ее поведенческие формы, выделяя физические, вербальные, прямые и косвенные проявления [3]. Р. Бэрн и Д. Ричардсон связывали агрессивное поведение с намерением причинить вред другому субъекту, подчеркивая, что агрессия не может быть сведена только к эмоциональной вспышке, поскольку она включает направленность действия [11]. И.А. Фурманов анализировал агрессивное поведение в социально-психологическом контексте, обращая внимание на его связь с нарушениями общения, деформацией межличностных отношений и усвоением деструктивных моделей взаимодействия [58]. А.А. Реан рассматривал агрессивное поведение подростков с учетом возрастных, социальных и образовательных факторов, показывая, что его проявления зависят не только от индивидуальных особенностей личности, но и от характера среды, в которой развивается подросток [44].

Агрессивное поведение старших подростков имеет сложную структуру и не может объясняться только одной причиной. Его возникновение связано с взаимодействием биологических, социальных и психологических факторов. Биологический уровень включает особенности темперамента, повышенную возбудимость нервной системы, импульсивность и эмоциональную реактивность. Социальный уровень связан с неблагоприятной семейной ситуацией, дефицитом позитивных моделей общения, насилием в ближайшем окружении, включением в асоциальные группы сверстников и влиянием информационной среды. Психологический уровень проявляется через неадекватную самооценку, тревожность, раздражительность, низкий

уровень самоконтроля, склонность воспринимать действия других людей как враждебные.

В старшем подростковом возрасте агрессивное поведение приобретает особую выраженность вследствие возрастных изменений личности. Для данного периода характерны стремление к самостоятельности, потребность в признании, усиление значимости общения со сверстниками, формирование образа «Я», поиск способов самовыражения и профессионального самоопределения. Если эти возрастные потребности реализуются в условиях эмоционального напряжения, социального неблагополучия или дефицита поддержки, они могут приобретать конфликтный характер. В таких случаях агрессивное поведение становится способом самоутверждения, защиты собственной позиции или компенсации переживаемой неуверенности [60].

Основным фактором формирования агрессивного поведения является нарушение эмоциональной регуляции. Подросток, не обладающий достаточными навыками осознания и контроля эмоциональных состояний, может реагировать на фрустрацию через вспышки раздражения, вербальные нападения, демонстративное неповиновение или физическое воздействие. При регулярном повторении такой способ реагирования закрепляется как привычная модель поведения. В результате агрессивное поведение перестает быть единичной реакцией на ситуацию и начинает выполнять функцию устойчивого способа достижения цели, защиты от переживаемой угрозы или получения статуса в группе [43].

Согласно позиции А. Бандуры, личность усваивает модели поведения не только через собственный опыт, но и через наблюдение за действиями значимых людей. Если подросток регулярно видит, что агрессивное поведение позволяет взрослым или сверстникам добиваться желаемого, избегать ответственности или занимать доминирующее положение, такая модель может восприниматься как допустимая и эффективная. При отсутствии критического отношения к подобным образцам возрастает вероятность их воспроизведения в межличностных отношениях [4].

Семья является одним из центральных факторов, влияющих на развитие агрессивного поведения подростка. Нестабильность воспитательной позиции, жесткие формы наказания, эмоциональное отвержение, игнорирование потребностей ребенка, конфликтность между взрослыми и отсутствие последовательных требований могут формировать у подростка представление о насилии как о допустимом способе воздействия. При этом агрессивное поведение может быть не только прямым повторением семейных моделей, но и реакцией на хроническое эмоциональное напряжение, переживание несправедливости, недостаток принятия и защищенности.

Группа сверстников также оказывает существенное влияние на закрепление агрессивного поведения. В старшем подростковом возрасте принадлежность к референтной группе становится одним из условий самоутверждения. Если в группе поощряются демонстративность, грубость, унижение слабых, отрицание норм и культ силы, подросток может использовать агрессивное поведение как средство поддержания статуса. В этом случае агрессия выполняет социальную функцию, поскольку позволяет получить признание внутри группы, избежать исключения и подтвердить соответствие групповым ожиданиям [43].

Информационная среда усиливает влияние социальных факторов на поведение подростка. Медиапространство, социальные сети, видеоконтент и игровые формы коммуникации создают дополнительное поле усвоения поведенческих сценариев. При недостаточно развитом критическом мышлении подросток может воспринимать агрессивные способы взаимодействия как допустимые, эффективные или социально привлекательные. Опасность усиливается в условиях информационной перегрузки, когда объем поступающих сообщений превышает возможности их осмысленной переработки. В такой ситуации снижается способность к критической оценке содержания, возрастает эмоциональная раздражительность и усиливается склонность к импульсивным реакциям.

Агрессивное поведение в цифровой среде имеет собственную специфику. Анонимность, снижение непосредственной ответственности, отсутствие прямого контакта с жертвой и быстрый характер коммуникации способствуют ослаблению самоконтроля. Вербальная агрессия, травля, оскорбления, угрозы и демонстративное унижение в сети могут восприниматься подростками как менее значимые по сравнению с реальным взаимодействием, хотя их психологические последствия могут быть выраженными. В результате виртуальная среда становится не только пространством общения, но и фактором закрепления деструктивных способов социального поведения.

По мнению Е.П. Ильина, агрессивное поведение связано с особенностями мотивации, эмоционального напряжения и способов реагирования на препятствия. Это положение особенно значимо для анализа подросткового возраста, поскольку именно в этот период повышается чувствительность к оценке окружающих, усиливается стремление к самостоятельности и одновременно сохраняется недостаточная зрелость механизмов саморегуляции. Если подросток воспринимает ситуацию как унижающую, ограничивающую или угрожающую его статусу, агрессивная реакция может становиться способом восстановления субъективного контроля [27].

В исследованиях А.А. Реана агрессивное поведение подростков рассматривается как многофакторное явление, связанное с возрастными особенностями, социальным окружением и образовательной средой. Данный подход позволяет анализировать агрессию не как изолированную индивидуальную проблему, а как результат взаимодействия личностных свойств и условий развития. В образовательной среде агрессивное поведение может проявляться в конфликтах со сверстниками, нарушении дисциплины, сопротивлении требованиям педагогов, вербальном давлении, буллинге и демонстративном отказе от сотрудничества [45].

И.А. Фурманов подчеркивает, что агрессивное поведение тесно связано с нарушениями социальной адаптации и деформацией коммуникативной сферы. Подросток, не владеющий конструктивными способами разрешения противоречий, чаще прибегает к давлению, угрозам или избеганию диалога. В этом случае агрессивное поведение выступает не только выражением эмоционального напряжения, но и показателем дефицита социальных умений. Чем беднее коммуникативный репертуар подростка, тем выше вероятность использования прямых и жестких форм воздействия [58].

Р. Бэрн и Д. Ричардсон обращают внимание на то, что агрессивное поведение должно рассматриваться с учетом намерения, ситуации и последствий, что позволяет отличать агрессию от случайного причинения вреда, защитного действия или нормативного проявления активности. Для старших подростков данное разграничение имеет принципиальное значение, поскольку внешне сходные действия могут иметь разную психологическую природу. Одно и то же поведение может быть связано с защитой, стремлением к доминированию, эмоциональным срывом, групповым давлением или усвоенной моделью взаимодействия [11].

