Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

«Тульский государственный педагогический университет

 им. Л.Н. Толстого»

(ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н.Толстого»)

**К. С. Шалагинова**

**Учебно-методическое пособие**

**Психологические основы работы**

**с агрессивными младшими школьниками**

**Часть 1**

**(лекционный курс)**

**Тула 2011**

**Рецензент**

**Доктор педагогических наук, профессор А. В. Гоголева**

**(Московский психолого-социальный институт)**

**Шалагинова К. С. Учебно-методическое пособие. Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками. В 2-х частях. Ч. 1. лекционный курс. 105. С.**

В учебном пособии обобщен и представлен опыт по подготовке студентов педагогических вузов к работе с агрессивными младшими школьниками. В первой части пособия представлен лекционный материал курса - изложены теоретические основы исследования агрессии и агрессивности - вообще, и в начальной школе в частности; рассмотрены технологии работы психолога с агрессивными детьми в начальной школе, (арсенал методов и психодиагностических методик, предназначенных для выявления агрессивности детей младшего школьного возраста, основные подходы к коррекционной работы с агрессивностью, направления ее организации с самим ребенком, возможности привлечения ближайшего окружения ребенка (семья, учителя, сверстники).

Пособие адресовано преподавателям высших и средних профессионально-педагогических заведений, педагогам-психологам, работникам сферы образования, студентам, обучающимся по направлению «Педагогика», «Психология», аспирантам, магистрам, педагогам системы повышения квалификации.

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11-16-71017 а/Ц***

**Введение**

Рост насилия и жестокости в современном обществе и как следствие тенденция роста агрессивности уже в начальной школе требуют подготовки высопрофессиональных, компетентных специалистов - педагогов, психологов, умеющих и готовых работать с агрессивными детьми.

Между тем анализ учебных планов и государственного образовательного стандарта – основных документов, по которым ведется подготовка будущих специалистов, позволяет утверждать, что специального, целенаправленного изучения проблемы агрессивности не предусмотрено в рамках ни одной психологической дисциплины. Понятия «агрессивность», «агрессивное поведение», «превенция агрессии» не встречаются ни в одном разделе государственного образовательного стандарта. Лишь некоторые аспекты проблемы агрессивности и агрессивного поведения затрагиваются при изучении отдельных дисциплин, но рассмотрение проблемы носит фрагментарный, ознакомительный характер, отсутствует система в изложении знаний, что в свою очередь влияет на качество сформированных компетенций.

Решение обозначенной проблемы не видится возможным и в условиях перехода на стандарты нового поколения. С одной стороны, уменьшение аудиторной нагрузки не позволяет уделять проблеме должного внимания. С другой стороны, анализ учебных планов и стандартов по направлению подготовки «Психология» показал, что проблеме агрессии, насилия и жестокости в современном образовательном пространстве не уделяется должного внимания, хотя и предусмотрены некоторые компетенции, в частности – диагностика, коррекция, профилактика различных рисков и девиаций субъектов образовательного процесса.

Курс по выбору «Психологические основы работы с агрессивными детьми» направлен обучение на студентов педагогического вуза профессиональным эффективным технологиям работы с агрессивными младшими школьниками.

 Основная задача курса – психологическое просвещение студентов, знакомство с теоретическими и практическими аспектами проблемы агрессивности в начальной школе, раскрытия причин, условий, механизмов возникновения агрессивности в поведении детей, средств её диагностики, профилактики, коррекции, обучение профессиональным эффективным технологиям работы с агрессивными младшими школьниками.

Курс охватывает достаточно широкий диапазон тем, начиная с изучения феномена агрессивности вообще и конкретно в психологии и заканчивая рассмотрением данной проблемы применительно к начальной школе. Особое внимание уделяется практическим аспектам работы с агрессивностью в младшем школьном возрасте.

 Построение курса стало инновационным, поскольку, во-первых, в основе построения дисциплины лежат реальные теоретические и прикладные результаты исследований - диссертационное исследование «Системное психологическое сопровождение агрессивных младших школьников». Во-вторых, при создании курса использовались кейс-технологии, обеспечивающие самостоятельную работу каждого студента и возможность осуществления контроля собственных знаний, что позволяет будущим специалистам убедиться в необходимости приобретенных знаний, их целесообразности и возможности использования в будущей профессиональной деятельности. В-третьих, разработке курса предшествовало анкетирование студентов, позволившее выделить наиболее проблемные участки. В-четвертых, опыт работы как преподавателя вуза и практического психолога позволяет обеспечить оптимальное сочетание теоретической и практической подготовкой специалистов (педагогов, психологов) с учетом реального уровня агрессии и насилия в современном образовательном пространстве.

Программа курса содержит два раздела:

1. ***«Теоретические основы исследования агрессивности младших школьников»*** - изложены основные теоретические основы исследования агрессии и агрессивности - определение понятий «агрессия» и «агрессивности», история исследования данной проблемы, виды агрессивности; представлен анализ причин возникновения агрессивности в обществе вообще, и в начальной школе в частности; рассмотрение влияния семьи и роли воспитания в возникновении агрессии в поведении младших школьников.

2. ***«Технологии работы с агрессивными младшими школьниками***» - представлены практические аспекты работы с агрессивными детьми в начальной школе – рассмотрены технологии работы психолога с агрессивными детьми в начальной школе, представлен арсенал методов и психодиагностических методик, предназначенных для выявления агрессивности детей младшего школьного возраста; рассмотрены основные подходы к коррекционной работы с агрессивностью, направления ее организации с самим ребенком, возможности привлечения ближайшего окружения ребенка (семья, учителя, сверстники).

В первой части пособия представлен лекционный материал курса, в основу которого легло собственное диссертационное исследование «Системное психологическое сопровождение агрессивных младших школьников», а также теоретические концепции ведущих отечественных и зарубежных ученых, занятых проблемой агрессии.

Во второй части пособия представлена система самостоятельной работы по каждой теме курса, призванная обеспечить детальную проработку теоретического материала, выработку практических умений и навыков работы (подбор психодиагностических методик, анализ ситуаций, составление рекомендаций, коррекционно-развивающих программ). В приложении содержится полное описание психодиагностических методик для работы с детьми в начальной школе.

Составляющей пособия является диск, содержащий рисунки младших школьников (методика «Крокодил», «Кактус») для интерпретации студентами и три фильма по проблеме агрессии для просмотра и анализа. На диске представлены также три коррекционно-развивающие программы полностью адаптированные и готовые для работы с детьми начальной школе.

**Учебно-тематический план курса по выбору**

**«Психологические основы работы**

**с агрессивными младшими школьниками»**

**Семестр изучения**: 9

**Всего часов**: 54 часов

***аудиторных***: 22 часов

***из них лекций*** 16 часов, ***семинарских/практических занятий*** – 6 часов

**СРС**: 22 часа

**Отчетность**: 9 семестр – зачет

|  |  |
| --- | --- |
| **Наименование разделов и тем** | **Количество часов****по видам занятий** |
| **KЛК** | **ППР** | **СРС** |
| **Раздел I. Теоретические основы исследования агрессивности младших школьников**Тема 1. Понятие агрессия, агрессивность, агрессивное поведение в психологической теории и практике. Типология агрессивности | 2 |  | 3 |
| Тема 2. Генезис человеческой агрессивности | 2 |  | 5 |
| Тема 3. Причины, особенности, варианты проявления агрессивности в младшем школьном возрасте  | 23 |  | 5 |
| **Раздел II. аздел Технологии работы с агрессивными младшими школьниками**Тема 4 Концепция сопровождения в психолого-педагогической теории и практике  | 1 |  | 3 |
| Тема 5. Сущность системного подхода и возможности его применения к работе с агрессивными детьми в начальной школе. | 21 |  | 3 |
| Тема 6. Методы исследования агрессивности. Диагностика агрессивности младших школьников | 22 | 22 | 4 |
|  Тема 7. Современные подходы к профилактике и коррекции агрессивного поведения. Коррекция агрессивного поведения младших школьников | 23 | 22 | 5 |
| Тема 8. Работа с ближайшим окружением агрессивного младшего школьника  | 22 | 22 | 4 |
| ВСЕГО | 16 | 66 | 32 |

***Лекция 1.***

**Понятие агрессия, агрессивность, агрессивное поведение**

**в психологической теории и практике. Типология агрессивности**

 План

1. Общие тенденции в определении понятия «агрессия» в мировой науке.
2. Основные подходы к определению термина «агрессия» в западной науке.
3. Понятие «агрессия» в трудах отечественных ученых.
4. Типология агрессивности
5. ***Общие тенденции в определении понятия агрессия в мировой науке.***

Термин «агрессия» происходит от латинского слова adgradi, которое в буквальном смысле означает gradus – шаг, ad – на, то есть, получается «двигаться на», «наступать». В первоначальном смысле быть агрессивным означало «двигаться в направлении цели без промедления, без страха и сомнения». Ближайшими словами-родственниками этого понятия являются «прогресс» (движение вперед, развитие) и «регресс» (движение назад).

В настоящее время существует множество разнообразных дефиниций, но одни из них смешивают понятия агрессии и агрессивности (т.е. форму поведения и свойств личности); другие являются слишком узкими и не охватывают всех видов и форм агрессивного поведения (агрессию прямую и косвенную, физическую и вербальную, активную и пассивную, враждебную и инструментальную, рациональную и аффективную, непосредственную и смещённую, конструктивную и деструктивную, проактивную и реактивную, социализированную и асоциальную и т.д.).

Большинство современных определений агрессии совмещает в себе три разные точки зрения - позицию внешнего наблюдателя, позицию субъекта агрессии, т.е. самого агрессора, и позицию объекта агрессии, т.е. жертвы, пострадавшей от агрессии, при этом практически все современные ученые далеки от исходного, «родного» значения и склонны рассматривать агрессию как явление непременно негативное.

1. ***Основные подходы к определению термина «агрессия» в западной науке.***

Рассмотрение основных подходов и тенденций к определению термина «агрессия», «агрессивность» целесообразно начать с обзора исследований в зарубежной психологии. Проблемой агрессии в западной психологии занимались А. Басс, Л. Берковиц, Р. Бэрон, Дж. Доллард, Д. Зильман, Д. Ричардсон, З. Фрейд, Э. Фромм и др.

 Дж. Доллард - автор одной из первых монографий, затрагивающих проблему агрессии, определяет агрессию как акт, целевой реакцией которого является нанесение вреда организму. Данный подход явился определяющим для многих последующих исследователей, склонных рассматривать агрессию как реакцию враждебности на созданную другим фрустрацию независимо от того, насколько эта фрустрация имеет враждебные намерения.

Позднее западные исследователи предложили более широкое трактование агрессии. Агрессивными признавались действия, включающие в себя ограничение возможностей другого путем принуждения и наказания; действия, воспринимаемые наблюдателем как преднамеренное нанесение ущерба (злонамеренное или эгоистическое); действия, представляющиеся наблюдателю как противоречащие нормам и закону. Подчеркивая ситуационную обусловленность агрессивного поведения, представители данного подхода не учитывали роль индивидуальных факторов и особенностей, формирующих различия в агрессивных проявлениях при прочих равных условиях.

 Р. Бэрон и Д. Ричардсон, проанализировав основные тенденции, выделили три основных подхода в определении понятия агрессия в западной психологии.

А. Басс - автор первого подхода предложил определять агрессию как любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим, как реакцию, как физическое действие или угрозу такого действия со стороны одного человека, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другого человека, в результате чего организм другого человека получает болевые стимулы. Ученый настаивал на необходимости различать враждебность и агрессивность. Враждебность в отличие от агрессивности представляет собой длительное, устойчивое негативное отношение или систему оценок, применяемую к окружающим людям, предметам и явлениям, выражающиеся чувством возмущения, обиды, и подозрительности. Враждебная личность не обязательно агрессивна, и наоборот.

Л. Берковиц в рамках второго подхода рассматривает агрессию как негативную установку к другому человеку или группе людей, которая находит свое выражение в крайне неблагоприятной оценке своего объекта-жертвы и проявляется в демонстрации недружелюбного отношения и антипатии к конкретному человеку, в желании ему зла.

 Л. Берковиц настаивает на том, что для квалификации тех или иных действий как агрессивных обязательным условием является намерение нанесения обиды или оскорбления.

Третья точка зрения, высказанная Д. Зильманом, ограничивает употребление термина агрессия только попыткой нанесения другим телесных или физических повреждений. Разница между агрессией и враждебностью, по мнению ученого, заключается в том, что враждебное поведение имеет целью нанесение скорее морального, нежели физического ущерба, а агрессивное поведение нацелено на причинение морального и физического ущерба.

Изучение теорий и подходов западных исследователей к проблеме агрессии и агрессивности позволяет отметить стремление большинства ученых трактовать агрессию как любую форму поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения, что предполагает:

1) рассмотрение агрессии преимущественно как модели поведения, а не как эмоции, мотива или установки;

2) рассмотрение агрессии как действий, посредством которых агрессор намеренно причиняет ущерб своей жертве;

3) рассмотрение в качестве результата агрессивных действий негативных последствий: выставление кого-либо в невыгодном свете очернение или публичное осмеяние, лишение чего-то необходимого и даже отказ в любви и нежности могут при определенных обстоятельствах быть названы агрессивными, при этом необязательно нанесение телесных повреждений;

4) рассмотрение в качестве агрессивных только тех действий, которые причиняют вред или ущерб живым существам, в отличие от более широких определений, при которых под агрессией понимаются действия, причиняющие ущерб не только человеку или животному, но и вообще любому неживому объекту.

5) наличие агрессии только в тех случаях, когда реципиент или жертва стремятся избежать подобного обращения.

Анализ работ западных ученых позволяет выделить ряд основных тенденций в определении агрессии в зарубежной психологии:

 - во – первых, под агрессией понимается сильная активность, стремление к самоутверждению. Ф. Алан описывает агрессию как внутреннюю силу (не объясняя при этом ее происхождения), дающую человеку возможность противостоять внешним силам;

 - во-вторых, под агрессией понимаются акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу или объекту. Х. Дельгадо утверждает, что человеческая агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу;

 - в-третьих, давая определение агрессии, зарубежные исследователи стремятся сделать это преимущественно на основе изучения поддающихся объективному наблюдению и измерению явлений, чаще всего актов поведения.

Определяя агрессию, прежде всего как модель поведения, а не как эмоцию, мотив или установку западные ученые игнорируют коренные различия в поведении человека и животных, при этом приводимые ими определения носят зачастую формальный характер и имеют ряд существенных недостатков. Одним из самых существенных недостатков, не позволяющим вскрыть психологическое содержание агрессии в приведенных определениях, является факт «отрыва» конкретных действий от мотива. Это обстоятельство не позволяет интерпретировать как агрессивные такие действия, как, например, неудачная попытка убийства, мечты об избиении кого – либо.

1. ***Понятие «агрессия» в трудах отечественных ученых.***

Отечественные исследователи, давая определение агрессии, попытались в некоторой степени преодолеть трудности и исправить недостатки зарубежных коллег.

В отечественной науке проблему агрессии рассматривают в своих работах Г. Э. Бреслав, С. Л. Колосова, Н. Д. Левитов, Л. М. Семенюк, Н. М. Платонова, А. А. Реан и др.

Основная терминологическая трудность, отмеченная отечественными учеными, связана с различиями в степени тяжести агрессивных поступков и действий (когда термином «агрессия» называют применение огнестрельного оружия для жестокой расправы, то смысл один, но когда понятие «агрессия» используется для обозначения настойчивости, напористости, жестокости ученика или учителя, то смысл уже несколько иной).

Многие отечественные авторы настаивают на необходимости различать понятия «агрессия» и «агрессивность» (С.Л. Колосова, Н.М. Платонова) Определяя агрессию как индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического (психологического) вреда или ущерба либо на уничтожение другого человека или группы людей, современные исследователи рассматривают агрессивность с разных позиций.

В житейском сознании агрессивность является синонимом «злонамеренной активности». Однако само по себе деструктивное поведение «злонамеренностью» не обладает, таковым его делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми деятельность разворачивается. Внешние практические действия могут быть сходными, но их мотивационные компоненты - прямо противоположны.

Согласно психологическому словарю, агрессивность - враждебность, свойство или черта личности, подчеркивающая ее тенденцию причинять неприятности, нападать, наносить вред другим людям и окружающему миру. Агрессия или агрессивное поведение - специфическая форма действий человека, характеризующихся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или к группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб.

П.А.Ковалев считает, что агрессивные действия человека обусловлены его агрессивностью, как психологическим свойством личности. Он предлагает следующее определение: «агрессивность - устойчивый набор личностных качеств, который способствует совпадению потребности и цели насильственного поведения» и экспериментально подтверждает, что уровень агрессивного поведения зависит от выраженности у субъекта конфликтных свойств личности.» С возрастом, по мнению исследователя, детерминация агрессивного поведения изменяется от чисто ярких, импульсивных качеств вспыльчивости, обидчивости до мстительности и подозрительности.

Агрессивность, по определению К. К. Платонова, это психическое явление, выражающееся в стремлении к насильственным действиям в межличностных отношениях.

Т. Г. Румянцева рассматривает агрессивность как форму социального поведения, так как человеческое агрессивное поведение осуществляется в контексте социального взаимодействия. В определении поведения в качестве агрессивного решающее место должно принадлежать понятию нормы, отсюда и название данной ориентации. Нормы формируют своеобразный механизм контроля за обозначением тех или иных действий. Когда эти нормы соблюдены, воспринимаемое поведение не будет рассматриваться в качестве агрессивного, независимо от степени губительности последствий такого поведения. И наоборот, если нормы нарушены, на поведение « навешивается ярлык агрессии».

А. А. Реан понимает под агрессивностью такое свойство личности, которое выражается в готовности к агрессии. Основными критериями, позволяющими отнести агрессивность к свойствам личности являются:

1) выражение данным свойством некоторого отношения к определенным сторонам действительности;

2) формирование в процессе социализации и образования постоянного комплекса социальных связей;

3) относительная изменчивость под воздействием социальных условий;

4) относительная устойчивость, постоянство, одинаковость при повторных проявлениях.

Агрессивность существует в двух формах: ситуативной и личностной, устойчивой и неустойчивой. Под ситуативной агрессивностью имеется в виду ее эпизодическое проявление у человека, а под личностной агрессивностью - наличие у человека соответствующей устойчивой индивидуальной черты поведения, выступающей всегда и везде, где для этого складываются подходящие условия.

Агрессивность имеет качественную и количественную характеристики. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до ее предельного развития. Каждая личность обладает определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и т.д. Чрезмерное ее развитие начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию и т.д. Сама по себе агрессивность не делает субъекта сознательно опасным, так как, с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а, с другой, сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и неодобряемые формы. Исходя из этого, можно разделить агрессивные проявления на два основных типа: первый - мотивационная агрессия (как самоценность), второй - инструментальная агрессия (как средство). При этом, подразумевается, что и та, и другая могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его , и сопряжены с эмоциональными переживаниями: гнев, враждебность. Определив степень агрессивных тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии.

В качестве индивидуально-личностных характеристик, потенцирующих агрессивное поведение, отечественными исследователями рассматриваются такие черты, как боязнь общественного неодобрения, раздражительность, подозрительность, предрассудки (например, национальные), а также склонность испытывать чувство стыда вместо вины.

 Лонгитюдные исследования, проведенные А. И. Захаровым, показывают, что агрессивность закладывается в детстве, становится устойчивой чертой характера и сохраняется на протяжении всей дальнейшей жизни.

Тенденция выделения понятий «агрессия» и «агрессивность» прослеживается в настоящее время в большинстве современных исследований. Аксиомой современной психологии является положение о том, что возможна агрессия без агрессивности, но выход агрессивности в агрессивных действиях является обязательным.

В последнее время имеет место стремление многих авторов рассматривать агрессию как мотивационные внешние действия, нарушающие нормы и правила сосуществования, наносящие вред, причиняющие боль и страдание людям. Причем данная тенденция свойственна как отечественным, так и зарубежным авторам.

 Не менее существенной, на наш взгляд, является попытка Н. Д. Левитова и его сторонников рассмотреть агрессию не только как поведение, но и как психическое состояние, имеющее свою феноменологию, этапы и компоненты.

В качестве этапов агрессивного состояния ученые выделяют:

1) подготовку к агрессии;

2) процесс осуществления агрессии;

3)оценка результатов.

Рассматривая и анализируя компоненты агрессии, сторонники данного подхода предлагают изучить познавательный, эмоциональный и волевой компоненты. При этом в силу специфики и особенностей проявления агрессии именно эмоциональный компонент вызывает наибольший интерес исследователей.

Познавательный компонент агрессии заключается в ориентировке, требующей понимания ситуации, видения объекта для нападения и идентификации своих «наступательных средств».

При анализе эмоционального компонента агрессивного состояния отечественные исследователи настаивают на необходимости рассмотрения, прежде всего, гнева, поскольку человек на всех этапах агрессивного состояния переживает сильную эмоцию гнева, иногда принимающую форму аффекта, ярости.

И. О. Вагин рассматривает гнев как дерево, корнями которого служит обида. При обиде работает вариант: я - хороший, другой человек – плохой; он меня, невинного, обидел, я – жертва. При гневе работает другой вариант: тот человек плохой, я – хороший: я одновременно и жертва, но и восстанавливаю справедливость, я имею право на справедливый гнев, на благородную ярость.

