

## Содержание

Введение .....	3
Глава I.Общее представление о взаимосвязи уровня агрессивности и стиля семейного воспитания.....	5
1.1.Понятие агрессии и агрессивности .....	5
1.2.Основные теоретические подходы к изучению агрессии.....	11
1.3.Особенности агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) .....	18
1.4.Классификация стилей семейного воспитания .....	24
Глава II. Методологические основы организации исследования.....	34
2.1.Организация проведения исследования с детьми .....	34
2.2.Организация проведения исследования со взрослыми.....	44
Глава III. Методика проведения и результаты констатирующего эксперимента .....	55
3.1.Характеристика базы исследования.....	55
3.2.Методика проведения констатирующего эксперимента .....	55
3.3.Анализ результатов исследования .....	61
Глава 4.Организация работы по коррекции агрессии у детей старшего дошкольного возраста .....	67
4.1. Экспериментальная программа по коррекции агрессии у детей старшего дошкольного возраста .....	67
4.2. Результаты экспериментального исследования .....	75
4.3.Организация формирующего эксперимента для родителей.....	76
Заключение .....	82
Список использованной литературы.....	85

## Введение

**Актуальность темы исследования.** Тема зарождения и становления межличностных отношений чрезвычайно актуальна, поскольку множество негативных и деструктивных явлений, наблюдаемых в последнее время (жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность и пр.), имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Это побуждает обратиться к рассмотрению развития отношений детей друг с другом на ранних этапах онтогенеза. В последние годы существенно возрос научный интерес к проблемам детской агрессии. Учеными разных направлений предлагаются различные подходы к определению сущности агрессивного поведения, его психологических механизмов.

В отечественной педагогике и психологии проблемой агрессии занимались: Л.С.Выготский, С.Я.Рубинштейн, П.Я.Гальперин, Л.И.Божович, М.М.Кольцова, В.С.Мухина, Т.А.Комиссаренко, Н.Д.Левитон и др.

Большое внимание также уделялось разработке способов преодоления агрессии. Данного вопроса касались: Л.И.Божович, М.М.Кольцова, В.С.Мухина, Т.А.Комиссаренко, М.И.Лисина.

Наиболее полно условия преодоления агрессивного поведения у дошкольников раскрыты в работах Р.В.Овчаровой, Е.Лютовой, Г.Мониной.

Объектом нашего исследования стало преодоление агрессии как деструктивной формы поведения.

Предметом исследования явились психолого-педагогические условия преодоления агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: уровень агрессивности детей в 6-7 лет соответствует стилю и форме воспитания, также соответственно стилю воспитания должна проводиться работа по снижению уровня агрессивности детей.

Цель: выявить причины возникновения и психолого-педагогические условия преодоления агрессивного поведения у детей дошкольного возраста и апробировать их экспериментально.

Исходя из цели исследования, были поставлены следующие задачи исследования:

конкретизировать понятия «агрессия» и «агрессивное поведение»,  
выделить особенности детей, склонных к агрессии и определить причины агрессивного поведения детей дошкольного возраста,

систематизировать условия психолого-педагогической работы по преодолению агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста,

разработать и апробировать серию занятий, игр, проблемных ситуаций, направленных на преодоление агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста,

выявить эффективность работы по преодолению агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

# Глава I.Общее представление о взаимосвязи уровня агрессивности и стиля семейного воспитания

## 1.1.Понятие агрессии и агрессивности

Агрессия (лат. *aggressio* - нападение) - мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. Проявляется по отношению к другой особи своего или какого-либо другого вида, целью чего является отстаивание животными своих жизненно важных интересов.

До сих пор нет четкого определения понятия «агрессия». Известно, что в быту термин «агрессия» имеет широкое распространение для обозначения насильственных захватнических действий. В основном же под агрессией понимается вредоносное поведение. Причем в понятии «агрессия» объединяются различные по форме и результатам акты поведения – от таких, как злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, деструктивные формы поведения, до убийств. Р. Бэрн и Д. Ричардсон, считают, что агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющего все основания избегать подобного обращения с собой. Данное комплексное определение включает в себя следующие частные положения.