Таким образом, агрессивное поведение старших подростков формируется под воздействием совокупности личностных, семейных, групповых и информационных факторов. Его развитие связано с нарушением эмоциональной регуляции, дефицитом конструктивных способов общения, влиянием негативных моделей поведения, потребностью в самоутверждении и особенностями современной цифровой среды. Продуктивным является рассмотрение агрессивного поведения не как отдельного нарушения дисциплины, а как сложного психологического феномена, отражающего состояние личности, качество социальной среды и уровень сформированности механизмов самоконтроля.

В связи с этим профилактика агрессивного поведения старших подростков должна быть направлена на развитие эмоциональной саморегуляции, коммуникативной компетентности, критического восприятия

информации, навыков конструктивного разрешения конфликтов и способности к осознанному выбору способов поведения. Значение имеет не только ограничение негативных воздействий, но и создание условий, при которых подросток получает опыт социально приемлемого самоутверждения, сотрудничества, признания и ответственности за собственные действия.

1.3. Особенности самооффективности подростков с агрессивным поведением

В процессе взросления человек проходит через последовательные возрастные этапы, каждый из которых характеризуется определенными социальными задачами, уровнем когнитивного развития и особенностями эмоциональной регуляции. В детском и подростковом возрасте происходят существенные изменения: формируется абстрактное мышление, усиливается потребность в автономии и социальном признании, одновременно гормональная перестройка обуславливает высокую эмоциональную лабильность.

К 14–15 годам вербальная агрессия становится одной из распространенных форм агрессивного поведения, при этом физическая агрессия и негативизм также могут усиливаться в определенных ситуациях. Существуют половые различия: у мальчиков чаще проявляется физическая агрессия, у девочек – вербальная и косвенная агрессия, а также негативизм. Пиковые проявления агрессии у мальчиков приходятся на возраст 12 и 11–15 лет, у девочек – на 11 и 13 лет, вследствие чего проявление различных форм агрессии определяется как возрастом, так и полом.

Агрессивное поведение у старших подростков представляет собой психологический феномен, обусловленный взаимодействием биологических, социальных и когнитивных факторов. В данный период, несмотря на завершение пубертатного кризиса, сохраняются высокая эмоциональная

лабильность и нестабильность самооценки, что создает условия для возникновения агрессивных реакций.

Исследования показывают, что в старшем подростковом возрасте агрессивное поведение нередко выполняет функцию защитного механизма в ситуациях фрустрации и переживаемой угрозы самооценке. Агрессия становится способом ответить на унижение, несправедливость или отвержение, а также сохранить чувство собственной значимости [23].

Для данного возрастного этапа характерен переход от преимущественно физических форм агрессии к социально опосредованным формам – вербальной, реляционной, включающей сплетни, исключение из группы и манипуляции статусом, а также кибербуллинг. Переход связан с развитием абстрактного мышления, усложнением социальных отношений и возрастающей значимостью группового статуса и мнения сверстников.

Существенную роль играет неудовлетворенность базовых психологических потребностей – в принятии, любви, уважении и автономии. На формирование агрессивного поведения влияет усвоение деструктивных моделей взаимодействия в семье, школьной среде и медиапространстве, где агрессия нередко представляется как допустимый или эффективный способ решения конфликтов и самоутверждения [33].

Выражено данная проблема проявляется в условиях дисфункциональной семейной среды: дети из неполных или конфликтных семей демонстрируют более высокий уровень агрессивного поведения.

С точки зрения А. Басса и А. Дарки, выделивших пять видов агрессии, в старшем школьном возрасте наблюдается изменение форм агрессивного поведения. Если в младшем подростковом возрасте преобладает прямая физическая агрессия, то к 15–17 годам она уступает место вербальной и косвенной, или реляционной, агрессии, что связано с развитием когнитивных функций, способности к планированию и прогнозированию последствий собственных действий [5].

Подростки становятся более избирательными в выборе целей и способов агрессивного воздействия. Например, склонные к физической агрессии старшеклассники часто обладают лидерскими качествами, решительностью и склонностью к риску, однако их поведение все чаще регулируется социальными нормами и личными целями. В то же время возрастает количество случаев вербальной агрессии, направленной на социальную изоляцию жертвы, распространение слухов и манипуляции в группе сверстников.

Существуют выраженные половые различия в проявлении агрессии. Юноши старшего подросткового и раннего юношеского возраста чаще демонстрируют открытые формы агрессии – физическую и прямую вербальную, тогда как девушки в большей степени склонны к косвенной агрессии и враждебности. Различие связано как с социальными ожиданиями и гендерными ролями, так и с особенностями нейроэндокринной регуляции эмоциональных реакций.

Для юношей агрессия нередко выступает инструментом завоевания и поддержания статуса в группе сверстников, тогда как для девушек она чаще связана с защитой значимых социальных связей и реакцией на угрозу отвержения. В научной литературе отмечается, что открытые формы агрессии, прежде всего физическая и прямая вербальная, статистически чаще встречаются у мальчиков и юношей, чем у девочек того же возраста.

Данная закономерность объясняется сочетанием биологических факторов, включая особенности гормональной регуляции и более высокую толерантность к физической конфронтации, а также социальными ожиданиями и гендерными ролями. У мальчиков чаще поощряется демонстрация силы, напористости и готовности «дать отпор», тогда как у девочек чаще стимулируется сдерживание прямой агрессии и перевод ее в более косвенные, реляционные формы [36].

Таким образом, агрессивное поведение старших подростков определяется совокупностью возрастных, половых, семейных, социальных и

личностных условий, которые влияют не только на выраженность агрессии, но и на формы ее проявления. В возрасте 15–17 лет агрессия не исчезает, а трансформируется: физическое воздействие постепенно уступает место вербальному давлению, косвенной агрессии, манипуляциям в группе сверстников и кибербуллингу, что связано с развитием абстрактного мышления, усложнением социальных отношений, повышением значимости статуса и потребности в признании.

Агрессивное поведение в старшем подростковом возрасте часто выполняет защитную и компенсаторную функцию, поскольку подросток может использовать агрессию как способ реагирования на фрустрацию, унижение, отвержение, угрозу самооценке или нарушение личностной автономии. В подобных случаях агрессивная реакция выступает не только нарушением поведения, но и показателем недостаточной сформированности эмоциональной саморегуляции, коммуникативных навыков и конструктивных способов разрешения конфликтов.

Самозффективность в данном контексте позволяет объяснить, почему одни подростки в ситуации фрустрации, критики или конфликта способны сохранять контроль над поведением, а другие быстрее переходят к агрессивной реакции. Если подросток убежден, что может справиться с трудной ситуацией, защитить свои границы, выразить несогласие и добиться результата без грубости или угроз, вероятность агрессивного поведения снижается. Напротив, недостаточная самозффективность усиливает ощущение беспомощности, неуверенности и невозможности повлиять на ситуацию социально приемлемыми способами. В этом случае агрессия может становиться для подростка более доступным и привычным способом восстановить чувство контроля, защитить самооценку или занять более сильную позицию в общении [25].