Сторонники данного подхода выделяют две основные функции гнева - защита и декомпрессия. Защита имеет место во время разрядки травмирующих переживаний (занятия физкультурой, душ, разговор с друзьями, бокс, медиация, релаксация др.). Термин «декомпрессия» ввел Г. Линденфильф для обозначения сброса накопившегося физического напряжения, вызванного раздражением, сравнивая это состояние со спокойствием после бури.

Рассматривая эмоциональный компонент агрессии, ученые выделяют два основных способа выражения гнева: прямой (человек дает выход собственным эмоциям) и косвенный (перенос эмоций). При этом косвенный способ выражения гнева, при этом может осуществляться различными путями. Данное положение нашло свое подтверждение в исследованиях западных ученых. Согласно модели Д. Миллера, основными путями косвенного выражения гнева являются:

 - генерализация – агрессия как бы иррадиирует, захватывая объекты, сходные с тем, который был жертвой первоначально;

 - автоагрессия – перенос объекта агрессии на самого себя;

 - ассоциации по смежности - например, недовольный учителем ученик выражает свое агрессивное отношение к нему в бессильной злобе;

 - перенос на так называемого «козла отпущения» (лицо или неодушевленный предмет).

Следует отметить, что агрессия не всегда сопровождается гневом и не всякий гнев приводит к агрессии. Более того, совсем неверно было бы считать каждый гнев, провоцирующим агрессию.

В качестве аргументации высказанного мнения Л. М. Семенюк предлагает рассмотреть так называемый «бессильный гнев» при фрустрации, когда нет никакой возможности снять барьер.

Эмоциональная сторона агрессии не исчерпывается гневом. Особый оттенок этому состоянию придают переживания недоброжелательности, злости, мстительности, а в некоторых случаях и чувство своей силы, уверенности. Возможна и такая ситуация, когда агрессор переживает радостное, приятное чувство, патологическим выражением которого является садизм.

Рассматривая волевой компонент агрессии, следует отметить, что в агрессивном действии имеются все формальные качества воли: целеустремленность, настойчивость, решительность, а в ряде случаев - инициативность и смелость. Дело в том, что агрессивное состояние часто возникает и развивается в борьбе, а всякая борьба требует вышеназванных волевых качеств.

Анализ различных теорий и подходов отечественных ученых, с одной стороны, делает достаточно прозрачной взаимосвязь трех форм: агрессия, агрессивность и агрессивное поведение, с другой, стороны, позволяет наметить основные тенденции в определении понятий «агрессия», «агрессивность».

1. В отечественной науке достаточно четко прослеживается тенденция к выделению понятий «агрессия» и «агрессивность» и их четкому разграничению.

2. Многие отечественные исследователи склоняются к пониманию агрессии как целенаправленного разрушительного поведения, противоречащего нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.). В прямом смысле слова – это нападение с целью захвата по собственной инициативе. Вместе с тем это такое состояние, которое может включать в себя не только прямое нападение, но и угрозу, желание напасть, враждебность.

3. Состояние агрессии может быть внешне ярко выражено, например, драчливость, грубость, «задиристость», а может быть более «затаенным», имея форму скрытого недоброжелательства и озлобленности.

4. Типичное состояние агрессии характеризуется острым, часто аффективным переживанием гнева, импульсивной активностью, злостью, в ряде случаев желанием на ком-то и даже на чем-то «сорвать зло». Довольно распространенным проявлением агрессии служит грубость в разных формах.

5. Агрессивные действия выступают в качестве:

- средства достижения какой-нибудь значимой цели (инструментальная агрессия);

- способа психической разрядки, замещения, удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности;

 - способа удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

6. Агрессивность как всякая личностная черта - свойство, имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до предельного развития. Каждая личность обладает определённой степенью агрессивности.

Следует отметить некоторую парадоксальность ситуации, проявляющуюся в негативной оценке исследователями обоих полярных состояний. С одной стороны, агрессивность – необходимое условие нормальной жизнедеятельности личности. Т. Г. Румянцева рассматривает агрессию как неотъемлемую динамическую характеристику активности и адаптивности человека. Отсутствие агрессивности становится причиной пассивности, ведомости, конформности и т.д. С другой стороны, чрезмерное развитие и проявление агрессивности начинает определять весь облик личности, приводя к сознательно опасным и неодобряемым формам поведения.

1. ***Типология агрессивности***

 В литературе представлено несколько типов классификации агрессии. Наиболее признанной является общая для ряда концепций схема, выделяющая два основных вида агрессивного поведения:

- конструктивная агрессия (открытые проявления агрессивных побуждений, реализуемые в социально приемлемой форме, при наличии соответствующих поведенческих навыков и стереотипов эмоционального реагирования, открытости социальному опыту и возможности саморегуляции и коррекции поведения);

- деструктивная агрессия (прямое проявление агрессивности, связанное с нарушением морально-этических норм, содержащее элементы делинквентного или криминального поведения с недостаточным учетом требований реальности и сниженным эмоциональным самоконтролем).

 Э. Фромм подразделяет агрессию на пять основных видов:

- доброкачественная - способствующую поддержанию жизни,

- злокачественная - реакция на угрозу интересам индивида,

- инструментальная - представляет собой жесткость и деструктивность и бывает спонтанной и связанной со структурой личности,

- псевдоагрессия (непреднамеренная, игровая, самоутверждение) - действие, в результате которого может быть нанесен ущерб, но которым не предшествовали злые намерения,

- оборонительная (нападение, бегство, сопротивление, конформизм) - появляется в момент опасности и носит оборонительный характер,.

В современной психологической науке агрессия классифицируется по следующим критериям:

 - по направленности: агрессия, направленная вовне; аутоагрессия – направленная на себя,

 - по цели: интеллектуальная агрессия; враждебная агрессия,

 - по методу выражения: физическая агрессия; вербальная агрессия,

 - по степени выраженности: прямая агрессия; косвенная агрессия,

 - по наличию инициативы: инициативная агрессия; оборонительная агрессия.

 Одна из наиболее распространенных типологий агрессии предложена А.Бассом и А. Даркой. Ученые выделили следующие виды агрессии: физическая (физические действия против кого-либо); вербальная (угрозы, крики, ругань и пр.); косвенная; направленная (сплетни, злобные шутки); ненаправленная (крики в толпе, топание и т. д.); раздражение (вспыльчивость, грубость); негативизм (оппозиционная манера поведения).

 Ввиду того, что проявления агрессии у людей бесконечны и многообразны удобно ограничить изучение подобного поведения концептуальными рамками, предложенных А. Бассом. По его мнению, агрессивные действия можно описать на основании трех шкал: физическая - вербальная, активная - пассивная, прямая - непрямая. Их комбинация дает восемь возможных категорий, под которые подпадает большинство агрессивных действий (таблица 1). Также на основе критериев можно выделить такие виды агрессии как враждебная (гневная) в случае, когда целью агрессора является причинение страданий жертве, и инструментальная агрессия, характеризует случаи, когда агрессоры совершают агрессивные действия, преследуя цели, не связанные с причинением вреда.

Таблица 1

**Категории агрессии по А. Бассу**

|  |  |
| --- | --- |
| Тип агрессии | Примеры |
| Физическая - активная - прямая  | Нанесение другому человеку ударов холодным оружием, избиение или ранение при помощи огнестрельного оружия |
| Физическая - активная - непрямая  | Закладка мин-ловушек; сговор с наемным убийцей с целью уничтожения врага |
| Физическая – пассивная - прямая  | Стремление физически не позволить другому человеку достичь желаемой цели или заняться желаемой деятельностью (например, сидячая демонстрация). |
| Физическая – пассивная - непрямая Вербальная – активная - прямая  | Отказ от выполнения необходимых задач (например, отказ освободить территорию во время сидячей демонстрации). Словесное оскорбление или унижение другого человека |
| Вербальная - активная - непрямая  | Распространение злостной клеветы или сплетен о другом человеке |
| Вербальная - пассивная - прямая  | Отказ разговаривать с другим человеком, отвечать на его вопросы и т. д. |
| Вербальная - пассивная - непрямая  | Отказ дать определенные словесные пояснения или объяснения (например, отказ высказаться в защиту человека, которого незаслуженно критикуют) |

**Литература**

* + - 1. Басс, А. Г. Психология агрессии / А. Г. Басс // Вопр. психологии.– 1967.– № 3.– С. 60–67.
			2. Берковиц, Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц– М., 2002.– 512 с.
			3. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон.– СПб., 2000.– 720 с.
			4. Ениколопов, С. Н. Понятие агрессии в современной психологии / С. Н. Ениколопов // Прикладная психология.– 2001.– № 1.– С. 60–72.
			5. Колосова, С. Л. Детская агрессия / С. Л. Колосова.– СПб.: Питер, 2004.– 224 с.
			6. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского.– 2-е изд., испр. и доп.– Ростов н/Д: Феникс, 1999.– 512 с.
			7. Крэйхи, К. Социальная психология агрессии / К. Крэйхи.– СПб.: Питер, 2003.– 336 с.
			8. Нравственность. Агрессия. Справедливость / Под ред. А. М. Матюшкина.– М., 1992.– 126 с.
			9. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан.– СПб., 1996.– 38 с.
			10. Ремезова, И. С. Проблема агрессии в человеческой природе / И. С. Ремезова // Вестн. высш. школы.– 1999.– № 3.– С. 14–19.
			11. Румянцева, Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопр. психологии.– 1991.– № 1.– С. 81–87.
			12. Семенюк, Л. М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста: Метод. рекомендации в помощь педагогам-практикам / Л. М. Семенюк.– М., 1991.– 16 с.
			13. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм.– М., 1994.– 246 с.
			14. Шалагинова К. С. Психологическое сопровождение агрессивных младших школьников: сущность, специфика, опыт разработки и реализации: монография / К. С. Шалагинова - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009. – 139с.

***Лекция 2.***

**Генезис человеческой агрессивности**

 План

1. Агрессия как инстинктивное поведение.
2. Агрессия как проявление побуждения: мотивация причинения ущерба или вреда другим.
3. Когнитивные модели агрессивного поведения.
4. Агрессия как приобретенное социальное поведение: прямое и викарное научение насилию.
5. ***Агрессия как инстинктивное поведение.***

Все многообразие и вариативность теорий зарубежных исследователей по проблеме генезиса агрессивности можно условно представить в виде четырех групп теорий:

 Агрессия как инстинктивное поведение.

 Агрессия как проявление побуждения: мотивация причинения ущерба или вреда другим.

 Когнитивные модели агрессивного поведения.

 Агрессия как приобретенное социальное поведение: прямое и викарное научение насилию.

В основе первой группы теорий лежит положение о том, что агрессивное поведение свойственно человеку от природы как средство защиты от врагов и способ выживания. Согласно этому довольно распространенному подходу, агрессия возникает потому, что человеческие существа генетически или конституционально «запрограммированы» на подобные действия. В рамках этого подхода нет единой, общепринятой теории. Но несмотря на некоторые разногласия, всех представителей объединяет признание, что агрессивность является следствием влияния естественного отбора. К.Лоренц считает, что агрессия берет начало прежде всего из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у всех живых существ. К. Лоренц предполагал, что этот инстинкт развился в ходе длительной эволюции, а развертывание явно агрессивных действий является совместной функцией:

 - количества накопленной агрессивной энергии;

 - силы особых, облегчающих разрядку агрессии стимулов в непосредственном окружении.

Другими словами, чем больше количества агрессивной энергии имеется в данный момент, тем меньшей силы стимул нужен для того, чтобы агрессия выплеснулась вовне. Фактически, если с момента последнего агрессивного проявления прошло достаточно времени, подобное поведение может развернуться и спонтанно в отсутствие видимых причин.

***2. Агрессия как проявление побуждения: мотивация причинения ущерба или вреда другим.***

Вторая группа теорий рассматривает агрессию как естественную реакцию организма на состояние депривации и фрустрации, то есть как реакцию при отсутствии возможности достижения цели, исполнения желаний. В рамках психологического подхода проблемой агрессивности занимались З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм, А. Басс, Дж. Доллард и др.

Началом изучения психологических механизмов агрессивности принято считать работы З. Фрейда, выделившего два основных врожденных бессознательных влечения – инстинкт жизни - созидательное начало в человеке, Эрос, проявляющееся в сексуальном влечении - и инстинкт смерти – Танатос – начало разрушительное, с которым Фрейд и связывал агрессивность. Поскольку оба инстинкта являются врожденными, вечными и неизменными, то и агрессивность является неотъемлемым свойством человеческой природы.

Согласно Э. Фромму, биологическую природу имеет только «доброкачественная» агрессия, поскольку она является реакцией индивида на угрозу его жизни. Деструктивность свойственна только человеку, она не встречается у животных, не имеет биологической основы и не направлена на достижение биологических целей. Деструктивность возникает как возможная реакция на психические потребности, которые глубоко укоренились в человеческой жизни, и является результатом взаимодействия различных социальных условий и экзистенциональных потребностей человека. Социальные условия могут либо тормозить, либо способствовать развитию деструктивных экзистенциальных потребностей индивида.

Для А. Адлера агрессивность является неотъемлемым качеством сознания, организующим его деятельность. Универсальным свойством живой материи А. Адлер считает соревновательность, борьбу за первенство, стремление к превосходству. Однако эти базовые влечения становятся аутентичными только в контексте правильно понятого социального интереса. Агрессивное сознание порождает различные формы агрессивного поведения – от открытого до символичного. Это естественная реакция на принуждение, вытекающая из стремления каждого человека ощущать себя субъектом, а не объектом. Агрессивность, вплетаясь в контекст культуры, приобретает символические формы, связанные с причинением боли и унижением. Всякая ответная реакция является естественной сознательной или бессознательной реакцией человека на принуждение, вытекающей из желания индивида ощущать себя субъектом, а не объектом.

Одной из самых популярных в рамках данного подхода является теория Д. Долларда - «теория фрустрации-агрессии». Суть этой теории заключается в том, что всякая фрустрация создает внутреннее побуждение или мотив к агрессии. То есть, другими словами, фрустрация – это невозможность удовлетворения потребности. Любая агрессия может быть интерпретирована как результат наличия какой – либо фрустрации.

Наиболее значительные поправки и уточнения в теорию фрустрации – агрессии внес Л. Берковиц, утверждающий, что фрустрация – один из множества различных аверсивных стимулов, которые способны лишь спровоцировать агрессивные реакции, но не приводят к агрессивному поведению напрямую, а скорее создают готовность к агрессивным действиям. Агрессия, по его мнению, - функция сложного взаимодействия между врожденными склонностями и усвоенными реакциями. Он ввел новую переменную, характеризующую возможные переживания, возникающие в результате фрустрации, - гнев, как эмоциональную реакцию на фрустрирующий раздражитель. Л. Берковиц признавал также, что агрессия не всегда является доминирующей реакцией на фрустрацию и при определенных условиях может подавляться.

В концептуальную схему «фрустрация-агрессия». Л. Берковиц ввел три существенных поправки:

1. Фрустрация не обязательно реализуется в агрессиных действиях, но она стимулирует готовность к ним.

2. Состояние агрессия не возникает без надлежащих условий даже при готовности.

3. Выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессиных действий воспитывает у индивида привычку к подобным действиям.

 В более поздних работах отмечается, что при фрустрации личность реагирует целым комплексом защитных реакций, из которых лишь одна играет ведущую роль.

***3. Когнитивные модели агрессивного поведения.***

Когнитивные модели агрессии помещают в центр рассмотрения эмоциональные и когнитивные процессы, лежащие в основе этого типа поведения. Согласно теориям данного направления, характер осмысления или интерпретации индивидом чьих-то действий, например, как угрожающих или провокационных, оказывает определяющее влияние на его чувства и поведение. В свою очередь, степень эмоционального возбуждения или негативной аффектации, переживаемой индивидом, влияет на когнитивные процессы, занятые в определении степени угрожающей ему опасности.

 В рамках данной группы теорий Л. Берковиц в своих более поздних работах пересмотрел собственную теорию, сделав акцент не на посылах к агрессии, а на эмоциональных и познавательных процессах. Согласно его модели, образования новых когнитивных связей, фрустрация или другие аверсивные стимулы, в качестве которых могут выступать боль, неприятные запахи, жара, провоцируют агрессивные реакции путем формирования негативного аффекта. В редакции 1989 года теория Берковица гласит, что посылы к агрессии вовсе не являются обязательным условием для возникновения агрессивной реакции. Скорее они лишь «интенсифицируют агрессивную реакцию на наличие некоего барьера, препятствующего достижению цели». Он также представил доказательства того, что индивидуум, которого что-то спровоцировало на агрессию (то есть он объясняет свои негативные чувства как злость), может стать более восприимчивым и чаще реагировать на посылы к агрессии. Итак, хотя агрессия может появляться в отсутствие стимулирующих ее ситуационных факторов, фрустрированный человек будет все-таки чаще обращать внимание на эти стимулы, и они, скорее всего, усилят его агрессивную реакцию

Несмотря на более предпочтительную трактовку возбуждения и когнитивных процессов как независимо влияющих на агрессивное поведение, Зильманн доказывал, что «познание и возбуждение теснейшим образом взаимосвязаны; они влияют друг на друга на всем протяжении процесса переживания приносящего страдания опыта и поведения». Таким образом, он вполне отчетливо указывал на специфичность роли познавательных процессов в усилении и ослаблении эмоциональных агрессивных реакций и роли возбуждения в когнитивном опосредовании поведения. Он подчеркивал, что независимо от момента своего появления (до или после возникновения нервного напряжения) осмысление события, вероятно, может влиять на степень возбуждения. Если же рассудок человека говорит ему, что опасность реальна, или индивид зацикливается на угрозе и обдумывании своей последующей мести, то у него сохранится высокий уровень возбуждения. С другой стороны, угасание возбуждения является наиболее вероятным следствием того, что, проанализировав ситуацию, человек обнаружил смягчающие обстоятельства или почувствовал уменьшение опасности.

 ***4. Агрессия как приобретенное социальное поведение: прямое и викарное научение насилию.***

Четвертая группа теорий рассматривает агрессию как приобретенное социальное поведение. Сторонники данного направления утверждают, что агрессивное поведение формируется, «накапливается» постепенно. Наиболее известным представителем теории социального научения является А. Бандура. По мнению ученого, повседневная жизнь постоянно демонстрирует нам модели агрессивного поведения в семье, субкультуре и средствах массовой информации. А. Бандура утверждает, что для появления агрессии помимо фрустрированности субъект должен иметь пример для обучения и подражания. Здесь затрагивается проблема роли воспитания (и в частности, наказания) в появлении агрессии у детей.

Теория социального научения рассматривает агрессию как социальное поведение, включающее в себя действия, «за которыми стоят сложные навыки, требующие всестороннего научения». Хотя в названной теории особо подчеркивается роль научения путем наблюдения и непосредственного опыта в усвоении агрессии, роль биологических факторов не отрицается. Как в случае любой двигательной активности, совершение агрессивного действия зависит от основных нейрофизиологических механизмов, т.е. нервная система участвует в осуществлении любого действия, в том числе и агрессивного.

 В теории социального научения агрессия представляет собой поведение, усвоенное в процессе социализации посредством наблюдения соответствующего способа действий при социальном подкреплении. Образец поведения рассматривается как средство межличностного воздействия. Поэтому существенное внимание здесь уделяется изучению влияния первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей агрессивному поведению. Драйв – это сильный стимул, который побуждает организм к действию. При рождении побуждается к действию относительно узкий кругом возбудителей – первичные или врожденные драйвы. Такие возбудители связаны с основными физиологическими процессами, и уменьшение силы возбуждения существенно для выживания организма. Таким образом, освобождение от дистресса на ранних этапах жизни ребенка зависит от действия окружающих его взрослых; именно эта связь других людей, особенно матери, со снижением силы первичного драйва и составляет основу процесса социализации. Дети научаются путем наблюдения за поведением других людей и подражания своим родителям. Этот процесс называется моделированием. Позднее процесс моделирования переходит в процесс социализации, в ходе которого формируются привычные модели реакций. Растущие дети подражают различным примерам, взятым из их социального окружения.

А. Бандура выделил три наиболее важных момента, которые нужно учитывать при изучении агрессии (таблица2):

1) способ усвоения подобных действий;

2) факторы, провоцирующие их проявление;

3) условия, при которых они закрепляются.

Ученый также вводит понятия замещения подкрепления и самоподкрепления.

В завершение рассмотрения четвертой группы теорий следует отметить в качестве одного из наиболее значимых достоинств данной теории: возможность не только контролировать, но и предотвращать человеческую агрессию, что отличает ее от большинства других теорий.

Таблица 2

**Теория социального научения А. Бандуры**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Приобретение агрессии:**1.Биологические факторы (гормоны, нервная система)2.Научение (непосредственный опыт, наблюдение)  | **Провоцирование агрессии:**1.Воздействием шаблонов (возбуждение, внимание)2.Неприемлемое обращение (нападки, фрустрация)3.Побудительные мотивы (деньги, восхищение)4.Инструкции (приказы)5.Эксцентричные убеждения(параноидальные идеи) | **Регулирование агрессии:**1.Внешние поощрения и наказания (материальное вознаграждение, неприятные последствия)2.Викарные подкрепления (наблюдение за тем, как поощряют и наказывают других)3.Механизмы саморегуляции (гордость, вина) |

**Литература**

1. Бандура, А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс; Пер. с англ.– М., 2000.– 508 с.
2. Басс, А. Г. Психология агрессии / А. Г. Басс // Вопр. психологии.– 1967.– № 3.– С. 60–67.
3. Берковиц, Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц– М., 2002.– 512 с.
4. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон.– СПб., 2000.– 720 с.

5. Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд.– М., 1989.– 384 с

 6. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм.– М., 1994.– 246 с.

1. Холличер, В. Человек и агрессия / В. Холличер.– М., 1995.– 129 с.
2. Чалдини, Р. Агрессия / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг.–СПб., 2002.– 343 с

***Лекция 3.***

**Причины, особенности, варианты проявления агрессивности**

**в младшем школьном возрасте**

 План

1. Первые попытки объяснения причин возникновения детской агрессии. Современные подходы западных ученых.
2. Общие тенденции в поиске причин агрессивного поведения младших школьников в трудах современных отечественных ученых.
3. Причины агрессивного поведения младших школьников.
4. Варианты проявления агрессивности в младшем школьном возрасте
5. ***Первые попытки объяснения причин возникновения детской агрессии. Современные подходы западных ученых.***

Первые попытки объяснения причин возникновения и развития агрессивности детей были предприняты в рамках психоаналитического подхода. А.Фрейд**,** занимавшаяся детским психоанализом, рассматривает агрессию как один из механизмов защиты инстанции «Я». В соответствии с этим она считает, что агрессия в детском возрасте есть проявление тревоги и страха, которые испытывает «Я» в отношении как прошлых, так и предполагаемых событий. Агрессия возникает в тех случаях, когда возникает угроза для «Я» ребёнка. Прибегая к агрессии, ребёнок пытается совладать с испытываемой им тревогой. Механизмом такого поведения, по мнению А. Фрейд, выступает «идентификация с агрессором», воплощая, принимая его атрибуты, ребёнок преображается из того, кому угрожает, в того, кто угрожает. Агрессивные устремления ребёнка, таким образом, носят упреждающий характер по отношению к объекту тревоги.

 А. Адлер причину детской агрессии выводил из того, что «на протяжении всего своего развития ребёнку присуще чувство неполноценности». Ребёнок переживает очень длительный период зависимости, когда он совершенно беспомощен и, чтобы выжить, должен опираться на родителей. Незрелость ребёнка, его неуверенность в себе и несамостоятельность приводят к болезненному переживанию своего подчинённого положения по отношению к более сильным людям в семейном окружении. Это рождает чувство неполноценности, обозначая начало длительной борьбы за достижение превосходства над окружением, а также стремление к совершенству и безупречности. Агрессия, таким образом, является способом достижения цели превосходства, инструментом преодоления чувства ущербности.

 Положение о том, что в основе детской агрессивности лежит страх**,** разделяется многими психоаналитиками. К. Бютнер называет две наиболее частые причины агрессии в детском возрасте: «Во-первых, это боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению. Во-вторых, это уже пережитая обида, или душевная травма, или же само нападение». Стоит заметить, что в детском возрасте бессознательные, агрессивные импульсы проявляются не прямо, а косвенно, находя своё выражение в фантазиях, играх детей, содержание которых может быть подвергнуто анализу с целью выявления защитных механизмов, к которым прибегает «Я» ребёнка.

А. Бандура, как теоретик социального научения, придает особое значение наблюдению в усвоении ребенком агрессивных реакций. А. Бандура считает, что дети усваивают агрессивную манеру поведения, наблюдая за действиями взрослых и отмечая последствия этих действий. В одном из его экспериментов женщина на глазах у детей почти 10 минут избивала надувную резиновую куклу. Дети из контрольной группы этого не видели и никогда не обращались к подобной игре. А дети, наблюдавшие за поведением экспериментатора, во много раз чаще брали в руки палку и избивали куклу. Наблюдение акта агрессивного поведения взрослого развивает у ребенка деструктивные желания, ослабляет торможение силового поведения. Этим объясняется, что в семьях с агрессивным поведением родителей растут дети, склонные к силовому решению своих проблем дети.

Р. Бэрон, Д. Ричардсон, разделяя теорию социального научения А. Бандуры, в качестве основных источников агрессивного поведения младших школьников выделяют семью, сверстников и масс-медиа. Влияние сверстников, по мнению авторов, связано прежде всего, с тем, что научение агрессивному поведению происходит в основном через игры. Большой объем общения позволяет копировать его различные способы, либо способствует их подкреплению. Низкий социальный статус в формальных группах, как правило, способствует переходу детей и подростков в неформальные группы с отклоняющимся поведением, в которых либо происходит викарное научение агрессивному поведению через демонстрацию его моделей, либо дети сами становятся жертвами агрессии.

Современные исследования западных ученых направлены на поиск связи нарушений поведения с уровнем усвоения школьных знаний.

М. Раттер в своих исследованиях показал, что среди мальчиков с асоциальной направленностью порядка одной трети имеют задержку в овладении навыками чтения, причины которой, по мнению ученого, связаны именно с причинами проявления агрессивности, в частности:

1) особенности темперамента, способствующие возникновению нарушений поведения;

2) неблагоприятная обстановка в семье;

3) сам факт неуспеха школьного обучения, вследствие чего могут возникнуть разочарование и обида, влекущие за собой протест, агрессию, асоциальное поведение.

***2***. ***Общие тенденции в поиске причин агрессивного поведения младших школьников в трудах современных отечественных ученых.***

В настоящее время в отечественной психологии поиск причин детской агрессивности ведется по ряду направлений.

М. И. Буянов отмечает, что в некоторых случаях причиной агрессивности детей может быть проявление психического заболевания, то есть агрессия имеет биологическую природу. В целом, поиск биологических причин проявления агрессивности в детском возрасте предполагает:

1. изучение хромосомных аномалий и их влияние на наследуемость склонности к агрессивности;
2. изучение влияния гормонов на агрессивное поведение;
3. изучение отдельных структур центральной нервной системы и их роль в запуске агрессивного поведения;
4. изучение влияния свойств темперамента, в частности воз­будимости, на агрессивное поведение индивида.

Проблема детской агрессивности затрагивается специалистами в области детской психиатрии и патопсихологии**.** В работах, посвящённых изучению развития неврозов в детском возрасте, агрессия рассматривается как неадекватный способ реагирования в трудных ситуациях. При невротическом развитии личности агрессивность выполняет защитную функцию, предохраняя ребёнка от травмирующих переживаний, угрожающих его эмоциональному благополучию. Отмечается, что при психических нарушениях развитие агрессивности определяется не только конституциональными особенностями индивида, наследственностью, но и влиянием социально – психологических факторов.

Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева рассматривают в качестве основных причин проявления агрессивности в детском возрасте:

1) стремление привлечь к себе внимание сверстников;

2) ущемление достоинства другого с целью подчеркивания собственного превосходства;

3) защита и месть;

4) стремление быть главным;

5) стремление получить желанный предмет.

Н. А. Дубинко, рассматривая агрессивное поведение младших школьников как следствие слабого развития социально - когнитивных навыков, основную причину такого поведения связывает с тем, что многие дети постоянно попадают в проблемные ситуации и не располагают при этом достаточным набором базовых социальных умений. Социальная некомпетентность в вопросах коммуникации и общения выступает, по мнению автора, в качестве основной причины проявления агрессивности в поведении младших школьников.

Некоторые современные психологи в качестве основной причины, порождающей агрессию в младшем школьном возрасте, рассматривают депривацию. Ю. М. Антонян считает основной причиной агрессии тревожность, которая как свойство формируется в глубоком детстве в результате нарушения эмоциональных связей с матерью, т.е. депривации. Тревожность создает охранительное поведение и в свою очередь порождает пониженную самооценку. У таких детей наблюдается резкое снижение порога восприятия конфликтной ситуации как угрожающей и повышается интенсивность и экстенсивность ответной реакции ребенка на мнимую угрозу.

Н. Д. Левитов, И. А. Фурманов являясь сторонниками аффективно-динамического подхода к объяснению причин нарушения поведения у детей, считают, что ребенок, попадающий в ситуацию сильной депривации психически и социально важных потребностей, когда оценка вероятности их удовлетворения падает, испытывает сильные негативные переживания. Такое состояние психоэнергетического дискомфорта вынуждает его выбирать между двумя типами адаптивных стратегий: ребенок стремится либо совладать с событиями и изменить ситуацию, либо сохранить или восстановить эмоциональное равновесие. Затруднения при реализации первой программы чаще всего сопровождается такими эмоциями, как негодование, гнев, ярость, и приводят к возникновению эмоциональных расстройств, вызывают различные виды агрессивных реакций или активный негативизм. Другой тип стратегии опирается на программу защиты и процессы уравновешивания. Невозможность добиться удовлетворения потребностей или достичь эмоционального равновесия обусловлено нарастанием энергетики потребностей и сопровождается астеническими эмоциональными переживаниями ситуации фрустрации, такими как беспокойство, печаль, горе, отчаяние.

Р. В. Овчарова развитие агрессии в детском возрасте связывает с блокированием желаний ребенка в результате применения воспитательных воздействий. Состояние фрустрации и беспомощности ребенка, психологического дискомфорта часто приводит к непреднамеренным агрессивным действиям, проявляющимся в упрямстве, негативизме, драчливости, гневе. При этом к индивидуальным детерминантам агрессивного поведения автор относит как личностные, так и биологические предпосылки: тревога, связанная со страхом социального неодобрения, предвзятая атрибуция враждебности других, раздражительность и эмоциональная чувствительность, внешний фокус контроля, авторитаризм, напористость, честолюбие, нетерпение, поленезависимость, а также самонеприятие, чрезмерный самоконтроль или его полное отсутствие; хромосомные нарушения, гормональные сдвиги, отклонения со стороны центральной нервной системы. Автор обращает внимание, что биологические процессы протекают в социальном контакте, а внешняя среда в значительной мере влияет на характер реакций; оба фактора (социальный и биологический) сочетаются с личностными.

Достаточно подробно причины агрессивного поведения младших школьников представлены, на наш взгляд, И. П. Подласым. Автор предлагает выделять следующие возможные причины проявления агрессивности в поведении детей начальной школы:

1) врожденная склонность;

2) аверсивные случаи (боль, жара, теснота);

3)возбуждение;

4)массовая культура;

5)агрессивные игры;

6)влияние группы.

В качестве аргумента, подтверждающего наличие врожденной склонности к агрессивным действиям, приводятся данные расшифровки генома человека, подтвердившие, что все свойства родившегося ребенка зашифрованы в генном коде, хранящем и передающем о нем всю информацию, в том числе и склонность его родителей к агрессивному поведению. Конечно, это не означает, что ребенок автоматически становится агрессивным, но предпосылки отклоняющегося поведения он имеет в своей наследственности. При прочих равных условиях его эмоциональная сфера более уязвима, и такой ребенок легче становится на путь агрессивного поведения.

Кроме биологической, существенное влияние на развитие человека оказывает социальная наследственность, благодаря которой ребенок активно осваивает социально-психологический опыт родителей и всех, кто его окружает.

При рассмотрении данной проблемы важным, на наш взгляд, является вопрос о наследовании моральных задатков. Долгое время считалось, что человек не рождается ни злым, ни добрым, ни щедрым, ни скупым, ни агрессивным, а тем более злодеем или преступником. Сегодня, напротив, сложилась противоположная тенденция, поскольку большинство специалистов, занимающихся этой проблемой, склонны считать, что и нравственные качества, и поведение человека биологически обусловлены. Люди рождаются добрыми или злыми, честными или лживыми; природой человеку дается драчливость, агрессивность, жестокость, алчность (данное положение находит свое воплощение в трудах М. Монтессори, К. Лоренца, Э. Фромма, А. Мичерлика ).

При изучении влияния аверсивных случаев исследователи,в первую очередь, рассматривают боль, поскольку атакующее поведение в ответ на боль является типичным для всех животных. Дети в данном случае не являются исключением, с той лишь разницей, что, как правило, боятся нападать на более сильного.

Не менее сильными источниками агрессивного поведения являются жара, отвратительные запахи, табачный дым, загрязнение воздуха, его высокая температура. В качестве доказательства данного положения исследователями приводятся данные статистики, согласно которым бытовые проявления жестокости и насилия обычно происходят именно в таких условиях. Причинение боли, оскорбительные действия другого человека обычно вызывают ответную реакцию в виде желания отомстить. Теснота и скученность также усиливают агрессивное поведение, именно поэтому часто и легко возникают вспышки гнева, брани, оскорблений в переполненном транспорте, местах массового скопления людей.

Фактор возбуждения – провокатор агрессии, может возникать под влиянием реальной ситуации, мыслей, воспоминаний. Ряд психологов отмечает в своих исследованиях, что общество, как правило, поддерживает и поощряет агрессивное поведение детей. В качестве доказательства приводятся примеры родителей, которые требуют, чтобы ребенок обязательно давал «сдачи» на любое оскорбление, чем прививают детям драчливое, неадекватное поведение. Дети зачастую просто и не знают о существовании других способов. Кроме того, весьма негативный эффект имеют высказывания взрослых типа: «Размазня! Слюнтяй! Не можешь за себя постоять!» При этом некоторые родители уверены, что выбранная ими стратегия является единственно эффективной при воспитании смелых, независимых, умеющих постоять за себя людей.

В качестве последствий влияния средствмассовой культуры, вчастности просмотра детьми сцен насилия по телевизору, современными исследователями данной проблемы выделяются:

1) усиление агрессивности;

2) повышение порога нечувствительности к насилию;

3) формирование взгляда на насилие как единственный способ разрешения возникающих проблем;

4) признание насилия как нормы общественной жизни.

В качестве аргументации приводятся многочисленные статистические данные, согласно которым к моменту окончания средней школы ребенок просматривает по телевизору около 8 тысяч сцен с убийствами и около 100 тысяч других действий с применениями насилия.

 Подталкивает ли телевизор ребенка к совершению агрессивных поступков? Большинство современных ученых отвечает на этот вопрос однозначным «да». Однако не все ученые разделяют данную позицию. Так, например, сторонники психоаналитической теории считают основным способом предотвращения агрессивности постоянную разрядку агрессивной энергии, предлагая в качестве способов разрядки наблюдение за жестокими действиями, разрушениями неодушевленных предметов. Однако мы склонны рассматривать кровавую телепродукцию как обильную пищу для агрессии.

Фактор, провоцирующий рост агрессии - игры с оружием, является не менее значительным, поскольку дети приходят в школу с уже готовностью разрушать. Получая игрушечный пистолет или нож, ребенок получает и установку по их применению: обезвредь противника, причини ему боль, решай свои проблемы с помощью силы.

Влияние группы как фактора, провоцирующего агрессию, связано с тем, что многие авторы рассматривают группу в качестве сильнодействующих возбудителей, отмечая при этом, то, что ребенок никогда бы не сделал один, в группе он может сделать и, скорее всего, сделает, поскольку групповое давление относится не только к числу наиболее сильных, но к числу наиболее значимых.

Анализ различных подходов отечественных исследователей позволяет наметить ряд общих тенденций в поиске причин агрессивного поведения младших школьников.

1. Практически все отечественные ученые (Г. Э. Бреслав С.Л.Колосова, Н. М. Платонова, Т. Г. Румянцева, О. В. Хухлаева, и др.) настаивают на необходимости различать агрессивность как свойство личности и ситуативную агрессивность, возникающую при наличии опасности и проходящую, когда ребенку ничего не угрожает. Поскольку ситуативная агрессия совершенно нормальна и даже необходима, ее не стоит корректировать.

2. Рассмотрение агрессивности как свойства, присущего многим детям, но возникающих в силу разных причин.

3. Тенденция к выделению внешних и внутренних причин агрессивности.

В качестве *внешних причин* агрессивности сторонниками данного подхода рассматриваются:

1. семья, в которой растет ребенок;
2. общение со сверстниками;
3. копирование ребенком персонажей фильмов, придуманных героев.

*Внутренними причинами* проявления агрессивности младших школьников являются:

1. наличие внутреннего дискомфорта, неуверенности;
2. неумение адекватно выражать отрицательные эмоции, контролировать себя;
3. высокая тревожность, ощущение отверженности;
4. неадекватная самооценка (чаще заниженная);
5. стремление привлечь внимание взрослых.

4. Изучение детской агрессивности не только и не столько по внешним проявлениям, сколько с обязательным учетом мотивов и переживаний, сопровождающих акты проявления агрессии. В рамках данного подхода

5. В развитии детской агрессивности проявляется тот же закон, что и в развитии всех других форм отклоняющегося поведения: от внешнего к внутреннему, а затем от внутреннего к внешнему. Сначала изменения во внешнем поведении приводят к внутренним переменам и закрепляют их, а затем внутренние установки начинают определять поведение. Причем данная связь не односторонняя, и может формироваться и в обратном порядке, если ребенок уже имеет ген зерна агрессивности.

6. Агрессивность в младшем школьном возрасте – явление неоднородное, в котором за внешне схожей картиной проявлений могут лежать различные причины, механизмы и мотивационная направленность. Существование индивидуальных вариантов проявления агрессивности младших школьников значительно увеличивает эффективность коррекционного воздействия и прогнозирования развития данных тенденций, хотя и несет за собой ряд трудностей.

***3. Причины агрессивного поведения младших школьников.***

Проанализировав многочисленные исследования и подходы отечественных и западных ученых, мы сочли возможным выделить следующие причины агрессивного поведения младших школьников.

1. Агрессия как естественная реакция на унижение достоинства ребенка, постоянные насмешки, издевательства. Это вынужденная, ситуативная агрессивность, а не устойчивая пока еще черта характера. Поведение ребенка провоцируется обстоятельствами. При устранении причин исчезает и сама агрессивность, хотя зачастую не требуется устранения вообще, поскольку агрессивность выполняет защитную функцию.

2. Агрессия как следствие ограничения свободы, самостоятельности, чрезмерной опеки, подавления взрослыми инициативы ребенка. Эта реакция оправдывается лишь до тех пределов, которые согласуются с нормой. Это пока еще не свойство личности, а попытка отстоять себя, свои права, свое мнение, проверить «на прочность» окружающих. Исправляется легко и быстро, если правильно поняты причины и найден индивидуальный подход к ребенку.

1. Агрессия как ярко выраженная направленность на других (экстраверсия), как черта характера. Такой ребенок не может жить, пока не выплеснет свои эмоции, чувства, переживания на других. Иногда его не хотят слушать, не принимают, и его реакции приобретают форму приставания, даже насилия. В данной ситуации требуется консультация медиков.

4. Агрессия как проявление Эдипова комплекса (направленность агрессии на взрослого человека одного пола с ребенком). Вспышки, характеризующие данный вид агрессивного поведения являются нечастыми, однако достаточно сильными и слабо контролируемыми. В ситуациях подобного рода не обойтись без консультации психиатра.

5. Агрессия как проявление соперничества между детьми (в семье, в классе, в школе, во дворе). Данный вид агрессии является одним из наиболее распространенных и часто встречаемых, легко корректируется при условии правильного выявления причин, повлекших такое поведение.

6. Агрессия как проявление комплекса неполноценности, стремление доказать свою состоятельность. Наиболее часто агрессивное поведение подобного рода свойственно детям, ограниченным интеллектуально, эмоционально глухим, неразвитым, безразличным ко всему. Эти дети терроризируют весь класс и стоят на грани исключения из школы. Работа с данной категорией детей является особенно сложной, поскольку требует, с одной стороны, особой осторожности, с другой стороны, - быстроты и решительности действий.

7. Агрессия как результат депривации и фрустрации, т. е. гнетущего переживания неудач в удовлетворении потребностей и достижении цели. Таким способом ребенок пытается освободиться от угнетающих его переживаний, отомстить другим за свои неудачи. Вид счастливых, удачливых детей его раздражает. Слабые физически дети-фрустранты обычно занимаются мелкими пакостями исподтишка

Многие психологи в своих работах отмечают, что критические (фрустрирующие) ситуации в жизни ребенка зачастую сопровождаются агрессивными проявлениями. Так, В. В. Лебединский и др. в своих исследованиях показали, что периоды выраженной агрессивности ребенка, нарушающие его гармоничные отношения с окружающими, наблюдаемые в процессе нормального аффективного развития, в основном совпадают с переживаниями возрастных аффективных и личностных кризисов. Агрессия, возникающая в ситуациях подобного рода выполняет, скорее, защитную функцию, функцию разрешения (выхода) ситуации. Учитывая это обстоятельство, ряд исследователей склонны рассматривать агрессию в поведении детей как проявление критических возрастных периодов. Любую трудную ситуацию в момент возрастного кризиса ребенок переживает сложнее, причем относится это как к «нормальному» ребенку, так и к ребенку с эмоциональными нарушениями.

8. Агрессия как результат негативного влияния семейного воспитания. Р. В. Овчарова, рассматривая влияние моделей поведения родителей на поведение детей, предлагает наряду с другими исследователями учитывать такой фактор, как эмоциональные отношения между детьми и родителями. Позитивная эмоциональная связь облегчает подражание. Этот вид научения агрессивному поведению чрезвычайно характерен как в детском, так и в подростковом возрасте. Важно отметить, что часто имеет место тенденция к идентификации с отцом, когда ребенок старается уподобиться агрессору, вести себя так, чтобы избежать наказания, при этом роль модели для подражания может выполнять не только поведение родителей, но и их взгляды, система ценностей и отношений. Эта «идеальная модель» может быть представлена опосредованно – домашние беседы, рекомендации почитать ту или иную книгу, посмотреть тот или иной фильм, похвалы в адрес того или иного образца поведения. Представляется, что сочетание таких различных способов моделирования агрессии, как само агрессивное поведение родителей, одобрение ими агрессивного поведения других, может дать даже больший эффект, чем принятие родителями агрессивного поведения детей при одновременном неагрессивном поведении их самих. Рассматривая влияние семьи как одну из возможных причин проявления агрессивности необходимо отметить:

1) наличие нарушений в эмоциональных отношениях между родителями и детьми способствует агрессивности;

2) возникновению агрессивного поведения способствует равнодушие родителей к агрессивности своих детей;

3) существенную роль в формировании агрессивности сыновей играет модель агрессивности поведения родителей (особенно отца).