Согласно взглядам крупнейшего современного этолога и философа Конрада Лоренца (1903-1989), агрессия представляет собой системное свойство, возникшее и сформировавшееся в процессе эволюции видов под селекционным давлением факторов естественного отбора и служащее целям выживания и сохранения того или иного вида. Такая форма инстинктивного поведения, проявляющаяся как внутривидовое (т.е. направленное против собратьев по виду) соперничество у животных и человека, часто носит ритуальные формы демонстративного нападения и преследования

противника, приводя к его запугиванию, что заканчивается бескровно демонстративным актом подчинения соперника. В ряде случаев (особенно среди видов, не принадлежащих к отряду хищных) проявления внутривидовой агрессии могут заканчиваться физическими травмами и даже смертью одного из соперников.

Будучи объективным системным свойством, присущим всем животным и устанавливающим важные параметры порядка в экосистеме, внутривидовая агрессия и внутривидовая кооперация, закрепившиеся в процессе естественного отбора в геноме человека как формы инстинктивного поведения, в случае ослабления или исчезновения других факторов селекционного давления и из-за отсутствия прямых каналов использования (например, защита от других хищных видов), могут, по заключению К. Лоренца, компенсироваться путем переноса в социальную сферу и проявляться в виде бытовой и социальной агрессивности. Как показывает история развития цивилизаций, вытесненная и сдерживаемая нормами морали скрытая агрессивность далее может становиться причиной политически, религиозно, национально и т.п. окрашенного агрессивного общественного поведения людей в массовом масштабе. Примером тому, в частности, может служить т.н. антиглобалистское движение, которое в определенном смысле можно трактовать как крупномасштабное проявление внутривидовой агрессии, основанное на конфликте, порожденном социально-экономическим неравенством как отдельных стран, так и целых регионов, а также деструктивная ориентация ортодоксальных исламистов. Возникающие при этом флуктуации часто выводят траектории социального развития в область нестабильности, все дальше от равновесия, к таким хаотическим аттракторам, которые соответствуют войнам и революциям. Особая роль в этих процессах принадлежит носителям самых крайних проявлений злокачественной социальной агрессивности - т.н. деструктивным личностям (Э. Фромм), деятельность которых с системно-синергетической точки зрения можно рассматривать как возникновение резкой флуктуации, способной при

отсутствии или ослаблении в данной социальной системе по каким-либо причинам внутренней стабильности (конфликт основных параметров порядка) создать нуклеацию и вывести эту систему далеко за пределы равновесия в сторону хаотических аттракторов и неуправляемых, а следовательно, непредсказуемых (т.е. катастрофических) траекторий развития, разрушающих предыдущие структуры и полностью меняющих облик этой системы.

Агрессивное поведение присуще всем людям и является необходимым условием жизнедеятельности. Поэтому в некоторые возрастные периоды - в раннем и подростковом возрасте агрессивные действия считаются не только нормальными, но и в определенной степени необходимыми для становления самостоятельности, автономности. Полное отсутствие агрессивности в эти периоды может быть следствием тех или иных нарушений развития, например, вытеснение агрессивности или формирование реактивных образований.

Агрессия - это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. Это определение подчеркивает, что агрессия - это модель поведения, а не эмоция или мотив. Агрессивность - склонность к причинению другим морального или физического ущерба. В той или иной мере встречается почти у всех детей младшего возраста вследствие недостаточной произвольности поведения и несформированности моральных норм. В условиях неправильного воспитания эта особенность может закрепиться и, в последствии, перерасти в устойчивую черту поведения. Причины, по которым люди совершают агрессивные поступки, остаются до сих пор, полностью не выяснены. На сегодняшний день в науке определены категории, которые обуславливают агрессивное поведение:

1. врожденные побуждения или задатки,
2. потребности,

3. актуальные социальные условия в сочетании с предшествующим научением,

4. познавательные и эмоциональные процессы.