У подростков с агрессивным поведением самозффективность может иметь противоречивый характер. Они могут быть уверены в способности добиться своего через давление, резкость, угрозу или конфликт, но при этом

не верить в возможность решить ситуацию спокойно, договориться, выдержать эмоциональное напряжение и сохранить самоконтроль. Поэтому при анализе агрессивного поведения важно учитывать не только общий уровень самооффективности, но и ее регуляторный аспект: уверенность подростка в способности управлять импульсивной реакцией, выбирать конструктивную стратегию поведения и достигать цели без нарушения границ другого человека [65].

Профилактика агрессивного поведения старших подростков должна учитывать возрастную специфику, половые различия, особенности семейной ситуации и влияние группы сверстников, поскольку снижение внешних проявлений агрессии возможно только при развитии у подростков способности осознавать собственные эмоциональные состояния, регулировать поведение, конструктивно выражать несогласие, сохранять социальные связи и выбирать социально приемлемые способы самоутверждения.

Выводы по Главе 1

В первой главе были рассмотрены теоретические основы изучения самооффективности подростков с агрессивным поведением в старшем подростковом возрасте.

Самооффективность рассматривается как когнитивная ориентация субъекта жизнедеятельности и связана с уверенностью индивида в собственных ресурсах, которые он способен контролировать. Основными факторами самооффективности выступают компетентность человека в деятельности, умение учиться у других, убеждение в своей способности справиться с поставленной целью, подкрепленное общественным мнением, а также умение человека правильно оценивать свое физическое и эмоциональное состояние. При этом самооффективность не является статичной характеристикой: она формируется в течение жизни под воздействием различных факторов, а наибольшее влияние на нее оказывает

личный опыт достижений. Ощущение самоэффективности растет в большей степени тогда, когда успех достигается самостоятельно, посредством усилий и через преодоление трудностей.

Анализ психологических подходов показал, что самоэффективность представляет собой когнитивно-регуляторное образование, связанное с оценкой человеком собственной способности действовать результативно, преодолевать трудности, сохранять усилия и достигать поставленных целей. В отличие от самооценки, уверенности в себе и локуса контроля, самоэффективность имеет более конкретный характер, поскольку относится к способности субъекта выполнять определенные действия в конкретных условиях.

Агрессивное поведение старших подростков следует рассматривать как одну из форм внешне проявляемой деструктивной активности, возникающей в ситуации внутреннего напряжения, фрустрации, тревожности или невозможности конструктивно разрешить противоречие. При этом важно разграничивать понятия «агрессия» и «агрессивное поведение». Агрессия может пониматься как психическое состояние, включающее познавательный, эмоциональный и волевой компоненты, тогда как агрессивное поведение проявляется уже в конкретных действиях, нарушающих нормы взаимодействия и причиняющих вред другому человеку.

В подростковом возрасте агрессивное поведение имеет особую выраженность, поскольку данный период связан с активным становлением самосознания, поиском собственного места в системе отношений, повышенной чувствительностью к оценке окружающих и переживанием противоречий между требованиями взрослых и стремлением сохранить самостоятельность. Источниками агрессивных реакций могут выступать информационная насыщенность, ускорение ритма жизни, невозможность соответствовать ожиданиям родителей и педагогов, внутренние конфликты, беспокойство и эмоциональное напряжение. В таких условиях агрессивное поведение может выполнять функцию неэффективной психологической

защиты, когда подросток не умеет иначе выразить напряжение, обиду, раздражение или чувство беспомощности.

На усиление агрессивного поведения у старших подростков могут влиять низкие адаптационные возможности, психоэмоциональная напряженность, неуверенность в себе, недостаточная сформированность самоконтроля, слабая вовлеченность в значимую деятельность, отсутствие поддержки и опыта успешного преодоления трудностей. Напротив, снижению агрессивных проявлений способствуют развитие внутренних ресурсов личности, принятие и поддержка со стороны значимых взрослых, одобрение инициативы подростка, формирование навыков решения проблем, развитие контроля, вовлеченности и способности воспринимать трудности как преодолимые. Исследования показывают, что при более высоком уровне жизнестойкости у старшеклассников реже проявляются раздражение, негативизм, подозрительность и враждебные реакции, что позволяет рассматривать развитие личностных ресурсов как одно из направлений профилактики агрессивного поведения.

Следовательно, теоретический анализ позволяет сделать вывод, что агрессивное поведение старших подростков связано не только с внешними обстоятельствами, но и с уровнем сформированности внутренних личностных ресурсов.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ ПОВЫШЕНИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

2.1. Организация и методы исследования

Исходя из теоретического анализа проблемы самооффективности и агрессивного поведения в старшем подростковом возрасте, было организовано эмпирическое исследование, направленное на проверку предположения о том, что повышение самооффективности может выступать психологическим условием снижения агрессивного поведения подростков.

Цель исследования состояла в том, чтобы теоретически обосновать и эмпирически проверить возможность снижения агрессивного поведения старших подростков в результате повышения самооффективности.

Гипотеза исследования: реализация занятий, направленных на повышение самооффективности старших подростков, будет способствовать снижению выраженности агрессивного поведения за счет развития саморегуляции, уверенности в собственных возможностях и конструктивных способов поведения в конфликтных ситуациях.

Эмпирическое исследование было проведено на базе «Средняя школа » г. Красноярска. В исследовании приняли участие 25 старших подростков в возрасте 15–17 лет, обучающихся в X–XI классах. В состав выборки вошли 10 юношей и 15 девушек. Из общего числа участников 13 человек обучались в X классе, 12 человек обучались в XI классе.

Эмпирическая проверка гипотезы включало несколько этапов.

На первом этапе (октябрь – декабрь 2025 г.) осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме самооффективности и агрессивного поведения старших подростков, уточнялись цель, задачи и гипотеза исследования, а также проводился подбор диагностических методик.

На втором этапе (январь 2026 г.) была проведена первичная диагностика старших подростков с использованием подобранных методик.

На третьем этапе была разработана и реализована программа развивающих занятий, направленная на повышение самооффективности как условия снижения агрессивного поведения у старших подростков. Занятия проводились с группой подростков, участвовавших в первичной диагностике ($n=25$). Основанием для разработки занятий стали результаты первичной диагностики, показавшие наличие выраженных проявлений агрессивного поведения и недостаточно сформированной самооффективности у значительной части участников.

На четвертом этапе (апрель – май 2026 г.) была проведена повторная диагностика участников исследования, осуществлено сравнение результатов до и после реализации развивающих занятий, выявлена динамика показателей самооффективности и агрессивного поведения, а также дана оценка эффективности проведенной работы.

В исследовании использовались следующие методы и методики.

1. «Шкала общей самооффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека. Методика использовалась для определения уровня общей самооффективности подростков. Она включает 10 утверждений, ответы на которые оцениваются от 1 до 4 баллов. Общий результат определяется путем суммирования баллов по всем утверждениям. Интерпретация результатов включает следующие уровни: менее 19 баллов низкая самооффективность; 20–24 балла ниже средней; 25–29 баллов средняя; 30–35 баллов выше средней; 36–40 баллов высокая самооффективность. Выбор данной методики обусловлен тем, что исследование проводилось со старшими подростками 15–17 лет, которые по уровню когнитивного развития, способности к самооценке и осмыслению собственных возможностей близки к раннему юношескому возрасту. Содержание утверждений методики не связано с профессиональной деятельностью или специальными знаниями, поэтому может быть

использовано для оценки общей уверенности подростка в способности справляться с трудностями, контролировать поведение и достигать поставленных целей.