9. Агрессия как результат наказаний. Рассматривая роль наказаний в возникновении и проявлении агрессивного поведения детей следует отметить неоднозначность его влияния. Эмпирические данные, полученные как отечественными и зарубежными исследователями свидетельствуют о том, что наказание может способствовать как подавлению агрессивности, так и ее стимуляции, включая овладение формами агрессивных действий.

 В лонгитюдном исследовании Л. Эронабыло обнару­жено, что применяемое наказание приводит к снижению агрес­сии у тех мальчиков, которые сильно идентифицируют себя со своими отцами (очень хотят быть похожими на них). При отсут­ствии такой идентификации наказание, напротив, стойко ассоци­ируется с агрессией.

У. Хартупп и Я. де Витт наблюдали за детьми и взрослыми в реальных жизненных ситуациях и выявили тесную связь между родительскими воздействиями и проявлениями детской враж­дебности. Эти авторы пришли к выводу, что наказание может ог­раничить детскую агрессию очень узко — только в той ситуации, где это наказание было применено. Зато оно же усиливает прояв­ления агрессии во всех других ситуациях взаимодействия ребен­ка с окружающими.

Л. М. Семенюк утверждает, что эффективность наказания как способа устранения агрессивного поведения зависит от места агрессии в иерархии поведенческих реакций, интенсивности и времени наказания. Автор считает, что наказание, следующее сразу после возникновения деятельности, которая должна бытьпрекращена, приводит к более сильному торможению неодобряемого поведения, чем наказание, наступающее после завершения деятельности. Подобные наблюдения позволяют говорить о том, что наказание может быть эффективным только при соблюдении таких условий, как позитивное отношение наказывающего к наказуемому и принятие наказуемым норм наказывающего.

В настоящее время подавляющее большинство исследовате­лей признает, что применяемое в отношении детей наказание (особенно физическое) скорее выступает как модель агрессив­ного поведения.

 Р. В. Овчарова дает наказанию однозначно негативную оценку, рассматривая его как акты агрессии, которые могут моделировать агрессивные поведения. В качестве аргументации автор приводит данные исследования поведения пятилетних детей. Эти данные позволяют сделать вывод о зависимости между высокой агрессивностью и частотой физических наказаний, применяемых к детям. Влияние родителей (отца или матери) на агрессивность мальчиков связано с различными факторами. Так, отцы агрессивных детей характеризуются значительной агрессивностью по отношению к окружающим их лицам (как к родственникам, так и к посторонним), часто применяют физические наказания по отношению к сыновьям. У матерей фактором, наиболее влияющим на агрессивность детей, является терпимость к их агрессивному поведению.

Изучение зависимости между агрессивным поведением детей и характером наказаний, а также контро­лем родителями поведения своих детей позволило Р. Бэрону и Д. Ричардсон сделать вывод о том, что жестокие наказания связаны с высоким уровнем агрессивности у детей (малолетние преступники происходят из семей, где физическая жестокость идет рука об руку с безразличием к чувствам детей), а минималь­ный контроль и присмотр за детьми коррелирует с вы­соким уровнем асоциальности. Часто эти два типа воспитания (чрезмерная стро­гость наказания и отсутствие контроля: «эмоциональ­ное отвержение» и «гипопротекция») встречаются в одной семье. Первый тип в основном прослеживается по линии отца, а второй тип — по линии матери.

Наказание, по мнению С. Л. Колосовой, не столько способствует преодо­лению агрессии, сколько вызывает ее трансформации и по­буждает ребенка найти приемлемое для взрослого оправдание совершенных агрессивных действий. В результате частого при­менения наказаний возникает благодатная почва для форми­рования агрессивности как устойчивой черты личности, что застав­ляет наказываемого ребенка раз за разом переживать состояния озлобленности, обиды, мстительности, враждебности к окру­жающим.

Различные методологические и концептуальные подходы отечественных и западных ученых не позволяют однозначно трактовать предпосылки возникновения детской агрессивности. Однако, становится ясно, что детская агрессивность имеет комплексную этиологию, причинами агрессивного поведения могут быть как психологические (нарушения в мотивационной, эмоциональной, волевой или нравственной сферах), так и социально–психологические факторы (дезинтеграция семьи, нарушение эмоциональных связей в системе детско–родительских отношений, особенности стиля воспитания).

***4. Варианты проявления агрессивности в младшем школьном возрасте***

И. А. Фурманов делит агрессивное поведение детей на две формы:

1. Социализированная - дети обычно не имеют психических нарушений, у них низкий моральный и волевой уровень регуляции поведения, нравственная нестабильность, игнорирование социальных норм, слабый самоконтроль. Они обычно используют агрессию для привлечения внимания, чрезвычайно ярко выражают свои агрессивные эмоции (кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи). Такое поведение направлено на получение эмоционального отклика от других или отражает стремление к контактам со сверстниками. Добившись внимания партнеров, они успокаиваются и прекращают свои вызывающие действия.

У этих детей агрессивные акты мимолетны, обусловлены обстоятельствами и не отличаются особой жестокостью. Агрессия носит непроизвольный, непосредственный характер, враждебные действия быстро сменяются дружелюбными, а выпады против сверстников - готовностью сотрудничать с ними. Ребята обычно используют физическую агрессию (прямую или косвенную), поступки отличаются ситуативностью, наиболее яркие эмоции наблюдаются в момент самих действий и быстро угасают. Такие дошкольники имеют весьма невысокий статус в группе сверстников - их не замечают, не принимают всерьез либо избегают. Наиболее яркая характеристика, которую им дают сверстники: "Во все вмешиваются, кричат, бегают, все портят и всем мешают". Поведение похоже на проявления гиперкинетического синдрома, только более целенаправленно и агрессивно.

1. Несоциализированная - дети обычно страдают какими-нибудь психическими расстройствами (эпилепсия, шизофрения, органическое поражение головного мозга) с негативными эмоциональными состояниями (тревога, страх, дисфория). Отрицательные эмоции и сопровождающая их враждебность могут возникать спонтанно, а могут быть реакцией на психотравмирующую или стрессовую ситуацию. Личностными чертами таких детей являются высокая тревожность, эмоциональное напряжение, склонность к возбуждению и импульсивному поведению. Внешне это проявляется чаще всего прямой вербальной и физической агрессией. Эти ребята не пытаются искать сотрудничества со сверстниками, часто сами не могут внятно объяснить причины своих поступков. Обычно агрессивными действиями они либо просто разряжают накопившееся эмоциональное напряжение, либо получают удовольствие от причинения неприятностей другим.

Классифицировать проявления детской агрессивности можно по-разному - можно применить общие схемы, но удобнее использовать специальные классификации, отражающие возрастные особенности проявлений агрессии.

Рассмотрим две такие схемы. В основе первой лежат проявления агрессии, второй - механизмы агрессивного поведения.

*Вариант 1.*

1. Дети, склонные к проявлению физической агрессии Это активные, деятельные и целеустремленные ребята, отличающиеся решительностью, склонностью к риску, бесцеремонностью и авантюризмом. Их экстравертированность (общительность, раскованность, уверенность в себе) сочетается с честолюбием и стремлением к общественному признанию. Обычно это подкрепляется хорошими лидерскими качествами, умением сплотить сверстников, правильно распределить между ними групповые роли, увлечь за собой. В то же время они любят демонстрировать свою силу и власть, доминировать над другими людьми и проявлять садистские тенденции.

Кроме того, эти дети отличаются малой рассудительностью и сдержанностью, плохим самоконтролем. Обычно это связано с недостаточной социализацией и неумением или нежеланием сдерживать или отсрочивать удовлетворение своих потребностей. Они постоянно стремятся испытывать острые ощущения, а при отсутствии таковых начинают скучать, так как нуждаются в постоянной стимуляции. Поскольку всякая задержка для них непереносима, то свои желания они стараются реализовать сразу же, не задумываясь о последствиях своих поступков даже в тех случаях, когда понимают, что дело добром не закончится.

Агрессивные дети действуют импульсивно и непродуманно, часто не извлекают уроков из своего негативного опыта, поэтому и совершают одни и те же ошибки. Они не придерживаются никаких этических и конвенциональных норм, моральных ограничений, обычно просто игнорируют их. Поэтому такие дети способны на нечестность, ложь, измену.

2. Дети, склонные к проявлению вербальной агрессии. Этих ребят отличают психическая неуравновешенность, постоянные тревожность, сомнения и неуверенность в себе. Они активны и работоспособны, но в эмоциональных проявлениях склонны к сниженному фону настроения. Внешне часто производят впечатление угрюмых, недоступных и высокомерных, однако при более близком знакомстве перестают быть скованными и отгороженными и становятся очень общительными и разговорчивыми. Для них характерен постоянный внутриличностный конфликт, который влечет за собой состояния напряжения и возбуждения. Еще одной особенностью таких детей является низкая фрустрационная толерантность, малейшие неприятности выбивают их из колеи. Поскольку они обладают сензитивным складом, то даже слабые раздражители легко вызывают у них вспышки раздражения, гнева и страха. Особенно сильно эти негативные эмоции появляются при любых реальных или мнимых умалениях их значимости, престижа или чувства личного достоинства. При этом они не умеют и/или не считают нужным скрывать свои чувства и отношение к окружающим и выражают их в агрессивных вербальных формах. Спонтанность и импульсивность у них сочетаются с обидчивостью и консерватизмом, предпочтением традиционных взглядов, которые отгораживают их от переживаний и внутренних конфликтов.

3. Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии. Таких детей отличает чрезмерная импульсивность, слабый самоконтроль, недостаточная социализация влечений и низкая осознанность своих действий. Они редко задумываются о причинах своих поступков, не предвидят их последствий и не переносят оттяжек и колебаний. У детей с низкими духовными интересами отмечается усиление примитивных влечений. Они с удовольствием отдаются чувственным наслаждениям, стремятся к немедленному и безотлагательному удовлетворению потребностей, не считаясь с обстоятельствами, моральными нормами, этическими стандартами и желаниями окружающих.

Косвенный характер агрессии является следствием двойственности их натуры: с одной стороны, им свойственны смелость, решительность, склонность к риску и общественному признанию, с другой - феминные черты характера: сензитивность, мягкость, уступчивость, зависимость, нарциссизм (стремление привлечь к себе внимание путем экстравагантного поведения). Кроме того, из-за сензитивности ребята очень плохо переносят критику и замечания в свой адрес, поэтому люди, критикующие их, вызывают у них чувства раздражения, обиды и подозрительности.

4. Дети, склонные к проявлению негативизма. Младших школьников из этой группы отличают повышенная ранимость и впечатлительность. Основные черты характера - эгоизм, самодовольство, чрезмерное самомнение. Все, что задевает их личность, вызывает чувство протеста. Поэтому и критику, и равнодушие окружающих они воспринимают как обиду и оскорбление и, поскольку имеют низкую фрустрационную толерантность и не способны владеть эмоциями, начинают сразу же активно выражать свое негативное отношение. В то же время эти дети рассудительны, придерживаются традиционных взглядов, взвешивают каждое свое слово, и это часто ограждает их от ненужных конфликтов и интенсивных переживаний. Правда, они нередко меняют активный негативизм на пассивный - умолкают и разрывают контакт.

*Вариант 2.*

Если брать за основу движущие силы, мотивацию агрессии, то в одном случае таковой будет демонстрация себя, в другом - достижение своих практических целей, в третьем - подавление и унижение другого. Классификация, строящаяся на этом основании, выглядит следующим образом:

1. Импульсивно-демонстративный тип - у ребенка главная цель - продемонстрировать себя, обратить на себя внимание. Такие дети чрезвычайно ярко выражают свои агрессивные эмоции - кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи. Их поведение направлено на получение эмоционального отклика от других: они активно стремятся к контактам со сверстниками, а, добившись внимания партнеров, успокаиваются и прекращают свои вызывающие действия. Дети, относящиеся к этой группе, игнорируют нормы и правила поведения, как в игре, так и вне игры, ведут себя очень шумно, демонстративно обижаются, кричат. Однако их эмоции носят поверхностный характер и быстро переходят в более спокойные состояния. Агрессивные акты у таких детей мимолетны, ситуативны и не отличаются особой жестокостью, даже физическая агрессия (прямая или косвенная) используется только для привлечения внимания. Их агрессия носит непроизвольный, непосредственный и импульсивный характер, враждебные действия быстро сменяются дружелюбными, а выпады против сверстников - готовностью сотрудничать с ними. Их действия отличаются ситуативностью, а наиболее яркие эмоции наблюдаются в момент самих действий и быстро угасают. Такие дети имеют весьма невысокий статус в группе сверстников. Вполне вероятно, дети этой группы отстают от сверстников в общем психическом развитии. Их обостренная потребность во внимании и в признании не может реализоваться через традиционные формы детской деятельности, и поэтому в качестве средства самоутверждения и самовыражения они использует агрессивные действия.

Данные психологических обследований показывают, что дети, относящиеся к импульсивно-демонстративному типу, отличаются от других (как обычных, так и агрессивных) следующим показателями: низкий уровень интеллекта - и общего, и социального; неразвитая произвольность; низкий уровень игровой деятельности.

2. Нормативно-инструментальный тип - дети, которые используют агрессию в основном как норму поведения в общении со сверстниками. Здесь агрессивные действия выступают как средство достижения какой-либо конкретной цели - получения нужного предмета, ведущей роли в игре или выигрыша у своих партнеров. Об этом свидетельствует и тот факт, что положительные эмоции они испытывают после достижения результата, а не в момент агрессивных действий. Деятельность этих детей отличается целенаправленностью и самостоятельностью. При этом они всегда стремятся к лидирующим позициям, подчиняя и подавляя других.

В отличие от представителей предыдущей подгруппы, у них нет специальной цели привлечь внимание сверстников. Как правило, эти дети и так занимают положение предпочитаемых, а некоторые выходят на уровень "звезд". Среди всех форм агрессивного поведения чаще всего у них встречается прямая физическая агрессия, которая, впрочем, не отличается особой жестокостью. В конфликтных ситуациях они игнорируют переживания и обиды сверстников, ориентируясь исключительно на собственные желания.

Дети, относящиеся к этой категории, хорошо знают и на словах принимают нормы и правила поведения, но постоянно нарушают их. Нарушая правила, они оправдывают себя и обвиняют своих товарищей, стремясь избежать негативной оценки взрослого: "Он первый начал", "Он сам лезет, я не виноват". Положительная оценка взрослого, несомненно, важна для них. В то же время ребята не обращают внимания на собственную агрессивность, и считают такой способ действия нормальным и единственно возможным средством достижения своей цели.

По результатам психологического обследования дети нормативно-инструментальной группы обладают следующими особенностями: высокий уровень интеллекта (как общего, так и социального); развитая произвольность; хорошие организаторские способности; умение организовать игру, ее достаточно высокий уровень развития; высокий социальный статус в группе сверстников.

3. Целенаправленно-враждебный тип - дети, для которых нанесение вреда другому выступает как самоцель. Их агрессивные действия не имеют какой-либо видимой цели - ни для окружающих, ни для них самих. Они испытывают удовольствие от самих действий, приносящих боль и унижение сверстникам. Дети данного типа используют в основном прямую агрессию, причем более половины всех агрессивных актов составляет грубое физическое воздействие, отличающееся особой жестокостью и хладнокровием.

Обычно для агрессивных поступков выбирается одна-две постоянные жертвы - дети более слабые, не способные ответить тем же. Чувство вины или раскаяния при этом совершенно отсутствует. Нормы и правила поведения открыто игнорируются. На упреки и осуждение взрослых они отвечают: "Ну и что!", "И пусть ему больно". Отрицательные оценки окружающих не принимаются в расчет. Особенно характерны для таких детей мстительность и злопамятность: они долго помнят любые мелкие обиды и, пока не отомстят обидчику, не могут переключиться на другую деятельность. Даже нейтральные ситуации они рассматривают как угрозу и посягательство на свои права.

Результаты психологического обследования детей целенаправленно-враждебного типа, показывают: средние показатели интеллекта; произвольность в целом соответствует возрастным нормам; низкий социальный статус в группе сверстников (обычно таких детей боятся и избегают); уровень развития игры также средний, содержание их игр часто носит агрессивный характер - все дерутся, мучают или убивают друг друга.

**Литература**

1. Агрессия детей и подростков. / Под ред. Платоновой.– СПб.: Речь, 2004.– 316 с.
2. Бандура, А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс; Пер. с англ.– М., 2000.– 508 с.
3. Басс, А. Г. Психология агрессии / А. Г. Басс // Вопр. психологии.– 1967.– № 3.– С. 60–67.
4. Бреслав, Г. М. Психотерапия агрессивного поведения детей и подростков: Ме­тод. пособие для врачей / Г. М. Бреслав.– СПб.: Комздрав, 2004.– 334 с.
5. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер.– М., 1991.– 123 с.
6. Бютнер, К. Насилие в фантазиях / К. Бютнер // Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / Сост. Сельчёнок.– М.: ACT, 2001.– С. 169–228.
7. Дубинко, Н. А. К проблеме условий и движущих факторов агрессии / Н. А. Дубинко // Социально-пед. работа.– 1997.– № 4.– С. 85–92.
8. Копчёнова, Е. Е. Особенности агрессивности в младшем школьном возрасте / Е. Е. Копчёнова // Психолог в школе.– 2000.– № 1–2.– С. 149–153.
9. Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопр. психологии.– 1967.– № 6.– С. 39–45.
10. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова.– М.: Просвещение; Учеб. лит., 1996.– 352 с.
11. Платонова, Н. М. Агрессия у детей и подростков: Учеб. пособие / Н. М. Платонова.– СПб.: Речь, 2004.– 336 с.
12. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И. П. Подласый.– М.: Владос.– 352 с.
13. Реан, А. А. Детская агрессия / А. А. Реан // Педагогика и психология.– 2002.– № 4.– С. 37–42.
14. Семенюк, Л. М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста: Метод. рекомендации в помощь педагогам-практикам / Л. М. Семенюк.– М., 1991.– 16 с.
15. Фрейд, А. Теория и практика детского психоанализа: В 3 т. / А. Фрейд.– М., 1999. – Т. 1.– С. 143.
16. Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд.– М., 1989.– 384 с.
17. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов.– Минск, 1996.– 216 с.
18. Шалагинова К. С. Психологическое сопровождение агрессивных младших школьников: сущность, специфика, опыт разработки и реализации: монография / К. С. Шалагинова - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2009. – 139с.

***Лекция 4.***

**Концепция сопровождения в психолого-педагогической теории и практике**

 План

1. Понятие «технология психологической работы».
2. Сопровождение как определенная идеология работы психолога.
3. Основные виды (направления) деятельности по [осуществлению](http://www.rambler.ru/srch?&words=%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B5%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%2D%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F&hilite=000000DF:00036E82#15) психолого-педагогического сопровождения.
4. Основные принципы реализации психолого – педагогического сопровождения.
5. Алгоритм реализации психологического сопровождения.
6. ***Понятие «технология психологической работы»***

 Под технологией психологической работы (от греч. techne – искусство, мастерство, умение) понимается научно-обоснованная процедура расчленения единого процесса психологической работы на отдельные этапы, действия и операции, направленные на достижение ее целей.

Технология позволяет управлять психологической работой поэтапно, расчленяя ее на отдельные, взаимосвязанные элементы в соответствии с внутренней логикой их развития и функционирования. Она обеспечивает строгую согласованность всех составляющих системы психологической работы, придает им организованный ритм, позволяет планировать работу ее субъектов. Цели и задачи психологической работы могут быть: конечными и промежуточными; ближайшими и перспективными; краткосрочными и долгосрочными; временными и постоянными; частными и общими и др.

Цели и задачи могут определяться на различный период: на учебный год, месяц, неделю, день.

Технологию психологической работы можно рассматривать на двух уровнях:

 - на уровне конкретной ситуации взаимодействия психолога с клиентом (учащимся, педагогом, родителями ученика, учебной группой и т.д.);

 - на уровне, характеризующем решение задач психологического сопровождения учащегося или параллели.

Каждому уровню присущи определенные особенности, отличительные черты. Рассмотрим особенности технологии осуществления психологической работы на уровне взаимодействия с клиентом.

Необходимо учитывать, что основанием для профессиональных действий психолога являются психологическая проблема обратившегося за помощью, и те практико-методические задачи, которые являются логичным следствием перевода психологической проблемы клиента в профессиональную задачу психолога. Перевод проблемы в профессиональную задачу в технологическом плане как раз и заключается в выделении обязательных структурных элементов и этапов, которые характеризуют закономерный, научно обоснованный характер профессиональной деятельности психолога.

При этом к основным структурным элементам того или иного вида профессиональной деятельности психолога относятся: объект и предмет деятельности, цели и задачи взаимодействия, методы, приемы и средства деятельности, критерии и показатели, результат. Данные элементы позволяют соотносить деятельность различных психологов на предмет:

 – соответствия их действий нормативно закрепленным или имеющим распространение среди профессионалов правилам, традициям решения подобных проблем;

 – выявления степени полноты учета психологом всех системообразующих факторов, детерминирующих возникновение проблемы и процесс ее преодоления;

 – выявления адекватности избранных способов и средств работы поставленным целям и задачам;

 – оценки позитивных сдвигов и конечного результата по выделенным критериям, характеризующим объект, находящийся в состоянии «нормы».