Важно различать два вида агрессии:

- генетически заложенная оборонительная, «конструктивная» и
- присущая только человеку - «деструктивная».

Конструктивная агрессия. В целом виды конструктивной агрессии можно разбить на две группы: псевдоагрессия, т.е. действия, в результате которых может быть нанесен ущерб, но которым не предшествовали злые намерения, и оборонительная агрессия, направленная на сохранение вида и рода, и оборонительная агрессия, служащая естественным потребностям индивида.

Деструктивная агрессия возникает как возможная реакция на результат взаимодействия различных социальных условий и экзистенциальных потребностей человека. Агрессивность - устойчивая характеристика субъекта, отражающая его предрасположенность к поведению, целью которого является причинение вреда окружающему, либо подобное аффективное состояние (гнев, злость).

Первый шаг, который необходимо сделать, чтобы понять сущность агрессии, заключается в том, чтобы ясно и точно сформулировать сам термин. Многие авторы сходятся в определении агрессии как любой формы поведения, которая направлена на то, чтобы причинить другому физический или психологический ущерб. Данное определение достаточно общее, и его принимает сегодня все большее число исследователей. Однако на сегодняшний момент оно не является общепринятым и термин «агрессия» имеет множество определений и пониманий как в научных трудах, так и в обыденной речи.

Далее под термином «агрессия» понимается обозначать некий вид поведения, которое мотивировано намерением причинить вред кому-то другому. Это слово будет использоваться лишь для обозначения крайних

форм агрессии - намеренного стремления причинить серьезный физический ущерб другому человеку. Ввиду целей, преследуемых в данной работе, под «агрессией» мы не будем понимать несправедливость, обиду, дурное обращение и тому подобное, если только перечисленные формы поведения не были вызваны намеренным стремлением причинить ущерб другому человеку.

«Враждебность» - это еще один термин, который связывают с понятием «агрессии» и который также не имеет четкого значения в повседневной речи. В мировой литературе этот термин пока не получил фиксированного определения и до настоящего времени различными авторами определяется по-разному. В работах, посвященных обсуждаемой тематике, его, как правило, употребляют наряду с двумя другими терминами, по значению тесно связанными с ним: агрессия и гнев. Некоторые авторы даже ставят эти понятия в соответствии с тремя аспектами психических явлений: когнитивным, эмоциональным и поведенческим соответственно. Другие, напротив, не разводят так четко эти три компонента и рассматривают враждебность как устойчивую комплексную личностную черту, подразумевающую девальвацию мотивов и личностных качеств других людей, ощущение себя в оппозиции к окружающим и желание им зла в активной или пассивной форме.

В психологии, психиатрии и социологии принято связывать проявление агрессии с повелением, направленным на самоутверждение и соперничество. Часто она наблюдается в ситуации «фрустрации», когда у животного нет другого выхода. Агрессивность поведения повышается, когда не находит удовлетворения пищевая или половая мотивация. Часто животные становятся агрессивными, испытав страх, в ответ на болезненные ощущения. Агрессивность может стать реакцией на близость другого животного, на угрозу захвата территории.

Человеку, которому свойственна агрессивность, которому часто видятся угрозы и вызовы со стороны окружающих и для которого характерна



готовность атаковать тех, кто ему не нравится или кажется подозрительным, присуща враждебная установка к другим людям. Однако не все люди, враждебно предрасположенные к окружающим, обязательно агрессивны. Поэтому некоторые авторы видят целесообразность в том, чтобы рассматривать агрессивность как некую предрасположенность к агрессивному поведению.

Таким образом, из вышеизложенного становится ясно, что обсуждаемые понятия, хотя и являются взаимосвязанными феноменами, однако рассматриваются нами как отдельные и различные по значению.