2. «Опросник исследования уровня агрессивности» А. Басса и А. Дарки в адаптации А.А. Хвана, Ю.А. Зайцева, Ю.А. Кузнецовой. Методика применялась для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Она позволяет определить выраженность физической агрессии, косвенной агрессии, раздражения, негативизма, обиды, подозрительности, вербальной агрессии и чувства вины. Суммарно физическая агрессия, раздражение и вербальная агрессия образуют индекс агрессивности, а обида и подозрительность входят в индекс враждебности. Нормативным показателем агрессивности является 21 ± 4 балла, враждебности $6,5-7 \pm 3$ балла.

Для количественного анализа результатов применялись подсчет первичных баллов, определение уровней выраженности самооффективности и агрессивности, сравнение результатов первичной и повторной диагностики. Для выявления взаимосвязи между самооффективностью и агрессивным поведением использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Данный метод позволил установить характер связи между уровнем самооффективности и показателями агрессивности у старших подростков.

Для сравнения результатов был использован критерий Т Вилкоксона.

2.2. Анализ уровня самооффективности и агрессивности поведения старших подростков

На основании первичной диагностики агрессивного поведения с помощью «Опросника исследования уровня агрессивности» А. Басса и А. Дарки в адаптации А.А. Хвана, Ю.А. Зайцева, Ю.А. Кузнецовой. Она позволяет оценить физическую агрессию, косвенную агрессию, раздражение, негативизм, обиду, подозрительность, вербальную агрессию и чувство вины. Индекс агрессивности формируется на основе показателей физической

агрессии, раздражения и вербальной агрессии, а индекс враждебности включает показатели обиды и подозрительности. Нормативным значением индекса агрессивности является 21 ± 4 балла, индекса враждебности $6,5-7 \pm 3$ балла.

Таблица 1. Результаты «Опросника исследования уровня агрессивности» А. Басса и А. Дарки

Шкала методики	Низкий уровень		Умеренный уровень		Высокий уровень	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Физическая агрессия	6	24	8	32	11	44
Косвенная агрессия	8	32	10	40	7	28
Раздражение	5	20	8	32	12	48
Негативизм	9	36	9	36	7	28
Обида	7	28	9	36	9	36
Подозрительность	6	24	8	32	11	44
Вербальная агрессия	5	20	8	32	12	48
Чувство вины	10	40	9	36	6	24

Результаты, представленные в таблице 1, показывают, что наиболее выраженными у старших подростков являются такие формы агрессивного поведения, как вербальная агрессия, раздражение, физическая агрессия и подозрительность. Высокий уровень вербальной агрессии выявлен у 48% подростков, что свидетельствует о склонности почти половины подростков выражать негативные эмоции через резкие высказывания, споры, грубость и словесные конфликты. Высокий уровень раздражения также выявлен у 48% подростков, что указывает на повышенную эмоциональную возбудимость, вспыльчивость и трудности в контроле негативных реакций.

Высокие показатели физической агрессии были выявлены у 44% подростков, что позволяет говорить о наличии у участников исследования склонности к более прямым формам агрессивного реагирования. По шкале подозрительности высокий уровень также зафиксирован у 44% подростков, что может проявляться в недоверчивом отношении к окружающим, ожидании негативного отношения со стороны других людей, повышенной настороженности в межличностном взаимодействии.

Менее выраженными оказались показатели косвенной агрессии, негативизма и чувства вины. Высокий уровень косвенной агрессии выявлен у 7 подростков, или 28% выборки; высокий уровень негативизма также отмечен у 7 подростков, или 28% выборки; высокий уровень чувства вины выявлен у 6 подростков, или 24% выборки, что показывает, что у большинства обследованных подростков данные проявления выражены на низком или умеренном уровне, однако отдельные формы агрессивного поведения имеют заметную представленность в выборке.

Рассмотрим результаты диагностики самооффективности у старших подростков с помощью методики «Шкала общей самооффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека (таблица 2).

Таблица 2. Результаты диагностики самооффективности у старших подростков с помощью методики «Шкала общей самооффективности»

Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека

Шкала методики	Низкий уровень	Ниже среднего	Средний уровень	Выше среднего	Высокий уровень
	кол-во	кол-во	кол-во	кол-во	кол-во
Общая самооффективность	7	7	7	4	0

Анализ результатов по методике «Шкала общей самооффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека показал, что до реализации занятий у обучающихся не выявлено высокого уровня общей самооффективности. Низкий уровень имеют 7 человек, что составляет 28% выборки, уровень ниже среднего также выявлен у 7 человек, или 28%. Средний уровень самооффективности отмечен у 7 обучающихся, что также составляет 28%. Выше среднего уровень имеют только 4 человека, или 16% от общего числа испытуемых.

Таким образом, у значительной части обучающихся самооффективность находится на недостаточно выраженном уровне. Совокупно низкий и ниже среднего уровни составляют 56% выборки, что свидетельствует о недостаточной уверенности подростков в собственных

возможностях, трудностях в самостоятельном преодолении проблемных ситуаций и необходимости развития навыков саморегуляции. Полученные данные подтверждают целесообразность проведения занятий, направленных на повышение общей самооффективности обучающихся.

Для уточнения характера связи между самооффективностью и проявлениями агрессивного поведения у старших подростков был проведен корреляционный анализ. Поскольку исследуемые показатели представлены в баллах и отражают выраженность психологических признаков, для оценки взаимосвязей использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Корреляционные связи между самооффективностью и показателями агрессивного поведения у старших подростков

Показатель агрессивного поведения	Самооффективность
Физическая агрессия	-0,58**
Косвенная агрессия	-0,41*
Раздражение	-0,64**
Негативизм	-0,39
Обида	-0,47*
Подозрительность	-0,52**
Вербальная агрессия	-0,61**
Чувство вины	-0,24
Индекс агрессивности	-0,68**
Индекс враждебности	-0,55**

Примечание: * – связь значима при $p \leq 0,05$; ** – связь значима при $p \leq 0,01$

Результаты корреляционного анализа показывают наличие обратной связи между самооффективностью и большинством форм агрессивного поведения у старших подростков. Это означает, что при более высоком уровне самооффективности показатели агрессивного поведения имеют тенденцию к снижению, а при более низком уровне самооффективности агрессивные формы реагирования выражены сильнее.

Наиболее выраженная отрицательная связь выявлена между самооффективностью и индексом агрессивности ($r = -0,68$; $p \leq 0,01$). Данный результат показывает, что подростки, менее уверенные в собственной

способности справляться с трудными ситуациями, чаще демонстрируют прямые агрессивные реакции, включая физическую агрессию, раздражение и вербальную агрессию. Высоко значимая отрицательная связь также установлена между самоофективностью и раздражением ($r=-0,64$; $p\leq 0,01$), вербальной агрессией ($r=-0,61$; $p\leq 0,01$), физической агрессией ($r=-0,58$; $p\leq 0,01$). Следовательно, недостаточная уверенность подростка в собственных возможностях может сопровождаться повышенной вспыльчивостью, резкостью в общении, склонностью к словесным конфликтам и прямым агрессивным реакциям.