***2. Сопровождение как определенная идеология работы психолога.***

 Понятие сопровождения используется в психологии достаточно давно, но особую популярность приобрело в последние годы. В словаре русского языка сопровождать - значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. То есть сопровождение ребенка по его жизненному пути – движение вместе с ним, рядом с ним, иногда - чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие проблемы, помогает советами и собственным примером как ориентироваться в окружающем мире. При этом не пытатся навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь.

М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева, рассматривая сопровождение как конкретную практическую деятельность, как метод психологической работы в школе, трактуют его как системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психического развития каждого ребенка в школьной среде .

 Некоторые отечественные психологи пользуются близкими по смыслу категориями. Например, И. В. Дубровина, Н. Н. Толстых, Ю.З. Гильбух используют термин содействие.

М.Р. Битянова отмечает, что сегодня понятие «сопровождения» знакомо (хотя бы по звучанию) каждому психологу образования в нашей стране, поскольку сопровождение возникает, в первую очередь, как движение практиков.

Впервые понятие «сопровождение», как пишет М. Р. Битянова, появилось в печати в изданиях «питерской» школы практической психологии, и в первых своих вариантах сочеталось со словом «развитие». Сопровождение развития. Заявляя себя, идея сопровождения в целях самоидентификации пыталась противопоставить себя уже существующим взглядам, в том числе идее содействия, но противоречия между ними нет. Есть развитие изначального подхода, смещение акцентов, выявление новых смыслов.

Сопровождение - это, по мнению М. Р. Битяновой, определенная идеология работы, это самый первый и самый важный ответ на вопрос, зачем нужен психолог. При этом автор отмечает достаточно широкий спектр толкований данного понятия – «сопровождение естественного развития», сопровождение отношений и психолого-педагогическое сопровождение ребенка, выделяя некоторые общие моменты.

1. Будучи порождением «чисто» практической психологии, сопровождение мало и неохотно взаимодействует с академической психологией, видя ее низкую практическую «боеготовность».
2. Теорию предпочитает создавать самостоятельно, черпая материал все из той же практики.
3. Предмет деятельности сопровождающего психолога - конкретный ребенок в конкретной социально – педагогической ситуации является, а не ребенок вообще, обладающий теми или иными возрастными особенностями.
4. В своей работе сопровождающие психологи открыто опираются на ценности и личные смыслы, не скрываясь под маской квази – объективности.
5. Очень большой акцент делается на самостоятельности ребенка, его святом праве и обязанности уметь делать свободные жизненные выборы.
6. Деятельность школьного психолога носит не исследовательский, а практический характер, его отношения с ребенком строятся не на субъект – объектной, а на субъект – субъектной основе, а это значит, что в свою работу специалист неизбежно вносит определенное ценностное отношение, расставляет приоритеты.

Метод сопровождения, как отмечает М. Р. Битянова, опирается на следующие ценности:

1) Прежде всего, это ценность самого психологического развития ребенка. Сопровождающий метод предполагает бережное отношение к психическому миру ребенка, его потребностям, особенностям субъективного отношения к миру и самому себе, которые вытекают из самой логики ее развития, поскольку образовательный процесс не может грубо вмешиваться в ход психологического развития, нарушая его закономерности. Взрослые, опекающие ребенка, должны быть готовы жертвовать определенными социально – педагогическими целями, если их достижение чревато разрушением внутреннего мира ученика.

2) Ценность индивидуального пути развития ребенка. Несоответствие индивидуального статуса возрастным закономерностям и образовательным стандартам может рассматриваться как нарушение, отклонение лишь в том случае, если грозит ребенку дезадаптацией, потерей социальной адекватности. В остальных случаях предпочтительно говорить об индивидуальном пути развития, имеющем право на существование и самореализацию.

 3) Ценность самостоятельного выбора ребенком своего жизненного пути. Задача взрослых – сформировать способность и готовность воспитанника к осознанию своих возможностей и потребностей и совершению самостоятельного выбора. Не брать эти выборы на себя, а учить ставить и достигать индивидуальные цели, соотнося их с целями окружающих людей и социальными ценностями.

В настоящее время проблема психологического сопровождения в образовательной сфере приобрела особую актуальность в связи с ориентацией на индивидуально-личностное развитие обучающегося. Успешно организованное психологическое сопровождение позволяет личности открыть возможности самосовершенствования и самореализации.

Цель психолого-педагогического сопровождения - формирование и актуализация определенных психических способностей личности, соответствующих тем связям и отношениям, внутри которых эта личность должна жить. Достижение этой цели невозможно без сформированности и созревания определенных функциональных (психофизиологических) структур, обеспечивающих реализацию данных способностей.

Анализ вышесказанного позволяет говорить о сопровождении как о сложном процессе взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. Сопровождение обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. В упрощенной трактовке: сопровождение может быть определено, как помощь ребенку в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора - множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

***3. Основные виды (направления) деятельности по*** [***осуществлению***](http://www.rambler.ru/srch?&words=%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B5%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%2D%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F&hilite=000000DF:00036E82#15) ***психолого-педагогического сопровождения.***

В настоящее время выделяют следующие виды (направления) работ по [осуществлению](http://www.rambler.ru/srch?&words=%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B5%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%2D%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F&hilite=000000DF:00036E82#15) психолого-педагогического сопровождения:

1. ***Психодиагностика.***

Диагностическая работа — традиционное звено работы психолога, исторически первая форма психологической практики.

Можно выделить следующие принципы построения и организации психодиагностической деятельности психолога.

1. Соответствие выбранного диагностического подхода и конкретной методики целям психологической деятельности (целям и задачам эффективного сопровождения).

2. Результаты обследования должны быть либо сразу сформулированы на «педагогическом» языке, либо легко поддаваться переводу на такой язык.

3. Прогностичность используемых методов, то есть возможность прогнозировать на их основе определенные особенности развития ребенка на дальнейших этапах обучения, предупреждать потенциальные нарушения и трудности.

4. Высокий развивающий потенциал метода, то есть возможность получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе различных развивающих программ.

5. Экономичность процедуры.

2) ***Психокоррекционная и развивающая работа***

Развивающая деятельность психолога ориентирована на создание социально-психологических условий для целостного психологического развития ребенка, а психокоррекционная — на решение в процессе такого развития конкретных проблем обучения, поведения или психического самочувствия. Выбор конкретной формы определяется результатами психодиагностики. Содержание коррекционно-развивающей работы должно обеспечивать целостное воздействие на личность ребенка или подростка. Психокоррекционная работа может осуществляться как в форме групповой, так и индивидуальной деятельности. Выбор конкретной формы работы зависит от характера проблемы (могут быть противопоказания для групповой работы), возраста ребенка, его пожеланий. Для нее также сохраняет свое первостепенное значение принцип целостного воздействия, хотя очевидно, что выбор приоритетных направлений работы необходим.

1. ***Консультирование и просвещение***

Консультирование и просвещение школьников. Просвещение как форма практической профессиональной деятельности привычна для психолога. Скажем так, это наиболее безопасный вид психологической работы и для самого специалиста, и для его аудитории. Просвещение задает слушателям пассивную позицию, и в этой ситуации новое знание, если оно приходит в противоречие с существующими у человека представлениями или предполагает их изменение, легко может быть отвергнуто, забыто.

Консультирование школьников — еще один важный вид практической работы, ориентированный на подростков и старшеклассников. Консультирование может иметь различное содержание, касаться как проблем профессионального или личностного самоопределения школьника, так и различных аспектов его взаимоотношений с окружающими людьми.

Психологическое консультирование педагогов принципиально важное направление школьной практической деятельности психолога. Эффективность всей его работы в школе в значительной мере определяется тем, насколько ему удалось наладить широкое и конструктивное сотрудничество с педагогами и администрацией школы в решении различных задач сопровождения школьников. Организуется же это сотрудничество в значительной мере в процессе консультирования. Таким образом, мы рассматриваем педагога как союзника психолога, сотрудничающего с ним в процессе решения вопросов успешного обучения и личностного развития школьников. В различных видах консультирования мы видим формы организации такого сотрудничества. Психолого-педагогическое консультирование — это универсальная форма организации сотрудничества педагогов в решении различных школьных проблем и профессиональных задач самого педагога.

Психологическое просвещение педагогов направлено на создание таких условий, в рамках которых педагоги могли бы получить профессионально и личностно значимое для них знание. Прежде всего, речь идет о психологических знаниях и навыках, позволяющих педагогам

Психолого-педагогическое консультирование родителей, проводимое по запросу родителей или инициативе психолога, может выполнять различные функции. Прежде всего, информирование родителей о школьных проблемах ребенка. Поводом для консультации может быть также необходимость получения дополнительной диагностической информации от родителей. Целью консультирования может быть также психологическая поддержка родителей в случае обнаружения серьезных психологических проблем у их ребенка либо в связи с серьезными эмоциональными переживаниями и событиями в его семье.

1. ***Социально-диспетчерская деятельность***

Социально-диспетчерская деятельность школьного психолога направлена на получение детьми, их родителями и педагогами (школьной администрацией) социально-психологической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции школьного практика. Очевидно, что эффективное выполнение этой функции возможно лишь в случае, когда психологическая деятельность в школе является звеном разветвленной системы социально-психологической поддержки (или службы помощи) системы образования. В этом случае у психолога есть представление, куда, как и с какой сопроводительной документацией можно «переадресовать» запрос. Во всех прочих ситуациях у него нет уверенности, что клиенту будет оказана необходимая помощь, предложены эффективные формы сотрудничества.

Психолог обращается к социально-диспетчерской деятельности:
 - во-первых, когда предполагаемая форма работы с ребенком, его родителями или педагогами выходит за рамки его функциональных обязанностей;

 - во-вторых, когда психолог не обладает достаточными знаниями и опытом, чтобы оказать необходимую помощь самому;
 - в - третьих, когда решение проблемы возможно только при вынесении ее за рамки школьного взаимодействия и участвующих в нем людей.

Главная цель этих четырех направлений деятельности сводится к созданию таких социально - педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своего развития и своей жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира. Частная цель, имеющая отношение именно к образовательному пространству школы – создание условий для успешного обучения и поступательного психологического развития учащихся в школьной среде. Центральным принципом при этом является ценность личного выбора человека, его самоопределения в значимых жизненных ситуациях. Если попробовать суммировать вышесказанное, то получается, что педагог - психолог способствует созданию таких условий, которые не непосредственно ведут к успешному обучению каждого ребенка, а помогают ему занять в отношении учебы, других людей и самого себя определенную ценностную позицию, - позицию субъекта, Автора, Инициатора собственной жизни.

В настоящее время сопровождение рассматривается как процесс, как целостная деятельность психолога и педагога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента.

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе обучения.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности детей и их успешного обучения.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Сопровождение опирается на ряд важных организационных принципов, касающихся построения педагогической и психологической практики. К ним относится:

 - системный характер ежедневной деятельности школьного психолога, организационное закрепление (в перспективных и текущих планах работы педагогического коллектива) различных форм сотрудничества педагога и психолога в вопросах создания условий для успешного обучения и развития, утверждение важнейших форм психологической работы в качестве официального элемента учебно-воспитательного процесса на уровне планирования, реализации и контроля за результатами и др.

Деятельность психолога в рамках сопровождения предполагает:

 - осуществляемый совместно с педагогами анализ среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития ребенка, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития;

 - определение психологических критериев эффективного обучения и развития;

 - разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития.

Анализ вышесказанного позволяет рассматривать сопровождение как достаточно перспективную и с точки зрения осмысления целей и задач психологической практики, и с точки зрения разработки конкретной модели деятельность психолога, которая, на наш взгляд, может быть внедрена и успешно реализована при разработке основных направлений деятельности психолога по профилактике, диагностике и коррекции агрессивного поведений младших школьников.

 ***4. Основные принципы реализации психолого – педагогического сопровождения.***

 Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в процессе школьного обучения вообще и применительно к проблеме агрессивного поведения младших школьников в частности предполагает реализацию следующих принципов.

Во-первых, следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Сопровождение опирается на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка, находится в логике его развития, а не искусственно задает ему цели и задачи извне.

Во-вторых, создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов. В процессе сопровождения взрослый, создавая ситуации выборов (интеллектуальных, этических, эстетических) побуждает ребенка к принятию самостоятельных ответственных решений, помогая ему принять на себя ответственность за собственную жизнь.

 В-третьих, в идее сопровождения последовательно осуществляется принцип вторичности его форм и содержания по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности ребенка.

Психологическоесопровождение не ставит своей целью активное направленное воздействие на те социальные условия, в которых живет ребенок, и ту систему обучения и воспитания, которую выбрали для него родители. Цель психологического сопровождения - создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимального в данной ситуации личностного развития и обучения.

На первый взгляд, первый и третий принципы находятся в противоречии. Утверждая ценность и приоритетность задач развития, решаемых самим ребенком, его право быть таким, какой он есть, с одной стороны, мы говорим о его зависимости и вторичности деятельности психолога по отношению к содержанию и формам обучения, предлагаемым ему той или иной школой, выбранной для него родителями. Противоречие действительно есть. Однако оно является отражением того реального объективного противоречия, в рамках которого разворачивается весь процесс личностного развития ребенка. Как отмечают современные исследователи, само существование такого противоречия объективно требует участия психолога в этом развитии именно в форме сопровождения, а не руководства или помощи.

***5. Алгоритм реализации психологического сопровождения.***

 Каждый цикл сопровождения имеет определенную универ­сальную структуру, алгоритм реализации, включающий в себя этапы постановки, уточнения и решения задач сопровождения. Алгоритм реализации психологического сопровождения предполагает наличие трех этапов.

Первый этап - постановка проблемы. Возможны два варианта осуществления данного этапа. Первый вариант - работа психолога по запросу (со стороны педа­гогов, родителей относительно проблем в поведении ребенка) и второй вариант - запланированное обследование определенной параллели по программе диагностики агрессивности.

Второй этап - уточнение проблемы. Данный этап необходим в случае работы психолога по запросу и предполагает уточ­нение сути возникшей проблемы, поиск возможных при­чин возникновения агрессивности в поведении ребенка.

Третий этап - решение проблемы. Основное содержание работы на данном этапе предполагает проведение коррекционно-развивающей работы (тренингов) со всеми школьниками данной параллели, консультирование педагогов и родителей, социально-диспетчерскую деятельность (оказание помо­щи в поиске нужных специалистов).

**Литература**

1. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – Кишинев - Санкт-Петербург, 2000.- 124 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., 2005. – 285 с.
3. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азаров, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева.– М., 2001.– 347 с.
4. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. - М., 2003. .– 352 с.
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М., 2007. 351с.
6. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. / Под ред. И.В.Дубровиной. 2-е изд. - М., 2005. – 358 с

***Лекция 5.***

**Сущность системного подхода и возможности его применения**

**к работе с агрессивными детьми в начальной школе**.

 План

1. Системный подход как методологическая платформа в отечественной психологии.
2. Использование системного подхода в современной психологической теории и практике.
3. Возможности применения системного подхода в работе с агрессивными младшими школьниками.
4. ***Системный подход как методологическая платформа в отечественной психологии.***

Слово «система» происходит от греческого system и буквально означает «целое, составленное из частей». В другом значении - это порядок, определенный планомерным, правильным расположением частей и их взаимосвязями. М. С. Каган определяет систему как наиболее высокоразвитый тип целого, отношения «система – подсистемы – элементы» вбирают в себя отношения «целое – часть». Изучение связи этих двух отношений стало возможным и необходимым благодаря распространению системного подхода на самые сложные формы целостности, рождающиеся в сфере духа – в психологии и развитии личности, в искусстве, в культуре.

Термин «системный подход» охватывает группу методов, с помощью которых реальный объект описывается как совокупность взаимодействующих компонентов. Идея системности в науке имеет многовековую историю познания - от древних представлений о космосе как упорядоченном и гармоничном целом (в отличие от хаоса) до современного триумфа систем типа «человек-компьютер».

[А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский,](http://www.rambler.ru/srch?oe=1251&words=%EF%F0%E8%ED%F6%E8%EF+%F1%E8%F1%F2%E5%EC%ED%EE%F1%F2%E8+%E2+%EF%F1%E8%F5%EE%EB%EE%E3%E8%E8&hilite=00000075:001FBD29#1) определяя системность как объяснительный принцип научного познания, требующий исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, их образующую отмечают, что системный подход как методологический регулятив не был «изобретен» философами. Он использовался в исследовательской практике (включая лабораторную, экспериментальную работу) реально, и только потом был теоретически осмыслен. Сами естествоиспытатели выделяли его в качестве одного из рабочих принципов науки, позволяющего обнаружить новые феномены, прийти к важным открытиям.

Принцип системности появился в психологии из механики (образ «машины»), затем радикально изменился благодаря научной революции в биологии (утвердившей формулу «организм – среда») и физике (понятие о «поле»), наконец, принят в интерпретации, предложенной культурологией (понятие о «знаковых системах»).

Системный подход в отечественной психологии является признанной методологической платформой, на базе которой проводится значительное число разноплановых исследований.

Представление о системной природе психических явлений выступает в качестве определенного итога развития знания о психике и поведении. Системный взгляд на детерминацию психики и поведения человека может быть выражен следующими положениями.

1) возможность возникновения и существования любого психического явления определяется различными обстоятельствами (детерминантами), которые могут выполнять функции причины, следствия, внешних и внутренних факторов, условий, предпосылок и опосредованных звеньев;

2) указанные типы детерминант взаимосвязаны, образуют систему;

3) соотношение между детерминантами подвижно; то, что в одних случаях является предпосылкой, в других может оказаться причиной, фактором или опосредованным звеном; конкретный состав и структура системной детерминации зависят от текущих обстоятельств жизни человека;

4) движение или смена детерминант носят закономерный характер и являются необходимым условием развития субъекта (его психики, поведения); включаясь в систему объективных связей и отношений действительности, то или иное психическое явление (форма активности субъекта) само выступает в роли важнейшей детерминанты жизненных процессов - как природных, так и социальных.

Существенный вклад в раскрытие системной природы психики в отечественной науке внесли Б. Г. Ананьев, В. М . Бехтерев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др. Системный анализ поведения и деятельности устойчиво связан с именами П. К. Анохина, А. Н. Леонтьева, Н.А. Бернштейна и др.

Разработка принципа системности является крупным вкладом Б.Ф. Ломова в развитие методологии и теории психологической науки. Б.Ф. Ломов не только аккумулировал системные наработки, разбросанные по различным областям психологии, но и предложил оригинальную версию системного подхода к исследованию психики и поведения. В ее основе лежат представления о полисистемности бытия человека и интегралъности его качеств и свойств. Моносистемный взгляд на природу психического с его вниманием к компонентам и структуре Б.Ф. Ломов дополнил поиском объективных оснований интегральных качеств и свойств. Более того, распространив данный подход на изучение познавательных процессов, он сформулировал основы системной концепции психического отражения.

Одним из первых к вопросу об истории системного подхода в психологии и принципу системности на современном этапе развития науки обратился в своих работах В.А. Барабанщиков. Им подробно рассматривается и интерпретируется концепция Б.Ф. Ломова как основателя системного подхода в психологи и представлены основные результаты и направления исследований, осуществляемых лабораторией системных исследований психики ИП РАО.

Общими задачами системных исследований являются анализ и синтез систем. В процессе анализа система выделяется из среды, определяется ее состав, структуры, функции, интегральные характеристики (свойства), а также системообразующие факторы и взаимосвязи со средой. В процессе синтеза создается модель реальной системы, повышается уровень абстрактного описания системы, определяется полнота ее состава и структур, базисы описания, закономерности динамики и поведения.

Системный подход применяется к множествам объектов, отдельным объектам и их компонентам, а также к свойствам и интегральным характеристикам объектов. В психологии системный подход позволяет интегрировать и систематизировать накопленные знания, преодолевать их излишнюю избыточность, находить инварианты психологических описаний, избегать недостатков локального подхода, повышать эффективность системных исследований и процесса обучения, формулировать новые научные гипотезы, создавать системные описания психических явлений.

Описания объектов как систем - системные описания, выполняющие те же функции, что и другие прочие описания (объяснительную и предсказательную), но главная их функция состоит в интеграции информации об объекте.

Системные описания служат средством решения многих теоретических и прикладных задач, встающих сегодня перед психологами. В теоретическом плане - это интеграция и систематизация психологических знаний, устранение избыточности в накопленной информации и сокращение объема описания, выявление инвариантов психологических знаний, преодоление недостатков локального подхода, уменьшение субъективизма в интерпретации психических явлений. Системный подход позволяет усматривать пробелы в знаниях о данном объекте, обнаруживать их неполноту, определять задачи научных исследований, в отдельных случаях - путем интерполяции и экстраполяции - предсказывать свойства отсутствующих частей описания.

В прикладном плане - это задачи психодиагностики, проектирования и управления автоматизированными системами, повышения эффективности процесса обучения, совершенствования психологического образования. Системные методы позволяют представить учебную информацию в более активном для восприятия и запоминания виде, дать более целостное описание предмета науки.