Вопрос о том, когда и почему возникает значимая связь между тем или иным из этих феноменов с любым другим или почему их взаимосвязь оказывается слабо выраженной, еще подлежит исследованию. Однако представляется ошибочным полагать, что эти феномены суть одно и то же или даже, что между ними всегда имеется достоверная связь.

В быту термин «агрессия» имеет широкое применение для обозначения насильственных или захватческих действий. В литературе различными авторами предложено множество определений агрессии:

агрессия – реакция, в результате которой другой организм получает болевые стимулы (А. Басс)

агрессия – физическое действие или угроза такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи

агрессия – злобное, неприятное, причиняющее боль окружающим, поведение.

агрессия – вид поведения, физического либо символического, которое мотивированно намерением причинить вред кому-то другому.

«человеческая агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу».

В содержательном плане ведущими признаками агрессивного поведения можно считать такие его проявления, как:

выраженное стремление к доминированию над людьми и использование их в своих целях;

тенденцию к разрушению;

направленность на причинение вреда окружающим людям;

отсутствие толерантности, терпимости к чужому мнению;

склонность к насилию, причинению боли.

Структуру агрессивного проявления предложили в своих работах Осинский А.К., Левитов Н.Д.:

1. По направленности:

направленная вовне;

направленная на себя.

2. По цели:

интеллектуальная;

враждебная.

3. По методу выражения:

физическая;

вербальная.

4. По степени выраженности:

прямая;

косвенная.

5. По наличию инициативы:

инициативная;

оборонительная.

## 1.2. Основные теоретические подходы к изучению агрессии

Впервые идея о катарсисе была высказана Аристотелем (382 - 322 н. э.), который считал, что созерцание постановки, заставляющей зрителей

сопереживать происходящему, косвенно может способствовать «очищению» чувств. Сам Аристотель не предлагал конкретно этот способ для разрядки агрессивности. Однако логическое продолжение его теории было предложено многими другими мыслителями.

Так, Фрейд в психоаналитическом подходе полагал, что интенсивность агрессивного поведения может быть ослаблена либо посредством выражения эмоций, имеющих отношение к агрессии, либо путем наблюдения за агрессивными действиями других. Фрейд признавал реальность подобного «очищения», однако был весьма скептически настроен относительно его эффективности для предотвращения открытой агрессии. С его точки зрения, влияние катарсиса малоэффективно и недолговечно.

Так же как Фрейд и ортодоксальная психоаналитическая теория, Лоренц утверждал, что можно изменить вектор агрессивного драйва, направив его на другую, неагрессивную деятельность и тем самым разрядить скопившуюся энергию. По мнению Лоренца, современное общество должно обеспечивать своих членов социально приемлемыми способами разрядки агрессивных сил, которые неизбежно (инстинктивно) накапливаются у людей. Иначе это грозит неконтролируемыми вспышками насилия. Лоренц и ряд других ученых, согласных с его точкой зрения, считают, что цивилизованные люди в наше время страдают от недостаточного высвобождения аккумулированных в них агрессивных тенденций.

Обращая внимание на глубокую связь и объективную обусловленность социальных форм поведения человека, в частности, отдельных агрессивных проявлений индивидов и коллективных тенденций, эволюционно-биологическим наследием, запечатленным в его геноме, К. Лоренц пишет: «Более чем вероятно, что пагубная избыточная агрессивность, которая сегодня, как злое наследство, сидит в крови у нас, людей, является результатом внутривидового отбора, повлиявшего на наших предков десятки тысяч лет на протяжении всего палеолита. Едва лишь люди продвинулись настолько, что будучи вооружены, одеты и социально организованы, смогли

в какой-то степени преодолеть внешние опасности - голод, холод, диких зверей, так, что эти опасности утратили роль селекционных факторов, как тотчас в игру вступил пагубный внутривидовой отбор. Отныне движущим фактором отбора стала война, которую вели соседние группы людей, а война должна была до крайности развить все так называемые воинские доблести. К сожалению, они еще и сегодня кажутся многим весьма заманчивым идеалом».