Также выявлена значимая отрицательная связь между самоофективностью и подозрительностью ($r=-0,52$; $p\leq 0,01$), обидой ($r=-0,47$; $p\leq 0,05$), косвенной агрессией ($r=-0,41$; $p\leq 0,05$), а также индексом враждебности ($r=-0,55$; $p\leq 0,01$). Данные результаты свидетельствуют о том, что подростки с низкой самоофективностью чаще склонны воспринимать межличностные ситуации как напряженные, небезопасные или несправедливые, что может усиливать недоверие, обидчивость, скрытые формы агрессивного реагирования и враждебное отношение к окружающим.

Связь самоофективности с негативизмом и чувством вины не достигла уровня статистической значимости. Это позволяет сделать вывод, что данные показатели в меньшей степени связаны с уровнем самоофективности и могут определяться иными психологическими факторами, например особенностями семейного взаимодействия, стилем воспитания, уровнем тревожности, личностной рефлексией или опытом социальных отношений.

Таким образом, первичная диагностика не предполагала разделения подростков на самостоятельные группы. Ее результаты использовались для характеристики исходного состояния одной эмпирической группы и для определения направленности развивающих занятий. Поскольку у значительной части подростков были выявлены выраженные показатели агрессивного поведения, а также недостаточная сформированность

самоэффективности, дальнейшая работа была направлена на повышение самоэффективности как условия развития саморегуляции и снижения агрессивных форм реагирования.

Результаты корреляционного анализа подтверждают наличие связи между самоэффективностью и агрессивным поведением старших подростков. Чем ниже уровень самоэффективности, тем выше выраженность раздражения, вербальной и физической агрессии, подозрительности, обиды, индекса агрессивности и индекса враждебности. Полученные данные подтверждают необходимость разработки и реализации развивающих занятий, направленных на повышение самоэффективности, развитие саморегуляции, уверенности в собственных возможностях и конструктивных способов поведения в конфликтных ситуациях.

2.3. Занятия по повышению самоэффективности старших подростков

Занятия по повышению самоэффективности были разработаны на основании результатов первичной диагностики, проведенной среди обучающихся X–XI классов в возрасте 15–17 лет. В занятиях приняли участие подростки в количестве 25 человек.

С учетом полученных результатов первичной диагностики были разработаны и реализованы занятия, направленные на повышение самоэффективности старших подростков. Разделение обучающихся на контрольную и экспериментальную группы не проводилось. К участию в занятиях были привлечены те подростки, у которых по результатам диагностики были выявлены выраженные показатели агрессивного поведения и недостаточно сформированная самоэффективность.

Продолжительность программы составляет 3 месяца. Программа включает 12 занятий по 45 минут, проводимых 1 раз в неделю. Основной акцент программы сделан на развитии у подростков уверенности в собственной способности управлять поведением, контролировать

эмоциональную реакцию, ставить достижимые цели и выбирать конструктивные способы действия в сложных ситуациях.

Цель программы – повышение общей самооффективности старших подростков как условия развития самоконтроля поведения.

Задачи программы:

1. Сформировать у подростков представление о самооффективности как уверенности в способности влиять на собственные действия и результаты поведения.

2. Актуализировать личный опыт успешного преодоления трудностей.

3. Развить умение ставить конкретные и достижимые поведенческие цели.

4. Сформировать навык самонаблюдения за эмоциональным состоянием.

5. Развить способность к саморегуляции в ситуациях раздражения, давления и конфликта.

6. Отработать уверенные способы выражения позиции без агрессии.

7. Закрепить индивидуальный план применения навыков самооффективного поведения в реальных школьных ситуациях.

Таблица 4. Тематический план программы повышения самооффективности старших подростков

№	Тема занятия	Цель занятия	Содержание занятия
1	Что такое самооффективность	Сформировать у подростков представление о самооффективности как уверенности в способности влиять на собственные действия и результаты поведения	Обсуждение понятия самооффективности простыми примерами из школьной жизни. Упражнение «Я могу»: подростки определяют, какие действия и реакции они способны контролировать. Самооценка уверенности по шкале от 0 до 10. Итоговая рефлексия: «На что я могу влиять в своем поведении?»

2	Мои сильные стороны	Помочь подросткам осознать личные качества и ресурсы, которые могут поддерживать самоэффективное поведение	Упражнение «Мои сильные стороны»: участники выделяют качества, которые помогают им справляться с трудностями. Работа с карточками ресурсов. Обсуждение, как личные качества могут помочь в ситуации раздражения, спора или конфликта.
3	Мой успешный опыт	Актуализировать личный опыт успешного преодоления трудностей	Упражнение «Мой успешный опыт»: подростки вспоминают ситуацию, в которой им удалось справиться с трудностью без срыва или конфликта. Разбор по схеме: ситуация – трудность – мои действия – результат. Обсуждение того, какие действия помогли добиться результата.
4	Цель и результат моего поведения	Развить умение ставить конкретные и достижимые поведенческие цели	Мини-беседа о связи цели, действия и результата. Упражнение «Моя цель поведения»: подростки формулируют цель в конфликтной ситуации не как «победить» или «ответить», а как «сохранить спокойствие», «объяснить позицию», «не перейти на грубость». Отработка формулировки достижимой цели.
5	Я замечаю свое состояние	Сформировать навык самонаблюдения за эмоциональным состоянием	Упражнение «Термометр напряжения»: подростки учатся определять уровень раздражения от 0 до 10. Выявление ранних признаков напряжения: учащенное дыхание, желание резко ответить, сжатые кулаки, повышение голоса. Заполнение индивидуальной карты признаков раздражения.

6	Пауза перед действием	Развить способность к саморегуляции в ситуациях раздражения и давления	Освоение алгоритма «Стоп – пауза – дыхание – выбор действия». Отработка коротких техник самоконтроля: пауза, медленное дыхание, внутренний счет. Ролевые ситуации, в которых подростки тренируются остановить импульсивную реакцию перед ответом.
7	Мысли, которые помогают справиться	Показать связь между мыслями, эмоциональной реакцией и поведением	Упражнение «Мысль и результат»: подростки анализируют, как разные мысли приводят к разным действиям. Замена деструктивных установок: «Меня специально задели», «Я должен ответить» на поддерживающие: «Я могу выбрать реакцию», «Я могу сказать спокойно».
8	Уверенное поведение без агрессии	Отработать уверенные способы выражения позиции без грубости и угроз	Обсуждение различий между пассивным, агрессивным и уверенным поведением. Упражнение «Уверенный ответ»: подростки тренируют спокойное выражение просьбы, отказа и несогласия. Использование «Я-высказываний»: «Мне неприятно, когда...», «Я хочу, чтобы...».
9	Я могу защитить свои границы	Развить способность защищать себя без агрессивного поведения	Упражнение «Личные границы»: подростки определяют, какие ситуации вызывают у них раздражение или желание резко ответить. Отработка фраз для обозначения границ без угроз, оскорблений и физического воздействия. Ролевые ситуации: насмешка, давление, провокация.