1. ***Использование системного подхода в современной психологической теории и практике.***

 В современной теории и практике системный подход является одним из важнейших методологических принципов, поскольку позволяет получить системные описания сложных явлений объективной реальности. Системный подход в области психологии достаточно сложен и имеет свою специфику. В качестве ключевых рассматриваются вопросы механизмов порождения целостностей, соотношения стадий и уровней развития, его видов, критериев, взаимоотношений актуального и потенциального в психическом развитии. Необходимость системного подхода обусловлена укрупнением и усложнением изучаемых систем, потребностями управления большими системами и интеграции знаний.

 Применение системного подхода в психологии стимулируется успехом частных системных теорий в других областях знания, развитием кибернетики и общественных концепций. Системный подход является своего рода реакцией на бурный и длительный процесс дифференциации в науке. Но это не означает, что системный подход - синоним интеграции. Системный подход - единство интеграции и дифференциации при доминировании тенденции объединения.

В качестве стратегических ориентиров развития системного подхода в психологии на сегодняшний день В. А. Барабанщиков выделяет две задачи:

 1) построение на основе принципа системности предмета психологической науки,

2) разработка системного метода познания психических явлений, или «овеществление» подхода в методе.

При этом, по мнению автора, полнота и эффективность решения этих задач определяют уровень развития системных исследований в целом. Строго говоря, отмечает ученый, изучение интегральных образований психики (либо их производных), выявление состава, структуры, способов функционирования, иерархической организации и т.п. является скорее правилом, чем исключением. К такого рода объектам относятся: поведенческий акт (П.К. Анохин), гештальт (К. Коффка), психологическая система (Л. С. Выготский), интеллект (Ж. Пиаже), познавательная сфера (Д. Норман), перцептивный цикл (У. Найссер) и др. Особенность текущего этапа состоит в том, что наряду с организацией (структурой, уровнями) и функционированием целостных образований на передний план выдвигается изучение ихстановления и развития. Доминирующим оказывается генетическое направление системного подхода. В качестве ключевых рассматриваются вопросы механизмов порождения целостностей, соотношения стадий и уровней развития, его видов, критериев, взаимоотношений актуального и потенциального в психическом развитии и т.п.

Системный подход представлен в современной психологии разными сторонами и формами, но любой его вариант тяготеет к интегральным измерениям психической реальности. Необходимо, однако, иметь в виду - и это вытекает из самой сути системного подхода как грани диалектики, - что он не дает полной методологической характеристики исследований психики и предполагает другие методологические ориентации. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что реализация идей системности в психологии весьма актуальна, хотя и сложна. Она позволяет более дифференцированно и осторожно относиться к предмету и методу психологического исследования, формулировать новые проблемы и намечать нетривиальные пути их решения. Принцип системности задает психологии ориентиры целостности, синтеза, многомерности, дифференциации и интеграции.

Особенность системного подхода на современном этапе развития науки состоит в том, что наряду с организацией (структурой, уровнями) и функционированием целостных образований на передний план выдвигается изучение их становления и развития. Доминирующим оказывается генетическое направление системного подхода. В качестве ключевых рассматриваются вопросы механизмов порождения целостностей, соотношения стадий и уровней развития, его видов, критериев, взаимоотношений актуального и потенциального в психическом развитии и т.п. Развертывание принципа системности проходит на фоне непрерывного втягивания психологии в решение задач различных сфер общественной жизни (управления коллективами, бизнеса, сферы обслуживания, обучения и воспитания, охраны здоровья, политики и многих других). Психология все больше превращается в область профессиональной практической деятельности, которая формирует собственные нормы и принципы работы, понятийный аппарат, методы и задачи. Складывается основание научно-практического направления системного подхода, связанного, с одной стороны, с идентификацией собственно психологических проблем в разных сферах деятельности человека, а с другой, - с использованием психологических знаний в реальных жизненных ситуациях. Таким образом, обращение к принципу системности в психологии отражает ее актуальное состояние и генеральную тенденцию развития.

В. А. Барабанщиков сформулировал принципиальные требования к методу системного исследования психики.

1) выделение базовых систем, обусловливающих то или иное психическое явление, его свойства и качества;

2) чувствительность к интегральным (системным) качествам изучаемой реальности;

3) возможность внутреннего синтеза (сопряжения) выделяемого плана (измерения) с другими планами (измерениями) психического явления.

В условиях современной реальности, когда остро встает вопрос о необходимости разработки практико-ориентированной деятельности по диагностике, профилактике и коррекции агрессивного поведения детей и подготовки специалистов для ее осуществления, именно применение системного подхода является, на наш взгляд, наиболее перспективным и целесообразным.

1. ***Возможности применения системного подхода в работе с агрессивными младшими школьниками.***

 Анализ работ отечественных исследователей, занятых проблемой детской агрессивности показывает, что усилия современных ученых направлены на детальное изучение одного из аспектов проблемы детской агрессивности, тогда как другие составляющие проблемы остаются недостаточно разработанными. Т. П. Смирнова,

Г. Э. Бреслав делают акцент на психологической коррекции агрессивного поведения, выделяя лишь диагностические критерии. С. Л. Колосова рассматривает особенности, истоки и генезис детской агрессивности, Н. М. Платонова анализирует возможности использования различных форм и методов диагностической, коррекционной, профилактической работы с агрессивными детьми и подростками, ориентируясь в большей степени на подростковый возраст. Подобное положение дел препятствует не только качественной подготовке будущих специалистов к работе с агрессивными детьми, но и не позволяет вести эффективную коррекционно-профилактическую работу с агрессивными детьми в начальной школе.

Использование системного подхода позволяет подойти к проблеме агрессивности младших школьников в единстве трех взаимосвязанных компонентов (рисунок 1): теоретического, эмпирического 1 (школа) и эмпирического 2 (вуз). Каждый из компонентов предполагает единство трех аспектов:

1) понятийного (понятие агрессивность, уровни ее проявления);

2) диагностического (комплекс методик, направленных, на определение уровня агрессивности детей младшего школьного возраста);

 3) коррекционного – развивающего (система игр, упражнений, направленных на снижение агрессивности младших школьников).

 **Теоретический компонент**

**Эмпирический компонент 1 (школа)**

**компонент 1 (школа)**

 **Эмпирический**

**компонент 2 (вуз)**

Понятийный аспект

Диагностический аспект

**Коррекционно-развивающий аспект**

*Рис. 1. Модель системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников.*

**Литература**

1. Барабанщиков В.А., Ломов Б.Ф Системный подход к исследованию психики // Психол. журн. - 2002. № 4. - С. 27-38.
2. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов.– М., 1984.– 127 с.
3. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов.– М.; Воронеж, 1996.– 184 с.
4. Принцип системности в психологических исследованиях / Под ред. Д. Н. Завалишиной, В. А. Барабанщикова.– М., 1990.– 231 с.

***Лекция 6.***

**Методы исследования агрессивности.**

**Диагностика агрессивности младших школьников**

 План

1. Методы исследования агрессии
2. Методы диагностики агрессивности младших школьников.
3. Обзор психодиагностических методик, используемых в работе с младшими школьниками.
4. ***Методы исследования агрессии***

Попытки диагностировать агрессивное поведение порождают ряд проблем:

 - во – первых, агрессивное поведение само по себе опасно. В силу этого обстоятельства недопустимо применять методы, при которых испытуемые (будь то дети или взрослые) могут причинить друг другу вред. Учитывая это положение, исследователи зачастую вынуждены ограничиваться наблюдением, не провоцируя испытуемых на агрессивные действия;

 - во-вторых, агрессивность не всегда возможно зафиксировать, поскольку многие люди, и дети в том числе, понимая, что проявление враждебности социально не одобряемо, умеют ее маскировать.

Н. М. Платонова, Е. К. Лютова, Г. Б. Монина, говоря о диагностики агрессивности, предлагают выделять диагностику агрессивности в узком и широком значении.

 Диагностика агрессивности в узком смысле предполагает определение, уточнение:

 во-первых, уровня выраженности;

во-вторых, синдром - структуры агрессивного поведения у ребенка с помощью наблюдения за поведением ребенка, опроса взрослых (близких, родителей, педагогов, работающих с ребенком) и сверстников.

Диагностика агрессивности в широком смысле - это выявление новых признаков и видов, при­чин и факторов возникновения, провокации, нарастания и снижения агрессивности. Объективность диагностики в данном случае обеспечивается выбором характеристик, признаков и критериев, не зависящих от самооценки и оценки поведения людьми из ближайшего социального окружения.

В настоящее время принято рассматривать:

1) экспериментальные - исследователь контролирует независимые переменные;
 2) неэксперементальные методы исследования агрессии - регистрация и описание естественно возникающих инцидентов.

Экспериментальные методы изучения агрессии предусматривают изучение последней в контролируемых и управляемых условиях. Существует несколько основных методов:

 1. Игровые методики (Bandura, Ross, Joseph, Kane, Nacci, Klapper etc.), напр. эксперименты с куклой «Бобо», когда ребенку демонстрируют видеозапись с кадрами нападения на большую куклу. После демонстрации фильма испытуемого оставляют в комнате с такой же куклой и фиксируют его реакцию.

2. Вербальное «нападение» на других (испытуемого сначала каким-либо образом фрустрируют, а потом дают возможность посчитаться со своим обидчиком в письменной форме. Полученные тексты анализируются на предмет агрессивных высказываний).

3. «Безопасное», не причиняющее реальный вред нападение на другого человека (имитация нападения по просьбе экспериментатора).

4. Якобы причиняющее реальный вред нападение (напр. это эксперимент «учитель-ученик» или «машина агрессии», когда испытуемые, сознательно введенные в заблуждение экспериментатором, действуют, искренне веря в то, что они могут каким-то образом причинить реальный вред другому человеку, хотя на самом деле это не так. Суть этих экспериментов заключается в том, что испытуемому предлагается контролировать поведение другого незнакомого человека, выполняющего то или иное задание. Если задание не выполняется должным образом, а оно, по условиям эксперимента, так не выполняется, испытуемому следует наказывать нерадивого ученика ударом электрического тока. При этом испытуемый имеет возможность воспринимать реакцию страдания своего ученика, каковой обычно является имитация криков боли.

Неэксперементальные методы представляют собой несколько способов исследования агрессии:

1) естественное наблюдение (в том числе и с применением технических средств, таких как ЭЭГ, ЭКГ);

2) полевые эксперименты (в рамках последних рассматриваются различные независимые переменные, например сила фрустрации, и их воздействие на зависимые переменные, например, интенсивность агрессивной реакции).

3) опросы (виктимологические опросы, т.е. опросы жертв агрессии; анкетирование; самоотчеты о поведении; оценки сверстников, экспертов, окружающих; изучение архивных и других материалов.

 4) психологическое тестирование (личностные шкалы, проективные методики и др.).

***2. Методы диагностики агрессивности младших школьников***

В настоящее время наиболее распространенными эмпирическими методами диагностики агрессивности младших школьников являются проективные (в основном рисуночные) методики и наблюдение. По мнению многих исследователей, в диагностике агрессии наиболее эффективны именно проективные методы. Именно их принято рассматривать в качестве специального инструмента клинико-экспериментального исследования тех особенностей личности, которые в меньшей степени доступны непосредственному наблюдению, и не выявляются с помощью опроса.

В западной психологии для диагностики детской агрессивности достаточно широко используется метод оценивания другими. Оценить агрессивность ребенка просят учителей, одноклассников, родителей. В качестве основного достоинства подобного метода западные психологи рассматривают его объективность, которая обусловлена отсутствием заинтересованности у «незаинтересованных» поддаваться давлению социальной желательности, поскольку в их ответах не содержится нежелательной информации о них самих.

Что касается опросников, то их использованиекак метода диагностики агрессивных проявлений имеет существенные ограничения:

 - во-первых, опросники обладают слабой устойчивостью к тенденции испытуемого давать социально-желательные ответы, в связи с чем объективность полученных результатов во многом определяется мерой доверительности испытуемого исследователю;

 - во – вторых, использование опросника возможно лишь для детей, достигших определенного уровня рефлексивных способностей и неприемлемо для детей младшего школьного возраста, особенно 6-7 лет;

 - в-третьих, несмотря на многообразие и вариативность опросников, все они предполагают наличие исследователя, функция которого сводится к опросу того или иного источника об агрессивности или враждебности, свойственной либо самому респонденту, либо какому-то другому человеку, что также привносит элемент субъективности.

Предпочтение применения проективных методик, наблюдения и метода оценивания другими обусловлено, с одной стороны, спецификой младшего школьного возраста, особенно когда речь идет о детях 6-7 лет в условиях массовой диагностики, с другой стороны, - спецификой агрессивности, как свойства личности.

Прежде чем перейти к описанию программы диагностики агрессивности детей младшего школьного возраста, хотелось бы отметить ряд трудностей и недостатков, связанных с использованием обозначенного набора методов.

Использование проективных методик предполагает работу испытуемого с неопределенным стимульным материалом, что, как правило, сводится к рисованию или «сочинению истории». Степень насыщенности рисунка или рассказа агрессивно окрашенными образами отражает уровень агрессивности испытуемого.

Проективные методики психодиагностики свободны от ограничений, накладываемых на опросники; цель диагностики в них, как правило, замаскирована, что уменьшает возможность испытуемого давать такие ответы, которые позволяют произвести желательное о себе впечатление. Несмотря на это, одной из главных проблем в использовании проективных методик являются трудности, связанные с обработкой и интерпретацией полученных результатов. В связи с этим западные исследователи ставят под вопрос надежность этого метода изучения агрессии.

В работе с младшими школьниками многими исследователями предпочтение отдается наблюдению. Связано это, прежде всего с тем, что при работе с детьми начальной школы использование других методов затруднено по целому ряду причин, обусловленных, прежде всего, уровнем психического развития детей этого возраста. Несмотря на то, что наблюдение позволяет получить богатую информацию для предварительного психологического анализа особенностей поведения ребенка и составления программы исследования, оно не позволяет охватить все поведение ребенка. Кроме того, даже профессиональный наблюдатель не застрахован от влияния личных симпатий и антипатий по отношению к ребенку.

Оценивание другими как метод диагностики агрессивного поведения ребенка также, на наш взгляд, далек от объективности, поскольку зависит от восприятия испытуемого окружающими, которое может быть искаженным. Взаимоотношения оценивающего с испытуемым также могут повлиять на оценки.

Получение объективной и достоверной информации возможно лишь при условии применения нескольких различных методов.

***3. Обзор психодиагностических методик, используемых в работе с младшими школьниками***.

Остановимся кратко на описании методик, используемых в настоящее время для диагностики агрессивности младших школьников.

 **Проективная графическая методика «Кактус»** предназначена для работы с детьми старше 3 лет. Тест используется для исследования эмоционально-личностной сферы ребенка, достаточно прост в использовании, особенно в условиях массовой диагностики. Школьникам предлагается на листе бумаги нарисовать кактустаким, каким они его себе представляют. Дополнительные объяснения и вопросы при этом не допускаются. Одним из показателей при интерпретации рисунка является показатель агрессивности, о наличии которой свидетельствуют иголки, особенно их большое количество; сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу иголки отражают высокую степень агрессивности.

 **Адаптированная для экспресс - диагностики агрессивности - методика «Крокодилы».**Согласно мнению специалистов по проективному рисунку, это животное является символом агрессивного поведения. Изображение крокодила способствует выявлению у человека агрессивных тенденций. На рисунке проецируются такие черты характера, как злопамятность, подозрительность, враждебность. Методика проста в исполнении, доступна, интересна для детей, не вызывает у них сопротивления. Поскольку младшие школьники обладают высокой степенью конформности, при обследовании целесообразно разместить их таким образом, чтобы предотвратить срисовывание. При интерпретации результатов методика «Крокодилы» приемлемы параметры, характеризующие стандартизированные проективные рисуночные тесты (ДДЧ, тест Маховера, «Несуществующее животное» и др.). Кроме прямых агрессивных символов (когти, зубы, шипы), о враждебности свидетельствует количество изображенных животных. Процесс пострисуночного опроса, если таковой имеет место быть, как правило, позволяет выяснить причины агрессии.

**Методика «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ)–** одна из наиболее распространенных проективных методик диагностики агрессивности детей. В основном проводится в режиме взаимодействия «психолог–ребенок» с целью выяснения склонности к агрессивным формам поведения. Поскольку методика РНЖ является проективной, то главную роль играет умение ребенка фантазировать и отразить созданный образ в виде графического изображения или рисунка. Вторая особенность РНЖ состоит в том, что изображенный ребенком графический материал имеет не только тесную связь с эмоциями, играющими определенную роль в формировании образов фантазии, но и с реальными личностными и социальными проблемами ребенка. И, наконец, третье – это метафоричность изображения, которая в процессе интерпретации рисунка, переносится на личность ребенка и описывается уже в психологических категориях, исходя из того, что хотя процесс проекции и протекает без достаточного контроля сознания, он все же отражает сознательные установки ребенка.

**Тест Розенцвейга (детский вариант)** *–* модификация В.В. Доброва. Ребенку предлагается 15 картинок, на каждой из которых изображена затруднительная ситуация. По мнению С. Розенцвейга, критическая, или фрустрирующая, ситуация является прекрасным индикатором, позволяющим диагностировать нарушение поведения человека. Невозможность удовлетворения уже активированной потребности из-за какого-либо препятствия расценивается как негативная, неприятная, трудная ситуация, в результате чего ребенок начинает проявлять активность, направленную на изменение сложившейся ситуации. Выраженность экстрапунитивных реакций, особенно по самозащитному типу свидетельствует о тенденции испытуемого к проявлению открытого агрессивного поведения.

**Тест руки Вагнера** предназначен для диагностики агрессивности.

Тест опубликован Б. Брайклином, З.Пиотровским и Э.Вагнером в 1962 году. Идея теста принадлежит Э.Вагнеру. В теоретическом обосновании авторы исходят из положения о том, что развитие функции руки связано с развитием головного мозга. Велико значение руки в восприятии пространства, ориентации в нем, необходимых для любого действия. Рука непосредственно вовлечена во внешнюю активность. Следовательно, предлагая обследуемым в качестве визуальных стимулов изображения руки, выполняющей разные действия можно сделать выводы о тенденциях активности обследуемых. Методический прием, положенный в основу теста руки, заключается в том, что испытуемого просят проинтерпретировать содержание действия, представленного в виде «стоп-кадра»» изображения кисти руки, социально нейтрального и не несущего какой-либо смысловой нагрузки. Предполагается, что включение элемента в контекст более широкого вида активности и в сам выбор этого вида активности происходит по механизму проекции и в значительной степени определяется наличным состоянием испытуемого и, в частности, его активными мотивами.

**Шкала реактивной и проактивной агрессии Э. Роланд и Т. Идсье.**

Возникновение реактивной и проактивной агрессии опре­деляется двумя основными факторами, а именно: тем или иным социальным событием, которое провоцирует неадекватное по­ведение, и эмоциями, возникающими у агрессора. Реактивная агрессия стимулируется кратковременными фрустрирующими событиями только в том случае, если они вызывают гнев. Именно гнев является необходимым компонен­том реактивной агрессии. Таким образом, реактивная агрессия протекает по схеме «фрустрация – гнев – нападение».

Проактивную агрессию часто называют инструментальной, поскольку она нацелена на достижение определенного резуль­тата. Агрессор, возможно, и не хочет намеренно травмировать свою жертву, но применение физической силы бывает просто необходимо, чтобы чего-либо добиться от нее. Кроме того, проактивная агрессия сопровождается получением положительных эмоций от причиненного жертве вреда.

Шкала реактивной и проактивной агрессии помогает выявить наличие агрессии, ее направленности и интенсивности.

**Анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко)** составлена авторами с целью выявления агрессивности у ребенка в группе детского сада или в классе. Анкета состоит из 20 утверждений, степень соответствия поведения ребенка этим критериям позволяет сделать вывод об уровне его агрессивности.

 **Шкала агрессивности [А.Г. Долгова].**

Агрессивное поведение школьников может психологичес­ки или физически травмировать других учеников. Шкала из­меряет степень агрессивности и предпо­лагает получение информации о частоте проявления прямых форм физической (толчки, пинки, удары) и вербальной (под­трунивание, оскорбление, угрозы, подстрекательство) агрессии, а также гнева (легкость возникновения и продолжительность вспышек гнева в течение дня). Чтобы избежать временных ис­кажений, респондентов просят давать ответы, рассматривая свое поведение в течение последних 7 дней. Методика позволяет выявить физическую и вербальную агрессии у детей.

**Примерная схема наблюдения за агрессивным проявлением в поведении ребенка**позволяет определить уровень агрессивности ребенка и сделать предположение о тенденции к формированию патохарактерологических агрессивных реакций. По данной схеме наблюдателю предлагается фиксировать частоту поведенческих актов ребенка в соответствии с 15 показателями проявления агрессивности.