Теория Фрейда внутренне противоречива по той причине, что инстинкт смерти не соответствует представлению самого Фрейда об инстинктах. В теле нет специальной зоны, из которой он проистекает, как это наблюдается для либидо. К тому же медленное угасание жизни вовсе не тождественно разрушительности. Таким образом, инстинкт смерти не имеет под собой биологической основы и не соответствует определению инстинкта вообще. Это привело к тому, что многие психоаналитики так и не приняли новую теорию, а некоторые трактовали ее по-своему, часто весьма свободно. Однако это была первая стройная теория, которая одновременно рассматривала влияние на человеческую агрессивность и внутренних подсознательных влечений в виде инстинкта смерти, и влияния социального окружения (культуры, воспитания, семейного окружения) посредством формирования «Сверх-Я».

Психодинамически ориентированные теоретики, а также ряд других авторов, полагают, что личность человека представляет собой резервуар накапливающейся энергии. Идеальным решением проблемы агрессии и насилия предполагается поиск способов «очищения» и «освобождения» от сдерживаемых агрессивных импульсов. Ортодоксальная психоаналитическая теория, использующая гидравлическую модель мотивации, утверждает, что люди в состоянии разрядить свои накопленные позывы к насилию различными способами (сублимировать агрессию): хирурги - работая ножом во время проведения операций, продавцы - настойчивыми попытками убедить несговорчивого клиента сделать покупку, альпинисты -

восхождениями на горные вершины по еще никем не пройденным маршрутам и т. д. И сегодня исследователи полагают, что люди могут уменьшить силу импульсов, задействовав их другими способами: в воображении, в реальной ситуации, в спортивных соревнованиях.

Исследователи утверждают, что мы можем получать разрядку суммирующихся агрессивных побуждений в ходе борьбы с нашими соперниками в легитимных видах соперничества. Так, известный психиатр В. Меннингер считал, что спортивные игры могут снимать накопившееся напряжение, создаваемое «инстинктивными» агрессивными импульсами. Причем подобная разрядка агрессии может быть достигнута, по мнению Меннингера, не только при занятиях активными видами спорта, но даже и в «сидячих интеллектуальных состязаниях», например, таких, как шахматы. Подобный взгляд на соперничество и его влияние на разрядку агрессивной энергии широко распространен в литературе. Однако проведенные исследования неоднократно показывали, что соперничество скорее продуцирует враждебность, нежели способствует установлению дружественных отношений. Более того, антагонизм и враждебность могут возникать, даже если соперничество вполне легитимно и реализуется без каких-либо нарушений установленных правил поведения со стороны участников состязаний.

Принятое сегодня в психологии представление о катарсисе скорее сродни пониманию, изложенному Доллардом и его коллегами в теории «фрустрации и агрессии». Согласно этим авторам, осуществление одного агрессивного акта - вне зависимости от того, что его породило, - снижает желание агрессора прибегать к другим формам насилия.

Сегодня теория катарсиса исходит из того, что, когда рассерженный человек «выпускает пар» посредством энергичных, но не причиняющих кому-либо вреда действий, имеют место два эффекта:

1. снижается уровень напряжения или возбуждения;

2. уменьшается склонность прибегать к открытой агрессии против провоцирующих (и не провоцирующих) лиц.

В настоящее время собранные данные, относительно способности катарсиса предотвращать акты агрессии, достаточно противоречивы. В одних экспериментах эффект катарсиса наблюдался, но в других зарегистрирован не был. Исследователи до сих пор не могут предоставить простые и ясные объяснения противоречивости этих данных. Одно из возможных объяснений заключается в предположении о том, что катарсис может иметь место лишь при весьма специфических условиях. И именно поэтому его удалось зарегистрировать лишь в части проведенных экспериментов - лишь в части из них были созданы соответствующие условия .