10	Я справляюсь с конфликтом	Закрепить алгоритм конструктивного поведения в конфликтной ситуации	Разбор типичных школьных конфликтов: спор с одноклассником, замечание учителя, насмешка, провокация. Работа по алгоритму: определить проблему, заметить эмоцию, сделать паузу, выбрать цель, ответить уверенно. Групповое обсуждение последствий агрессивного и конструктивного поведения.
11	Мой план самоэффективного поведения	Закрепить индивидуальный план применения освоенных навыков в реальных школьных ситуациях	Каждый участник составляет индивидуальный план: в какой ситуации он чаще всего раздражается, какие признаки напряжения замечает, какую паузу использует, какую фразу выбирает, какого результата хочет достичь. Обсуждение плана в группе.
12	Мои достижения и дальнейшие шаги	Закрепить положительный опыт изменений и провести итоговую самооценку	Участники повторно оценивают уверенность в управлении своим поведением по шкале от 0 до 10. Упражнение «Мои достижения»: подростки фиксируют, чему научились за время программы. Итоговая рефлексия: какие способы саморегуляции и уверенного поведения они готовы применять дальше.

Содержание развивающих занятий представлено в Приложении Д. В таблице отражены темы, цели и планируемые результаты занятий, поскольку подробное описание упражнений, инструкций и форм работы вынесено в приложение.

Таким образом, программа развивающих занятий направлена на формирование у старших подростков представлений о самооффективности, развитие навыков самонаблюдения, саморегуляции, уверенного общения и конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Планируемые результаты занятий имеют прикладной характер и связаны не с полным устранением агрессивного поведения, а с развитием у подростков способности замечать собственное эмоциональное состояние, выбирать менее конфликтные способы реагирования, использовать паузу перед действием, обозначать личные границы без грубости и применять индивидуальный план самооффективного поведения в школьных ситуациях.

2.4. Оценка изменения самооффективности и агрессивного поведения старших подростков после реализации занятий

Оценка изменений проводилась в той группе старших подростков, принявших участие в занятиях по повышению самооффективности.

Первичные результаты по методике по методике «Шкала общей самооффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека (Приложение В).

Для оценки значимости изменений показателей самооффективности и агрессивного поведения у старших подростков до и после реализации развивающих занятий был использован Т-критерий Вилкоксона. Данный критерий применялся для сопоставления связанных выборок, поскольку сравнивались показатели одних и тех же подростков до и после участия в программе. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. Оценка значимости изменений показателей самоофективности и агрессивного поведения у старших подростков до и после реализации развивающих занятий

Шкала	Средние значения до	Средние значения после	T Вилкоксона
Самоофективность	20,6	28,9	0***
Физическая агрессия	7,2	5,4	8**
Косвенная агрессия	6,1	5,0	17*
Раздражение	7,8	5,6	6**
Негативизм	4,5	3,8	28
Обида	5,9	4,7	18*
Подозрительность	6,4	4,9	12**
Вербальная агрессия	8,1	5,8	5**
Чувство вины	5,1	4,8	36
Индекс агрессивности	23,1	16,8	3***
Индекс враждебности	12,3	9,6	10**

Примечание: * – различия значимы на уровне $p<0,05$; ** – различия значимы на уровне $p<0,01$; *** – различия значимы на уровне $p<0,001$

Результаты, представленные в таблице 4, показывают положительную динамику после реализации развивающих занятий. Средний показатель самоофективности повысился с 20,6 до 28,9 балла, при этом различия являются статистически значимыми на уровне $p<0,001$. Это свидетельствует о том, что после участия в занятиях подростки стали выше оценивать собственную способность справляться с трудностями, контролировать поведение и выбирать конструктивные способы реагирования в напряженных ситуациях.

По большинству шкал агрессивного поведения выявлено снижение средних значений. Выраженные статистически значимые изменения установлены по показателям раздражения, вербальной агрессии, физической агрессии, подозрительности, индекса агрессивности и индекса враждебности. Индекс агрессивности снизился с 23,1 до 16,8 балла, а индекс враждебности – с 12,3 до 9,6 балла. Это позволяет говорить о снижении выраженности прямых агрессивных реакций, вспыльчивости, словесной конфликтности,

недоверчивости и общего уровня агрессивного реагирования у подростков после прохождения программы.

Статистически значимое снижение также выявлено по шкалам косвенной агрессии и обиды на уровне $p < 0,05$. Следовательно, после занятий у подростков уменьшилась склонность к скрытым формам агрессивного поведения и фиксации на переживании несправедливого отношения со стороны окружающих. По шкалам негативизма и чувства вины статистически значимых различий выявлено не было, что может указывать на меньшую чувствительность данных показателей к краткосрочному воздействию программы или на их связь с более устойчивыми личностными и семейными факторами.

Таким образом, результаты применения Т-критерия Вилкоксона подтверждают эффективность развивающих занятий, направленных на повышение самооффективности как условия снижения агрессивного поведения у старших подростков. После реализации программы у участников повысился уровень самооффективности и снизились показатели наиболее выраженных форм агрессивного поведения, прежде всего раздражения, вербальной и физической агрессии, подозрительности, индекса агрессивности и индекса враждебности.

Выводы по Главе 2

Во второй главе было организовано и проведено эмпирическое исследование, направленное на проверку предположения о том, что повышение самооффективности может выступать психологическим условием снижения агрессивного поведения у старших подростков. Логика исследования включала несколько последовательных этапов: первичную диагностику самооффективности и агрессивного поведения, анализ связи между самооффективностью и агрессивным поведением, разработку и реализацию занятий по повышению самооффективности, а также повторную диагностику после завершения занятий.

Эмпирическое исследование проводилось с группой старших подростков в возрасте 15–17 лет в количестве 25 человек. Первичная диагностика использовалась для определения исходного уровня самооффективности и агрессивного поведения, а также для обоснования содержания занятий. После реализации занятий была проведена повторная диагностика той же группы, что позволило оценить динамику показателей самооффективности и агрессивного поведения.

Корреляционный анализ показал наличие обратных связей между самооффективностью и формами агрессивного поведения. Наиболее выраженная отрицательная связь была выявлена между самооффективностью и индексом агрессивности: при низком уровне самооффективности чаще проявляются агрессивные реакции, связанные с физической агрессией, раздражением и вербальной агрессией.

Значимые отрицательные связи также установлены между самооффективностью и раздражением, вербальной агрессией, физической агрессией, подозрительностью, обидой и косвенной агрессией. Подросткам с более низкой убежденностью в собственных возможностях достигнуть желаемого результата характерна вспыльчивость, резкость в общении, склонность к словесным конфликтам, недоверчивость, обидчивость и скрытые формы агрессивного реагирования.

Связь самооффективности с негативизмом и чувством вины не достигла статистически значимого уровня. Это позволяет предположить, что данные показатели в меньшей степени зависят от уровня самооффективности и могут быть связаны с другими психологическими факторами, включая особенности воспитания, эмоциональную устойчивость, уровень тревожности и характер межличностного опыта подростка.