**Литература**

1. Беляускайте, Р. Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка / Р. Ф. Беляускайте // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога.– М., 1987.– С. 67–80.
2. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное рук. / А. Л. Венгер.– М.: ВЛАДОС-Пресс, 2003.– 160 с.
3. Дукаревич, М. З. Рисунок несуществующего животного: Практикум по психодиагностике: Психодиагностика мотивации и саморегуляции / М. З. Дукаревич.– М.: Изд-во МГУ, 1990.– 85 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Пси­ходиагностика через рисунок в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. В. Кудзилов.– СПб.: Речь, 2003.– 146 с.
5. Истратова, О. Н. Диагностика и коррекция агрессивности у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Н. Истратова.– Ростов н/Д, 1998.– 23 с.
6. Лихтарников, А. Л. Диагностика и психотерапия детей групп риска / А. Л. Лихтарников.– СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998.– 108 с.
7. Лубовский, Д. В. О применении теста фрустрации Розенцвейга в школьной психодиагностике / Д. В. Лубовский // Вопр. психологии.– 1990.– № 3.– С. 151–154.
8. Лукин, С. Е. Тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга / С. Е. Лукин, А. В. Суворов.– СПб., 1993.– 65 с.
9. Орехова, О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка / О. А. Орехова.– СПб.: Речь, 2003.– 112 с.
10. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго.– М., 2000.– 346 с.
11. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов.– Минск, 1996.– 216 с.
12. Ясюкова, Л. А. Фрустрационный тест С. Розенцвейга: Метод. рук. / Л. А. Ясюкова.– СПб.: Иматон, 2001.– 123 с/

***Лекция 7.***

**Современные подходы к профилактике и коррекции агрессивного поведения. Коррекция агрессивного поведения младших школьников**

 План

1. Профилактика агрессивного поведения детей в начальной школе.
2. Основные подходы к коррекции агрессивного поведения.

 3. Основные этапы реализации коррекционно-развивающей программы психологического сопровождения агрессивных младших школьников.

***1. Профилактика агрессивного поведения детей в начальной школе.***

В энциклопедии практической психологии под психологической профилактикой вообще предусматривает деятельность по:

- разработке, апробации и внедрению развивающих программ для детей разных возрастов с учетом задач каждого возрастного этапа;

- контролю за соблюдение психогигиенических условий обучения и развития детей в образовательных учреждениях и семье, обеспечением гармоничного, психического развития и формирования личности детей на каждом этапе их развития; элиминированием неблагоприятных психологических факторов в образовательной среде, семье;

 - обеспечению условий оптимального перехода детей на следующую возрастную ступень, предупреждение возможных осложнений в психическом развитии и становлении личности детей и подростков в процессе непрерывной социализации;

 - подготовке детей и подростков к сознанию тех сфер жизни, в которых они хотели бы реализовать свои способности и знания;

 - своевременному предупреждению возможных нарушений психосоматического и психического здоровья детей.

Для предупреждения агрессивных поведенческих реакций различного происхождения существует достаточно широкий спектр возможностей.

Профилактика агрессивного поведения детей предполагает следующий алгоритм действий:

1. Распознавание вида агрессии, поскольку каждый вид агрессии требует собственного подхода.

2. Профилактика естественной агрессии детей:

а) контроль за соматическим состоянием ребёнка – при нарушении состоянии ребёнка воспитательное воздействие на него неэффективно. б) тактика эмоциональной поддержки воспитательного процесса;

в) разъяснительная практика.

3. Профилактика вынужденной агрессии детей – направлена, в первую очередь, на устранение причин вынужденной агрессии.

4. Профилактика агрессии детей с неадекватным поведением:

а) выявление причины неадекватного состояния детей (внешние, внутренние:

- внешние причины: резкое изменение социальных условий, смена коллектива, негативная обстановка в семье и.т.д.;

 - внутренние причины: особенности психики, особенности личности ребёнка.

 Вместо распространенной и неэффективной моральной оценки нежелательного поведения, оценивая поведение ребенка современные исследователи настаивают на необходимости апеллировать только к фактам и к тому, что произошло сейчас. Типичные действия взрослого, усиливающие напряжение и агрессию - повышение голоса, изменение тона на устрашающий, демонстрация власти. Ниже приводится рекомендации для родителей по Профилактике детской агрессивности

Проследите, чтобы агрессивное поведение ребенка не поощрялось окружающими, чтобы он не получал видимой выгоды от агрессии.

Не допускайте бесконтрольного просмотра телепередач, видеофильмов, т. к. даже некоторые мультфильмы имеют высокий уровень агрессии.

Не допускайте чрезмерного увлечения играми на компьютере, компьютерной приставе, выбирайте видеоигры без элементов насилия, агрессии.

Объясняйте ребенку, что есть множество способов разрешения любых конфликтов (рассказы подкрепляйте собственным поведением). Американские психологи установили, что дети, проявляющие агрессию, иногда просто не знают иных способов выйти из конфликта или не допустить его.

Старайтесь сохранять в своей семье атмосферу открытости и доверия.

Не давайте своему ребенку нереальных обещаний.

Не ставьте своему ребенку каких бы то ни было условий.

Будьте тактичны, применяя меры воздействия к ребенку.

Не наказывайте своего ребенка за то, что позволяете делать себе.

Не изменяйте своих требований по отношению к ребенку в угоду чему- либо.

Не шантажируйте ребенка своими отношениями друг с другом.

Не бойтесь поделиться с ребенком своими чувствами и слабостями.

Не ставьте свои отношения с собственным ребенком в зависимость от его учебных успехов.

***2. Основные подходы к коррекции агрессивного поведения.*** Психологическая коррекция агрессивных форм поведения в настоящее время проводится различными методами по следующим направлениям.

1. Игра (наиболее широко используется в работе с детьми младшего возраста).

2. Изъятие из привычного окружения и помещение в корригирующую среду или группу (если установлена связь между агрессивным поведением ребенка/подростка и его ближайшим окружением).

3. Творческое самовыражение (рисование, конструирование, занятия музыкой и другими видами творческой деятельности).

4. Сублимирование агрессии в социально-одобряемую деятельность (труд, общественная работа, социальная работа – уход за больными, стариками и пр.).

5. Сублимирование агрессии в спорт: целесообразно приобщать детей к групповым видам спорта (футбол, баскетбол и пр.), требующим навыков сотрудничества, в то время как высокоагрессивные индивидуальные виды спорта, например, бокс или карате, нежелательны.

6. Участие в тренинговой группе с целью формирования навыков конструктивного взаимодействия и более адаптивного поведения.

В мировой психологической практике принято считать, что основным и наиболее эффективным методом коррекции нарушений поведения у детей является поведенческая терапия. Многие авторы отмечают эффективность поведенческой терапии именно при работе с детьми, выделяя в качестве основного достоинства возможности контроля социальной среды ребенка, возможности воздействия на механизмы дезадаптивного поведения детей, относительную временную краткость терапии. В качестве основного достоинства поведенческого подхода

Н. М. Платонова выделяет концептуальную четкость, направленность на поведенческие изменения, выраженный практический характер.

 Психологическое воздействие в рамках поведенческой коррекции осуществляется в следующих направлениях:

- ослабление или устранение агрессивного поведения;

- усиление ассертивного поведения;

 - развитие способности понимать свои чувства;

 - уменьшение эмоциональных реакций, сопровождающих агрессивное поведение;

 - формирование навыков адекватного и безопасного выражения гнева;

 - развитие способности расслабляться;

 - развитие способности самоутверждаться;

 -развитие эффективных социальных навыков (например, конструктивного разрешения конфликтов).

И. А. Фурманов признавая эффективность поведенческой коррекции, выделяет ряд существенных недостатков подобной терапии, относя к их числу следующие:

1) техника позволяет «снимать» симптомы нарушений поведения, но не влияет на их причины;

2) техника не имеет средств для профилактики нарушений поведения;

3) техника оказывает кратковременный эффект;

 4) техника не позволяет получить «эффект переноса»;

5)отсутствие «эффекта переноса», или иными словами генерализации, и поддержки навыков, приобретенных в ходе поведенческой терапии.

В настоящее время достаточное признание исследователей получило когнитивно–поведенческое направление в групповой психотерапии. Его суть сводится к тому, что наряду с классическими процедурами поведенческой терапии применяются техники когнитивного переструктурирования – «атаки» на иррациональные убеждения, формирования способности к осознанию сущности и последствий собственного поведения, ответственности, правильных установок и привычек.

***3. Основные этапы реализации коррекционно-развивающей программы психологического сопровождения агрессивных младших школьников.***

Практика работы с агрессивными детьми показывает, что после некоторого периода индивидуальной работы, агрессивных детей необходимо включать в групповые, тренинговые занятия.

Ниже в таблице 3 представлены основные этапы реализации коррекционно-развивающей программы психологического сопровождения агрессивных младших школьников.

Таблица 3

**Основные этапы**

**реализации коррекционно-развивающей программы**

**системного психологического сопровождения**

 **агрессивных младших школьников**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Этап  | Количеств занятий | Задачи | Средстваи методы |
| Ориентировочный | 1 | 1. Установление эмоционально-позитивного контакта с детьми2. Знакомство детей с нормами, правилами поведения на занятии.3. Формирование чувства близости с другими детьми. | 1. Игры на знакомство. 2. Средства и приемы, направленные на формирование чувства принадлежности к группе. |
| Этап объективирования трудностей развития и конфликтных ситуаций | 2 | 1. Актуализация конфликтных ситуаций, ситуаций вызывающих проявление агрессивности в различных сферах.2. Диагностика особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях и трудностей личностного развития3.Эмоциональное отреагирование ребенком чувств и переживаний, связанных с прошлым негативным опытом взаимодействия.4. Создание условий и предоставление ребенку возможности осознать неконструктивность собственного агрессивного поведения. | 1.Эмпатическое слушание2.Направленные ролевые игры, подвижные игры с правилами.3.Арттерапия. |
| Конструктивно – формирующий | 11 | 5. Формирование осознания собственных эмоций, а также чувств других людей, развитие эмпатии.6.Обучение ребенка отреагированию собственного гнева приемлемыми способами, отреагирование ситуации в целом.7.Расширение спектра поведенческих реакций в проблемной ситуации, снятие деструктивных элементов в поведении.8.Формирование способности к произвольной регуляции деятельности (обучение навыкам контроля и управления собственным гневом). | 1.Направленные ролевые игры, подвижные игры с правилами, игры- драматизации.2.Арт-терапевтические методы.3.Различные варианты работы с гневом.4.Упражнения, направленные на развитие эмпатии, осознание себя.5.Релаксационные техники. |
| Обобщающе - закрепляющий | 3 | 1. Обобщение сформированных на конструктивно – формирующем этапе адекватных форм и способов поведения, коммуникации2.Перенос приобретенного позитивного опыта в практику реальной жизни. | 1.Игровые упражнения на развитие эмпатии, лучшее осознание себя.2.Проигрывание реальных жизненных ситуаций.3.Получение обратной связи от родителей, учителей о приобретенном опыте ребенка, эффективности его практического применения. |

Собственной опыт работы в качестве педагога психолога, а также специфика обучения детей в начальной школе, позволяют говорить о необходимости проведения трех коррекционно-развивающих программ системного психологического сопровождения агрессивных младших школьников за период обучения в начальной школе.

Первая программа предназначена для первоклассников, ее осуществление целесообразно приурочить ко второму полугодию (окончанию первого класса). Осуществлять программу сопровождения в первом полугодии не видится необходимости в силу ряда причин. Во-первых, первое полугодие - это время адаптации ребенка к школе, без того достаточно сложный и напряженный период в жизни первоклассника. Во-вторых, некоторое повышение агрессивности в этот период вполне закономерно, проявляется на адаптивном уровне, носит временный защитный характер. В-третьих, программа диагностики предполагает активное участие учителей (заполнение опросника, анкеты), что также требует времени для детального изучения каждого ребенка, наблюдения за ним.

Вторая программа психологического сопровождения агрессивных младших школьников предназначена для учащихся третьих классов и носит преимущественно профилактический характер.

Осуществление третьей программы целесообразно во втором полугодии четвертого класса. Возможное повышение агрессивности к моменту окончания начальной школы, с одной стороны, может быть обусловлено возрастными особенностями – началом подросткового периода, с другой стороны, многими детьми достаточно болезненно переживается переход в среднее звено.

**Литература**

1. Агеева, И. А. Коррекционные техники в школе / И. А. Агеева.– СПб.: Речь, 2004.– 184 с.
2. Агрессия детей и подростков / Под ред. Платоновой.– СПб.: Речь, 2004.– 316 с.
3. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева.– М., 1994.– 135 с.
4. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азаров, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева.– М., 2001.– 347 с.
5. Бишоп, С. В. Тренинг ассертивности / С. В. Бишоп.– СПб.: Питер, 2001.– 256 с.
6. Бремс, К. Полное руководство по детской психотерапии / К. Бремс.– М., 2002.– 421 с.
7. Бреслав, Г. М. Психотерапия агрессивного поведения детей и подростков: Ме­тод. пособие для врачей / Г. М. Бреслав.– СПб.: Комздрав, 2004.– 334 с..
8. Ватова, Л. Н. Как снизить агрессивность детей / Л. Н. Ватова // Дошкольное воспитание.– 2003.– № 8.– С. 55–58.
9. Воропаева, И. П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: Метод. пособие / И. П. Воропаева; Науч. ред. Г. Ф. Кумарина.– М., 1993.– 137 с.
10. Гарбузов, В. И. Практическая психотерапия / В. И. Гарбузов.– СПб., 1994.– 196 с.
11. Гарднер, Р. Психотерапия детских проблем / Р. Гарднер.– СПб., 2002.– 416 с.
12. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними / А. Гуггенбюль; Пер. с нем. Н. Скородума; Послесл. В. Зеленского.– СПб., 2000.– 218 с.
13. Демьянов, Ю. Г. Основы психопрофилактики и психотерапии / Ю. Г. Демьянов.– СПб., 1999.– 224 с.
14. Джинотт, Х. Дж. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии / Х. Дж. Джинотт; Пер с англ.– М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.– 272 с.
15. Егошкин, Ю. В. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. … канд. психол. наук / Ю. В. Егошкин.– М., 1995.– 17 с.
16. Заморев, С. И. Игровая психотерапия / С. И. Заморев.– СПб.: Речь, 2002.– 136 с.
17. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров.– М.: Просвещение, 1993.– 192с.
18. Зимелева, З. А. Психологические условия возникновения и коррекции агрессии у подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / З. А. Зимелева.– М., 2002.– 23 с.
19. Иванова, Г. П. Театр настроений: коррекция и развитие эмоционально-нравственной сферы у младших школьников / Г. П. Иванова.– М., 2006.– 196 с.
20. Игры – обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. В. Петрусинского.– М.: Прометей, 1994.– 136 с.
21. Игумнов, С. А. Основы психотерапии детей и подростков: Справ. посо­бие / С. А. Игумнов; Под ред. В. Т. Кондратенко.– М., 2001.– 176 с.
22. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка: Учеб. пособие / О. А. Карабанова.– М.: Рос. пед. агентство, 1997.– 191 с.
23. Колосова, С. Л. Детская агрессия / С. Л. Колосова.– СПб.: Питер, 2004.– 224 с.
24. Кондракова, И. Э. Предупреждение и педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков в школе: Автореф. дис. … канд. пед. наук / И. Э. Кондракова.– СПб., 2000.– 20 с.
25. Кухранова, И. Коррекционно-психологические упражнения и игры для детей с агрессивным поведением / И. Кухранова // Воспитание школьников.– 2002.– № 10.– С. 31–33.
26. Лэндрет, Г. М. Игровая терапия: искусство отношений / Г. М. Лэндрет; Пер. с англ.– М.: Междунар. пед. академия, 1994.– 358 с.
27. Лютова, Е. К. Тренинг общения с ребен­ком / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина.– СПб.: Речь, 2002.– 190 с.
28. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина.– СПб.: Речь, 2003.– 136 с.
29. Михайлова, Н. Ф. Психология и пси­хотерапия насилия (ребенок в кризисной ситуации) / Н. Ф. Михайлова, Н. А. Зиновьев.– СПб.: Речь, 2003.– 240 с..
30. Мустакас, К. Игровая терапия / К. Мустакас.– СПб.: Речь, 2003.– 282 с.
31. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова.– М.: Академия, 2003.– 448 с.
32. Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога образования / Р. В. Овчарова.– М.: Сфера, 2000.– 448 с.
33. Реан, А. А. Детская агрессия / А. А. Реан // Педагогика и психология.– 2002.– № 4.– С. 37–42.
34. Романов, А. А. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей: альбом игровых коррекционных задач / А. А. Романов.– М.: Плэйт, 2002.– 112 с.
35. Романов, А. А. Направленная игротерапия агрессивности у детей: Альбом диагностических и коррекционных методик / А. А. Романов.– М.: Романов, 2001.– 48 с.
36. Савицкая, К. Н. Сценарий учебно-воспитательных занятий по программе воспитательно-коррекционного воздействия на агрессивных детей / К. Н. Савицкая.– Киев, 1990.– 113 с.
37. Самоукина, Н. А. Игры в школе и дома / Н. А. Самоукина.– Ярославль: Академия развития, 2004.– 208 с.
38. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго.– М., 2000.– 346 с.
39. Семенака, С. И. Игровые методы коррекции агрессивного поведения детей: Практ. пособие / С. И. Семенака, Е. А. Тупичкина.– Армавир, 2003.– 60 с.
40. Формы и методы профилактики детской и подростковой агрессии: Науч.-метод. рекомендации / Под ред. Н. М. Платоновой.– СПб., 2003.– 320 с.
41. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов.– Минск, 1996.– 216 с.
42. Черняева, С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева.– СПб.: Речь, 2002.– 168 с..
43. Ялом, И. Групповая психотерапия: Теория и практика / И. Ялом; Пер. с англ.– М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001.– 575 с.

***Лекция 8.***

**Работа с ближайшим окружением агрессивного младшего школьника**

 План

1. Конструктивное воздействие учителя на агрессивные реакции детей.
2. Оптимизация эмоциональных отношений агрессивного ребенка со сверстниками как одна из линий коррекционной работы.
3. Работа с родителями агрессивного ребенка.

***1. Конструктивное воздействие учителя на агрессивные реакции детей.***

Психологическое управление уровнем агрессивности ребенка является достаточно сложной задачей учителя. Установлено, что лобовые дисциплинарные атаки, как правило, дают лишь временный и внешний эффект. Но и тактика молчаливого игнорирования воспринимается как уступка, поощряющая агрессора, чувствующего свою безнаказанность. Сам учитель должен понимать, что агрессивность обостряется из-за чувства повышенной тревоги и неуверенности в позитивном отношении окружающих. Немедленное включение агрессивного ребенка в такую деятельность, в которой он может получить заслуженную похвалу от учителя и одноклассников, дает гораздо более благоприятный эффект, чем любая отрицательная санкция. Но и это кратковременная мера. В особенно интенсивном агрессивном состоянии ребенка учителя могут использовать следующие приемы:

1) предложить переадресовать агрессию на неодушевленный предмет или действие (скомкать и разорвать в клочья бумагу, рисунок со своим гневом/обидчиком; топать ногами; громко кричать, используя «трубу» из ватмана; бить боксерскую грушу, манекен и т.д.);

2) переключить внимание на какое-либо задание («помоги мне, пожалуйста, снять с полки..., ты ведь выше меня»);

3) попросить вспомнить что-то приятное, мысленно оказаться в приятном месте; сказать себе добрые слова; найти в случившемся положительные стороны.

Отечественные исследователи разработали для педагогов ряд специальных рекомендаций и правил экстренного вмешательства, обеспечивающих конструктивное воздействие на агрессивные реакции детей:

1) спокойное отношение, игнорирование незначительной агрессии (так называемый «изящный уход»). Озадачьте «агрессора», неожиданно соглашаясь с ним или меняя тему. Отвечайте так, как если бы слова ребенка были безобидными, незначительными или очевидными;

2) акцептирование внимания на поступках (поведении), а не на личности ребенка («ты воспитанный ребенок, но сейчас ведешь себя агрессивно/преступаешь допустимую черту», «я знаю, что ты дисциплинированный ребенок, почему ты сейчас нарушаешь правило?», «Ты злишься? Ты хочешь меня обидеть? Ты хочешь нам продемонстрировать свою силу?»);

3) контроль педагогом собственных негативных эмоций. Это ослабляет агрессивное поведение, сохраняет партнерские отношения, укрепляет авторитет педагога;

4) снижение напряжения ситуации. Нельзя использовать приемы, усиливающие напряжение и агрессию: устрашающие и гневные интонации, сарказм и насмешки, демонстрацию власти («учитель здесь пока еще я», «будет так, как я скажу. Понятно?»), агрессивные позы и жесты, физическую силу, жесткие требования, давление, оценку характера и личности ученика, втягивание в конфликт друзей и родителей ребенка, сравнение с другими детьми, нотации и проповеди, обобщения («все вы одинаковые», «опять ты», «ты, как всегда»), придирки, передразнивание и др. Опытный педагог знает, что некоторые из этих реакций могут остановить проступок на короткое время, но отрицательный эффект от такого поведения принесет гораздо больше вреда;

5) обсуждение проступка. Сделать это надо после успокоения обеих сторон, но как можно скорее, сначала наедине, без свидетелей, а затем в группе или семье. Важно сохранять спокойную, объективную позицию; акцентировать внимание на проступке и его негативных последствиях для окружающих и самого ребенка.

6) сохранение положительной репутации ребенка. Для ребенка, самое страшное - публичное осуждение и негативная оценка. Сохранить положительную репутацию можно: публично сведя к минимуму вину ребенка («ты не хотел его обидеть», «ты плохо себя чувствуешь»), предложив компромисс и не требуя полного подчинения;

7) демонстрация модели неагрессивного поведения. Альтернативное агрессивному поведение педагога можно построить на следующих приемах: выдержать паузу, молча и заинтересованно выслушать ребенка, прояснить ситуацию наводящими вопросами, признать интересы маленького агрессора и сообщить ему свои, апеллировать к правилам и т.д.