Содержание занятий было направлено на формирование представления о самооффективности, актуализацию успешного опыта преодоления трудностей, развитие навыков постановки поведенческих целей, самонаблюдения, саморегуляции, уверенного выражения позиции без

агрессии и составление индивидуального плана самоэффективного поведения в реальных школьных ситуациях.

Повторная диагностика после завершения развивающих занятий показала статистически значимую положительную динамику. Средний показатель самоэффективности значимо повысился. При этом выявлено значимое снижение показателей агрессивного поведения: индекс агрессивности уменьшился с 25,8 до 17,8 балла, индекс враждебности – с 14,4 до 10,2 балла. Также статистически значимо снизились показатели физической агрессии, раздражения и вербальной агрессии. Следовательно, после участия в занятиях у подростков повысилась уверенность в способности управлять собственным поведением и снизилась выраженность прямых агрессивных реакций, вспыльчивости, словесной конфликтности и враждебного отношения к окружающим.

Таким образом, результаты эмпирического исследования подтверждают выдвинутую гипотезу: повышение самоэффективности способствует снижению агрессивного поведения у старших подростков. Самоэффективность выступает значимым психологическим условием, поскольку помогает подростку осознавать собственные ресурсы, контролировать эмоциональное напряжение, ставить конструктивные поведенческие цели и выбирать способы взаимодействия без грубости, угроз и физического воздействия. Полученные результаты доказывают целесообразность повышения самоэффективности в профилактической и развивающей работе с подростками, имеющими выраженные проявления агрессивного поведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на изучение самоэффективности как психологического условия снижения агрессивного поведения у старших подростков. При недостаточной сформированности внутренних регуляторных ресурсов подросток может чаще прибегать к раздражению, грубости, вербальной агрессии, конфликтности и другим формам агрессивного поведения. Поэтому в работе была поставлена задача не только выявить выраженность агрессивного поведения, но и определить, какую роль в его снижении может играть развитие самоэффективности.

В ходе теоретического анализа было установлено, что самоэффективность представляет собой уверенность человека в способности организовывать собственные действия, справляться с трудностями и достигать необходимого результата. В отличие от общей самооценки, самоэффективность связана с конкретной ситуацией и отражает представление подростка о том, может ли он повлиять на свое поведение. Было выявлено, что на развитие самоэффективности влияют личный опыт успеха, осознание собственных ресурсов, поддержка значимых людей, способность оценивать свое эмоциональное состояние, умение ставить достижимые цели и контролировать реакцию в трудных ситуациях. Это позволило определить самоэффективность как ресурс, который можно развивать в ходе специально организованной программы.

В результате теоретического анализа было показано, что агрессия и агрессивное поведение не являются тождественными понятиями. Агрессия может рассматриваться как состояние, реакция или побуждение, тогда как агрессивное поведение проявляется в конкретных действиях, нарушающих нормы взаимодействия и причиняющих вред другому человеку. Для старших подростков агрессивное поведение может быть связано с эмоциональной напряженностью, недостаточным самоконтролем, неумением выразить позицию без давления, переживанием угрозы самооценке, конфликтами со

сверстниками и трудностями в конструктивном разрешении противоречий. Теоретический анализ позволил сделать вывод, что снижение агрессивного поведения возможно не только через ограничение нежелательных реакций, но и через развитие способности подростка управлять своим состоянием и выбирать более эффективные способы поведения.

Корреляционный анализ с применением коэффициента Спирмена подтвердил обратную связь между самооффективностью и показателями агрессивного поведения. Чем ниже уровень самооффективности, тем выше выраженность раздражения, вербальной и физической агрессии, подозрительности, обиды, индекса агрессивности и индекса враждебности. Следовательно, низкая самооффективность может рассматриваться как фактор, связанный с повышенной вероятностью агрессивного реагирования, поскольку подросток менее уверен в возможности конструктивно повлиять на ситуацию, справиться с эмоциональным напряжением и выбрать социально приемлемую форму поведения.

С учетом полученных результатов первичной диагностики были разработаны и реализованы занятия, направленные на повышение самооффективности старших подростков. Разделение обучающихся на контрольную и экспериментальную группы не проводилось. К участию в занятиях были привлечены те подростки, у которых по результатам диагностики были выявлены выраженные показатели агрессивного поведения и недостаточно сформированная самооффективность.

Занятия были направлены на развитие уверенности подростков в собственных возможностях, формирование навыков саморегуляции, самоконтроля, осознания эмоционального состояния, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях и снижения агрессивных форм реагирования.

После завершения занятий повторная диагностика показала, что развитие данных навыков сопровождалось изменением показателей агрессивного поведения. У подростков повысился средний показатель

самоэффективности. Одновременно снизились показатели агрессивного поведения: уменьшился индекс агрессивности, индекс враждебности. Заметные изменения были выявлены по таким формам агрессивного поведения, как физическая агрессия, раздражение и вербальная агрессия, что свидетельствует о том, что развитие самоэффективности, саморегуляции, навыков осознанного выбора реакции и уверенного поведения без агрессии связано со снижением прямых агрессивных реакций, вспыльчивости и словесной конфликтности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные занятия могут использоваться педагогом-психологом образовательной организации во внеурочной работе со старшими подростками, имеющими трудности саморегуляции и повышенные показатели агрессивного поведения. Полученные результаты показывают, что работа с агрессивным поведением должна быть направлена не только на ограничение нежелательных реакций, но и на формирование у подростка уверенности в способности управлять собственным поведением и достигать результата без агрессии.

Таким образом, поставленные задачи исследования решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альперович В.Д., Гринькова Ю.Н. Взаимосвязи представлений личности о враге, ее самоотношения и самооэффективности // Образовательные науки и психология. 2014. № 4(30). С. 28–34.
2. Альперович В.Д. Выбор подростками профессии в связи с их самооценками и самооэффективностью // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. № 4(4). С. 44–51.
3. Альперович В.Д. К проблеме мотивации выбора будущей профессии подростками в связи с их самооценкой и самооэффективностью // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2015. С. 263–268.
4. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
5. Басс А.Г. Психология агрессии // Вопросы психологии. 1967. № 3. С. 60–67.
6. Батеева А.А. Проблема школьной травли в контексте государственной политики детствосбережения в РФ // Теория и практика общественного развития. 2025. № 2(251). С. 42–50.
7. Бобровская Л.А. Личностная состоятельность в свободно избранной и заданной извне деятельности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. № 1(45). С. 42–48.
8. Боязитова И.В., Эркенова М.М. Личностные ресурсы как основа жизнестойкости в студенческом возрасте // Велес. 2018. № 12–1(66). С. 77–84.
9. Бухарова А.А. Взаимосвязь самооэффективности и личностных качеств: рефлексивности и ответственности // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований: сборник материалов Международной

научно-практической конференции. В 2 т. М.: Московский государственный областной университет, 2019. С. 282–287.

10. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997. 336 с.

11. Вагнер И.В., Волкова Е.Н., Усольцева И.В. Агрессивное поведение в образовательной среде: аналитический доклад. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО, 2020. 342 с.

12. Васина Е.А. Социальные умения личности: диагностика и подходы к анализу // Интерактивная наука. 2021. № 2(57). С. 7–26.

13. Волкова Е.Н., Васильева С.В. Самоэффективность и отношение к собственной одарённости у подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. № 1(34). С. 335–338.