Для успешного взаимодействия с агрессивным ребенком необходимо установить с ним доброжелательные отношения, отказаться от оценочных суждений и замечаний. Важно сохранять уважительное отношение к личности ребенка, веру в его силы и возможности, стремиться к созданию ситуации успеха, радости. Большое значение имеет понимание внутреннего мира ребенка, его чувств и переживаний.

Главный принцип, которым должен руководствоваться педагог, - сотрудничество и принятие ребенка в целом; концентрация на оказании помощи в разрешении его проблем и преодолении конфликтных ситуаций.

***2. Оптимизация эмоциональных отношений агрессивного ребенка со сверстниками как из линий коррекционной работы.***

Дети оказывают активное влияние друг на друга. Во многих ситуациях они выражают эмоциональную поддержку, выступают в роли модели для подражания, подкрепляют поведение своих товарищей и принимают участие в сложных, требующих богатого воображения играх. Они также создают систему эмоциональных взаимоотношений, которые поощряют (или, наоборот, отбивают желание) вести себя просоциально или агрессивно.

Дети помогают друг другу осваивать различные физические, когнитивные и социальные навыки. Например, мальчики, играющие агрессивно, могут сначала просто подражать героям телепередач, которые они видели, а затем — товарищам. Они продолжают реагировать и отвечать на реакции, следуя образцу, который поддерживает и постепенно расширяет эту игру. Такое взаимодействие иногда называют социальной реципрокностью.

Исследования современных ученых показали , что агрессивные дети практически не отличаются от своих миролюбивых сверстников по уровню развития интеллекта, произвольности или игровой деятельности. Главной отличительной чертой агрессивных детей является их отношение к сверстнику. Другой ребенок выступает для них как противник, как конкурент, как препятствие, которое нужно устранить. Такое отношение нельзя свести к недостатку коммуникативных навыков (заметим, что многие агрессивные дети в ряде случаев демонстрируют вполне адекватные способы общения и при этом проявляют незаурядную изобретательность, придумывая разнообразные формы нанесения ущерба сверстникам). Можно полагать, что это отношение отражает особый склад личности, ее направленность, которая порождает специфическое восприятие другого как врага.

Агрессивный ребенок имеет предвзятое мнение о том, что поступками окружающих руководит враждебность, они приписывают другим враждебные намерения и пренебрежение к себе. Такое приписывание враждебности проявляется в чувстве своей недооцененности со стороны сверстников, в приписывании агрессивных намерений при решении конфликтных ситуаций, в ожидании нападения или подвоха со стороны партнера.

Все это говорит о том, что главные проблемы агрессивных детей лежат в сфере отношений со сверстниками. Однако агрессивные дети существенно различаются как по формам проявления агрессии, так и по мотивации агрессивного поведения. У одних детей агрессия носит мимолетный, импульсивный характер, не отличается особой жестокостью и наиболее часто используется для привлечения внимания сверстников. У других агрессивные действия используются для достижения конкретной цели (чаще всего - получить желанный предмет) и имеют более жесткие и устойчивые формы. У третьих преобладающей мотивацией агрессии является "бескорыстное" причинение вреда сверстникам (агрессия как самоцель) и проявляется в наиболее жестоких формах насилия. Отметим нарастание частоты и жестокости агрессии от первой группы к третьей. Однако, несмотря на эти очевидные различия, всех агрессивных детей объединяет одно общее свойство - невнимание к другим детям, неспособность видеть и понимать другого.

В мире и в других людях такой ребенок видит, прежде всего, себя и отношение к себе. Другие люди выступают для него как обстоятельства его жизни, которые либо мешают достижению его целей, либо не уделяют ему должного внимания, либо пытаются нанести ему вред. Ожидание враждебности со стороны окружающих не позволяет такому ребенку увидеть другого во всей его полноте и целостности, пережить чувство связи и общности с ним. Поэтому для таких детей недоступно сочувствие, сопереживание или содействие.

Очевидно, что такое мировосприятие создает ощущение своего острого одиночества во враждебном и угрожающем мире, которое порождает все большее противостояние и отдаленность от других. Степень такого восприятия враждебности может быть различной, однако ее психологическая природа остается той же - внутренняя изоляция, приписывание враждебных намерений окружающим и невозможность видеть собственный мир другого человека.

Как правило, сверстники почти всегда отвергают агрессивных детей, объясняя это тем, что он «постоянно дерется», «что-то ломает, «не умеет дружить», «с ним невозможно играть». Психолог Я. А. Павлова рекомендует педагогам, психологами по возможности включать агрессивных детей в совместные игры с неагрессивными. При этом психолог, учитель должны находиться рядом и в случае возникновения конфликта помочь ребятам разрешить его прямо на месте. С этой целью полезно провести групповое обсуждение события, которое привело к обострению отношений. Следующим шагом может стать совместное принятие решения о том, как наилучшим образом выйти из создавшегося положения.

Выслушивая сверстников, агрессивные дети будут расширять свой поведенческий репертуар, а видя в процессе игры, как другие мальчики и девочки избегают конфликтов, как они реагируют на то, что кто-то другой, а не они, побеждает в игре, как отвечают на обидные слова или шутки сверстников, агрессивные дети понимают, что совсем не обязательно прибегать к физической силе, если хочешь чего-то добиться.

***3. Работа с родителями агрессивного ребенка***

В идеале коррекционная работа агрессивным ребенком должна вестись параллельно с работой родителей. Агрессивные дети - это та категория детей, которая наиболее осуждается и отвергается взрослыми. Непонимание и незнание причин агрессивного поведения приводит к тому, что агрессивные дети вызывают у взрослых открытую неприязнь и неприятие в целом. Очень часто родители агрессивного ребенка, испытывающие к нему неприязнь, обращаются за психологической помощью не для того, что бы помочь ребенку, а для того, что бы попробовать его успокоить.

При работе с родителями важно избегать негативного воздействия на их самооценку, нужно стремиться ее стабилизировать, а также необходимо выяснить отношение родителей к ребенку до рождения и в первые месяцы его появления. Если ребенок был изначально нежелателен, то возможно выяснение причин отвержения ребенка изменит отношение к нему родителей. Если же ребенок был желанным, а отношение к нему родители изменили, когда он уже стал агрессивным и непослушным, то нужно помочь родителям понять, что таким поведение отвечает на их собственные действия.

Перед началом работы родителям необходимо сделать несколько шагов:

1. Изменить негативную установку по отношению к ребенку на позитивную.

2. Изменить стиль взаимодействия с детьми.

3. Расширить поведенческий репертуар родителей в отношении детей.

Между тем, опыт работы показывает, что родители агрессивного ребенка иногда отказываются идти на контакт, признавать наличие повышенной агрессии в поведении собственных детей, что достаточно часто сопровождается стремлением обвинить других, снять, переложить с себя ответственность.

В подобных ситуациях достаточно хорошо зарекомендовало себя использование наглядной информации, которую можно разместить в уголке для родителей. Е. К. Лютова, Г.Б. Монина приводят в качестве примера (таблица 4) следующий вариант наглядной информации, призванный стать отправным пунктом для размышления родителей о своем ребенке, о причинах возникновения негативного поведения. А эти размышления, в свою очередь, возможно, приведут к сотрудничеству с психологом.

Таблица 4

**Стили родительского воспитания**

**(в ответ на агрессивные действия ребенка)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Стратегия воспитания | Конкретные примеры стратегии | Стиль поведения ребенка | Почему ребенок так поступает |
| Резкое подавление агрессивного поведения ребенка | «Прекрати!» «Не смей так говорить» Родители наказывают ребенка | Агрессивный ребенок может прекратить сейчас, но обязательно выплеснет свои отрицательные эмоции в другoe время и в другом месте | Ребенок копирует родителей и учится у них агрессивным формам поведения |
| Игнорирование агрессивных вспышек ребенка  | Родители делают вид, что не замечают агрессии ребенка или считают, что ребенок еще мал | Агрессивный ребенок продолжает действовать агрессивно | Ребенок думает, что делает все правильно, и агрессивные формы поведения закрепляются в черту характера |
| Родители дают возможность ребенку выплеснуть агрессию приемлемым способом и в тактичной форме запрещают вести себя агрессивно по отношению к другим  | Если родители видят, что ребенок разгневан они могут вовлечь его в игру, которая снимет его гнев. Родители объясняют ребенку, как не довести себя в определенных ситуациях  | Скорее всего, ребенок научится управлять своим гневом | Ребенок учится анализировать различные ситуации и берет пример со своих тактичных родителей |

Главная цель подобной информации показать родителям, что одной из причин проявления агрессии у детей может быть агрессивное поведение самих родителей. Если в доме постоянные споры и крики, трудно ожидать, что ребенок вдруг будет покладистым и спокойным. Кроме того, родители должны осознавать, какие последствия тех или иных дисциплинарных воздействий на ребенка ожидают их в ближайшем будущем и тогда, когда ребенок вступит в подростковый возраст.

Говоря о конкретных практических действиях родителей, Р. Кэмпбелл предлагает рассмотреть пять способов контроля поведения ребенка: два из них - позитивные, два - негативные и один - нейтральный.

К позитивным способам относятся просьбы и мягкое физическое манипулирование (например, можно отвлечь ребенка, взять его за руку и отвести и т.д.).

Модификация поведения — нейтральный способ контроля - предполагает использование поощрения (за выполнение определенных правил) и наказания (за их игнорирование). Но данная система не должна использоваться слишком часто, так как впоследствии ребенок начинает делать только то, за что получает награду.

Частые наказания и приказы относятся к негативным способам контролирования поведения ребенка. Они заставляют его чрезмерно подавлять свой гнев, что способствует появлению в характере пассивно-агрессивных черт. Что же такое пассивная агрессия, и какие опасности она в себе таит? Это скрытая форма агрессии, ее цель — вывести из себя, расстроить родителей или близких людей, причем ребенок может причинять вред не только окружающим, но и себе. Он начнет специально плохо учиться, в отместку родителям надевать те вещи, которые им не нравятся, будет капризничать на улице безо всякой причины. Главное -вывести родителей из равновесия. Чтобы устранить такие формы поведения, система поощрений и наказаний должна быть продумана в каждой семье.

Наказывая ребенка, необходимо помнить, что эта мера воздействия ни в коем случае не должна унижать достоинство сына или дочери. Наказание должно следовать непосредственно за проступком, а не через день, не через неделю. Наказание будет иметь эффект только в том случае, если ребенок сам считает, что заслужил его, кроме того, за один проступок нельзя наказывать дважды.

Существует еще один способ эффективной работы с гневом ребенка, хотя он может быть применен далеко не всегда. Если родители хорошо знают своего сына или дочь, они могут разрядить обстановку во время эмоциональной вспышки ребенка уместной шуткой. Неожиданность подобной реакции и доброжелательный тон взрослого помогут ребенку достойно выйти из затруднительной ситуации.

В целом, анализ подходов отечественных и зарубежных исследователей позволяет предложить родителям агрессивного ребенка следующие рекомендации.

Проследите, чтобы агрессивное поведение ребенка не поощрялось окружающими, чтобы он не получал видимой выгоды от агрессии.

Не допускайте бесконтрольного просмотра телепередач, видеофильмов, т. к. даже некоторые мультфильмы имеют высокий уровень агрессии.

Не допускайте чрезмерного увлечения играми на компьютере, компьютерной приставе, выбирайте видеоигры без элементов насилия, агрессии.

Объясняйте ребенку, что есть множество способов разрешения любых конфликтов (рассказы подкрепляйте собственным поведением). Американские психологи установили, что дети, проявляющие агрессию, иногда просто не знают иных способов выйти из конфликта или не допустить его.

Старайтесь сохранять в своей семье атмосферу открытости и доверия.

Не давайте своему ребенку нереальных обещаний.

Не ставьте своему ребенку каких бы то ни было условий.

Будьте тактичны, применяя меры воздействия к ребенку.

Не наказывайте своего ребенка за то, что позволяете делать себе.

Не изменяйте своих требований по отношению к ребенку в угоду чему- либо.

Не шантажируйте ребенка своими отношениями друг с другом.

Не бойтесь поделиться с ребенком своими чувствами и слабостями.

Не ставьте свои отношения с собственным ребенком в зависимость от его учебных успехов.

Первым шагом при работе с агрессивностью ребенка является попытка сдерживать его порывы непосредственно перед их проявлением. В отношении физической агрессии это сделать легче, чем в отношении вербальной. Можно остановить ребенка окриком, отвлечь его игрушкой или каким-то занятием, создать физическое препятствие агрессивному акту (отвести руку, удержать за плечи). Если этот порыв предотвратить не удалось, надо обязательно дать понять ребенку, что такое поведение абсолютно неприемлемо. Провинившийся подвергается суровому осуждению, в то время как его «жертва» окружается повышенным вниманием и заботой взрослого. Таким образом, ребенок видит, что он только проигрывает от своих поступков.

В случае разрушительной агрессии взрослый обязательно должен кратко, но однозначно выразить свое недовольство подобным поведением. Очень полезно каждый раз предлагать ребенку устранить учиненный им разгром. Чаще всего ребенок отвечает отказом, но рано или поздно он может откликнуться на слова: «Ты уже достаточно большой и сильный, чтобы все порушить, поэтому я уверена, что ты поможешь мне убрать». Уборка как наказание за содеянное неэффективна; мотивом доводов взрослого должна быть уверенность в том, что «большой» мальчик должен нести ответственность за свои дела. Если ребенок все же поможет убраться, он обязательно должен услышать искреннее «спасибо».

Вербальную агрессию предотвратить трудно, поэтому почти всегда приходится действовать после того, как обидные слова ребенком уже сказаны. Если эти слова он адресовал взрослому, то целесообразно вообще проигнорировать их, но при этом попытаться понять, какие чувства и переживания ребенка за ними стоят. Может быть, он хочет испытать приятное чувство превосходства над взрослым, а может быть, в гневе не знает более мягкого способа выражения своих чувств. Иногда взрослые могут превратить оскорбления ребенка в комическую перепалку, что позволит снять напряжение и сделать саму ситуацию ссоры смешной. Если же ребенок оскорбляет других детей, то взрослые должны посоветовать тем, как правильно и достойно ответить.

Конечная цель преодоления агрессивности ребенка состоит в том, чтобы дать ему понять: есть иные способы проявления силы и привлечения внимания, гораздо более приятные с точки зрения ответной реакции окружающих. Таким детям очень важно пережить удовольствие от демонстрации нового навыка поведения перед благожелательной аудиторией.

Один из способов снижения агрессии – установить с ребенком обратную связь, используя при этом определенные приемы. Например, выразить собственные чувства по отношению к данному поступку («Мне не нравится, когда на меня кричат» или «Мне неприятно, когда со мной так разговаривают»). Вскрыть мотивы агрессии («Ты хочешь меня обидеть?»). Напомнить о правилах («Мы же с тобой договорились…»). Дать определение происходящему («Ты ведешь себя грубо»). Пытаясь установить обратную связь, следует проявить заинтересованность, доброжелательность и твердость, которые касаются именно конкретного поступка, а не личности в целом. Обсуждая поступок, лучше воздержаться от эмоциональных критических замечаний, которые вызовут у ребенка протест и раздражение и будут способствовать уходу от решения проблемы. Вместо неэффективного чтения морали важно показать все возможные негативные последствия агрессивного поступка и обсудить конструктивные способы разрешения ситуации.

В момент проявления агрессии не стоит анализировать ее причины. Об этом следует задуматься, когда все успокоятся, однако и откладывать надолго решение вопроса – не следует. Подросток очень тяжело переживает публичное осуждение и всячески старается его избежать. Плохая репутация и полученная негативная оценка в коллективе могут быть стимулом к проявлению дальнейшей агрессии. Чтобы не испортить ребенку репутацию в коллективе, можно "на людях" свести к минимуму вину подростка, но в личной беседе дать объективную оценку случившегося

С помощью некоторых приемов можно показать ребенку пример конструктивного поведения. А именно – внимательно выслушивать ребенка, предоставить ему возможности высказаться. Обеспечить спокойную обстановку невербальными способами (спокойная мимика и жестикуляция взрослого), признанием чувств ребенка («я понимаю, тебе обидно…»). Поможет пауза, позволяющая ребенку успокоиться, и, конечно, чувство юмора.

**Литература**

1. Агеева, И. А. Коррекционные техники в школе / И. А. Агеева.– СПб.: Речь, 2004.– 184 с.
2. Агрессия детей и подростков / Под ред. Платоновой.– СПб.: Речь, 2004.– 316 с.
3. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азаров, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева.– М., 2001.– 347 с.
4. Бишоп, С. В. Тренинг ассертивности / С. В. Бишоп.– СПб.: Питер, 2001.– 256 с.
5. Бреслав, Г. М. Психотерапия агрессивного поведения детей и подростков: Ме­тод. пособие для врачей / Г. М. Бреслав.– СПб.: Комздрав, 2004.– 334 с..
6. Ватова, Л. Н. Как снизить агрессивность детей / Л. Н. Ватова // Дошкольное воспитание.– 2003.– № 8.– С. 55–58.
7. Воропаева, И. П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: Метод. пособие / И. П. Воропаева; Науч. ред. Г. Ф. Кумарина.– М., 1993.– 137 с.
8. Гарбузов, В. И. Практическая психотерапия / В. И. Гарбузов.– СПб., 1994.– 196 с.
9. Гарднер, Р. Психотерапия детских проблем / Р. Гарднер.– СПб., 2002.– 416 с.
10. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними / А. Гуггенбюль; Пер. с нем. Н. Скородума; Послесл. В. Зеленского.– СПб., 2000.– 218 с.
11. Демьянов, Ю. Г. Основы психопрофилактики и психотерапии / Ю. Г. Демьянов.– СПб., 1999.– 224 с.
12. Заморев, С. И. Игровая психотерапия / С. И. Заморев.– СПб.: Речь, 2002.– 136 с.
13. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров.– М.: Просвещение, 1993.– 192с.
14. Игры – обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. В. Петрусинского.– М.: Прометей, 1994.– 136 с.
15. Колосова, С. Л. Детская агрессия / С. Л. Колосова.– СПб.: Питер, 2004.– 224 с.
16. Коповой, А. С. Педагогическое взаимодействие как средство коррекции агрессивного поведения младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. С. Коповой.– Саратов, 2001.– 22 с.
17. Кравцова, Е. Е. Как помочь детям преодолеть трудности в поведении / Е. Е. Кравцова, А. А. Нурахонова.– Минск, 1990.– 160 с.
18. Кухранова, И. Коррекционно-психологические упражнения и игры для детей с агрессивным поведением / И. Кухранова // Воспитание школьников.– 2002.– № 10.– С. 31–33.
19. Кэмпбелл, Р. Как справляться с гневом ребенка / Р. Кэмпбелл.– М., 1998.– 189 с.
20. Лэндрет, Г. М. Игровая терапия: искусство отношений / Г. М. Лэндрет; Пер. с англ.– М.: Междунар. пед. академия, 1994.– 358 с.
21. Лютова, Е. К. Тренинг общения с ребен­ком / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина.– СПб.: Речь, 2002.– 190 с.
22. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина.– СПб.: Речь, 2003.– 136 с.
23. Мустакас, К. Игровая терапия / К. Мустакас.– СПб.: Речь, 2003.– 282 с.
24. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова.– М.: Академия, 2003.– 448 с.
25. Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога образования / Р. В. Овчарова.– М.: Сфера, 2000.– 448 с.
26. Реан, А. А. Детская агрессия / А. А. Реан // Педагогика и психология.– 2002.– № 4.– С. 37–42.
27. Романов, А. А. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей: альбом игровых коррекционных задач / А. А. Романов.– М.: Плэйт, 2002.– 112 с.
28. Романов, А. А. Направленная игротерапия агрессивности у детей: Альбом диагностических и коррекционных методик / А. А. Романов.– М.: Романов, 2001.– 48 с.
29. Савицкая, К. Н. Сценарий учебно-воспитательных занятий по программе воспитательно-коррекционного воздействия на агрессивных детей / К. Н. Савицкая.– Киев, 1990.– 113 с.
30. Самоукина, Н. А. Игры в школе и дома / Н. А. Самоукина.– Ярославль: Академия развития, 2004.– 208 с.
31. Формы и методы профилактики детской и подростковой агрессии: Науч.-метод. рекомендации / Под ред. Н. М. Платоновой.– СПб., 2003.– 320 с.
32. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов.– Минск, 1996.– 216 с.
33. Черняева, С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева.– СПб.: Речь, 2002.– 168 с.

**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение | 3 |
| Учебно-тематический план курса по выбору «Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками» | 6 |
| Раздел I. Теоретические основы исследования агрессивности младших школьников |  |
| Тема 1. Понятие агрессия, агрессивность, агрессивное поведение в психологической теории и практике. Типология агрессивности | 7 |
| Тема 2. Генезис человеческой агрессивности | 20 |
| Тема 3. Причины, особенности, варианты проявления агрессивности в младшем школьном возрасте Раздел II. аздел Технологии работы с агрессивными младшими школьниками | 28 |
| Тема 4 Концепция сопровождения в психолого-педагогической теории и практике  | 50 |
| Тема 5. Сущность системного подхода и возможности его применения к работе с агрессивными детьми в начальной школе. | 62 |
| Тема 6. Методы исследования агрессивности. Диагностика агрессивности младших школьников | 70 |
|  Тема 7. Современные подходы к профилактике и коррекции агрессивного поведения. Коррекция агрессивного поведения младших школьников | 79 |
| Тема 8. Работа с ближайшим окружением агрессивного младшего школьника  | 91 |