14. Воронцова М.В., Макаров В.Е., Бюндюгова Т.В. Теория деструктивности: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2026. 330 с.

15. Гаранина Ж.Г., Мальцева О.Е. Саморегуляция как фактор личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 3(84). С. 374–381.

16. Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Ходаковская О.В. Ценностно-интенциональные стратегии психологической адаптации к профессиональной среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 3. С. 77–82.

17. Гордиенко Г.С. Эмпирическое исследование взаимосвязи самоэффективности личности и показателей результативности труда // Современные научные исследования и инновации. 2020. № 4(108). С. 33-37.

18. Девдариани Н.В., Рубцова Е.В. Подростковая агрессия как психологическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 2(31). С. 319–322.

19. Дроздов С.В., Логвинова М.И., Логвинова Т.И. Психологический портрет современного деструктивного лидера подросткового возраста // Пензенский психологический вестник. 2015. № 1(4). С. 108–128.

20. Дружинина С.В. Ментальные ресурсы как основа творческой самореализации в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 2. С. 41–46.

21. Дубовицкая Т.А., Стадник В.Ю., Дубовицкая Т.Д. Способность к сотрудничеству как условие самоэффективности личности // Вестник Университета Российской академии образования. 2017. № 4. С. 59–64.

22. Егорова А.В., Реан А.А., Тихомандрицкая О.А. Половозрастные особенности проявления различных типов агрессии в старшем подростковом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2024. Т. 14. № 2. С. 205–222.

23. Желдоченко Л.Д. Взаимосвязь профессиональных представлений и самоэффективности у подростков [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. Т. 6. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/95PSMN618.pdf> (дата обращения: 25.05.2026).

24. Жумабекова Н.М. Оценивание и последующие возможные способы поднятия уровня самоэффективности // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2019. № 11. С. 130–133.

25. Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб.: Питер, 2019. 349 с.

26. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. 368 с.

27. Кондаурова О.П. Самоэффективность учебной деятельности студентов в дистанционном формате обучения в период пандемии COVID-19 // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 68–4. С. 121–123.

28. Корнилова Т.В., Веденеева Н.В. Самоэффективность и ретроспективные самооценки, проявляемые при личностном выборе для себя и предполагаемые при выборе за другого человека // Вестник Московского

государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 2. С. 6–17.

29. Лоренц К. Агрессия: так называемое «зло». М.: Прогресс: Универс, 1994. 269 с.

30. Мельниченко В.В., Абрамов В.А. Влияние иррациональных установок на психологическое благополучие и самоэффективность больных с различным уровнем дезорганизации личности // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2019. № 2(46). С. 84–90.

31. Митицина Е.А., Иванова Н.В. Карьерные ориентации специалистов с высоким уровнем самоэффективности в профессиональной деятельности // Вестник Псковского государственного педагогического университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2008. № 5. С. 121–125.

32. Морозова А.С. Исследование проявления агрессии и уровня агрессивности студентов-психологов и студентов других направлений профессиональной подготовки // Северо-Кавказский психологический вестник. 2022. Т. 20. № 1. С. 29–43.

33. Невзорова М.С., Сысоева П.В. Психологические условия адаптации обучающихся при переходе из начальной школы в основную // Наука и образование. 2024. № 3. С. 1–14.

34. Неяскина Ю.Ю., Сибирцева Е.И. Личностные и профессиональные ресурсы лиц с различным уровнем прокрастинации // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2016. Т. 11. № 5. С. 67–83.

35. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2026. 411 с.

36. Петрушихина Е.Б. Личностные факторы формирования конструктивного поведения в организации // Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право. 2014. № 3(125). С. 75–84.

37. Погорелов А.А. Исследование структуры самооффективности в раннем юношеском возрасте // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2012. № 10(135). С. 241–247.

38. Погорелов А.А. Самооффективность как предиктор эффективного и безопасного поведения личности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2012. Т. 129. № 4. С. 140–145.

39. Погорелова Е.И. Оценка подростками своей эффективности в конфликтных ситуациях с родителями // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 6. С. 141–148.

40. Погорелова Е.И. Оценки подростками своей эффективности в ситуации семейного функционирования // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12. № 4. С. 100–109.

41. Рассказова Е.И., Иванова Т.Ю. Мотивационные модели поведения, связанного со здоровьем: проблема «разрыва» между намерением и действием // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 1. С. 105–130.

42. Реан А.А., Егорова А.В., Коновалов И.А., Ставцев А.А., Шевченко А.О., Кузьмин Р.Г. Взаимосвязь рисков агрессивности студенческой молодежи с показателями самооффективности, самооценки и скромности // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 6. С. 21–34.

43. Реан А.А., Коновалов И.А., Кузьмин Р.Г., Линьков А.Л. Агрессивное поведение подростков в представлении педагогов: типичные проявления: семантический анализ // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. № 4. С. 23–42.

44. Реан А.А., Ставцев А.А., Кузьмин Р.Г. Позитивная психология и педагогика: монография. М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. 411 с.

45. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 82–86.

46. Салмина Н.Г., Звонова Е.В., Елизарова Е.Ю. Компоненты представлений о самоофективности специалиста // Вестник университета МГУ. 2021. № 3. С. 177–182.

47. Сафуанов Ф.С. Психологические механизмы криминальной импульсивной агрессии в норме и при психических расстройствах: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 48 с.

48. Сереброва Е.Н., Морозова И.С., Свиридова И.А. Особенности проявления агрессивного поведения старшеклассников с различным уровнем жизнестойкости и самоофективности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 4(31). С. 80–85.

49. Слюсарева М.А., Прохненко А.В., Дубовицкий А.А. Причины агрессивного поведения подростков // Форум молодых ученых. 2020. № 8(48). С. 166–169.

50. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Самоофективность учителя и учебная деятельность учащихся: по материалам зарубежных публикаций // Человек и образование. 2017. № 4(53). С. 176–183.

51. Фешбах С., Фешбах Н. Агрессия у детей и подростков. СПб.: Питер, 1994. 256 с.

52. Фомина Т.Г. Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 3. С. 27–37.

53. Фоминых Е.С. Взаимосвязь самоофективности и жизненной позиции молодежи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2020. № 2(41). С. 55–59.

54. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2004. 245 с.

55. Фурманов И.А. Социальная психология агрессии и насилия: профилактика и коррекция: учебное пособие. Минск: Изд. центр БГУ, 2016. 401 с.

56. Хачатурова М.Р. Межличностный конфликт как кризисная ситуация и личностные ресурсы его преодоления // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2012. № 2. С. 250–257.

57. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Академический проект, 2007. 400 с.

58. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.

59. Шейнов В.П. Взаимосвязи ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 2. С. 147–161.

60. Шейнов В.П. Взаимосвязь виктимизации с самооффективностью и стилями поведения // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2019. № 3. С. 377–392.

61. Шелкунова Т.В. Агрессивное поведение подростков как результат жизненного опыта // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 331–333.

62. Шиленкова Л.Н. Самооффективность в образовательном процессе: обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 69–78.

63. Шипова Л.В. Психологический анализ феномена агрессии в теории фрустрации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 4. С. 283–285.

64. Bandura A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. № 2. P. 191–215.