Среди современных исследователей агрессивного поведения, продолжающих разрабатывать фрустрационно - агрессивную гипотезу, надо отметить Л. Берковица. Он ввёл новые промежуточные переменные, одна из которых относилась к побуждению, а другая – к направленности поведения, а именно, гнев – эмоциональное возбуждение в ответ на фрустрацию (как побудительный компонент) и пусковые раздражители (запускающие или вызывающие реакцию ключевые признаки). Гнев возникает, когда достижение целей, на которые направлено действие субъекта, блокируется извне. Однако сам по себе он еще не ведет к поведению, определяемому побуждением данного типа. Чтобы это поведение осуществилось, необходимы адекватные ему пусковые раздражители, а адекватными они станут лишь в случае непосредственной или опосредованной (например, установленной с помощью размышления) связи с источником гнева, т.е. с причиной фрустрации . Позднее Л. Берковиц расширил и видоизменил свою концепцию запускающего механизма. Пусковой раздражитель перестал являться необходимым условием перехода от гнева к агрессии. Далее допускается побуждение к агрессии раздражителями, связанными с подкрепляющим значением последствиями агрессивных действий, иными словами, в качестве дополнительной опоры своей концепции Л.Берковиц

привлекает парадигму инструментального обусловливания. Кроме того, предполагается, что появление релевантных агрессии ключевых раздражителей может повысить интенсивность агрессивного действия, например, замечаемое оружие в ситуации, воспринимаемой человеком как провокационная, так называемый эффект оружия.

Представления об окружающем социальном мире и стереотипах взаимодействия формируются под воздействием информации, получаемой из различных источников. В качестве подобных источников могут выступать телевидение и другие средства массовой информации, которые оказывают бесспорное влияние на формирование различных социальных стереотипов восприятия.

Разрабатывая проблему формирования моделей агрессивного поведения под влиянием личного примера, Р. Бэрн и Д. Ричардсон выделили четыре вида влияний, которые может оказать наблюдение насильственного поведения на свидетеля. Это:

1. открытие новых граней агрессивного поведения, обучение вербальным и физическим реакциям, которые ранее отсутствовали в поведенческом репертуаре человека и посредством которых можно причинить вред окружающим. Такое обучение - обучение посредством наблюдения – хорошо известный феномен. Ему отводится главная роль при объяснении воздействия примеров насильственного поведения;
2. вследствие осознания того, что другие безнаказанно проявляют агрессию, возможен кардинальный пересмотр поставленных ранее ограничений на агрессивное поведение. Подобное снятие запретов может увеличить вероятность проявления агрессивных действий со стороны наблюдателя;
3. более того, постоянное наблюдение сцен насилия способствует постепенной утрате эмоциональной восприимчивости к агрессии и к признакам чужой боли. В итоге формируется привычка наблюдателя к насилию и его последствиям и он перестает рассматривать его как особую форму поведения. Теперь его фактически нечего не удерживает от участия

в действиях подобного рода;

4. постоянное наблюдение агрессии может изменить индивидуальный образ реальности. Т. е. люди, часто наблюдающие насилие, склонны ожидать его и воспринимать окружающий мир как враждебно настроенный по отношению к ним. При этом обостряется ощущение угрозы внешнего мира и формируется тенденция к агрессивному отреагированию.

В ряде исследований получены данные, свидетельствующие о том, что у людей, наблюдающих сцены насилия, может активизироваться агрессия, если они считают, что видят людей, намеренно пытающихся ранить или убить друг друга. Исследования показывают, что уровень враждебности у болельщиков, наблюдавших за состязаниями в контактных видах спорта, повышался, если они приписывали участникам агрессивные намерения. Не придавая игре агрессивного смысла, зритель не придет к агрессивным мыслям (если он не слишком обеспокоен ходом игры) и, следовательно, не получит стимула к агрессии.

Итак, в науке принято связывать проявление агрессии с повелением, направленным на самоутверждение и соперничество. Часто она наблюдается в ситуации «фрустрации», когда у животного или человека нет другого выхода. Агрессивность поведения повышается, когда не находит удовлетворения пищевая или половая мотивация. Часто животные становятся агрессивными, испытав страх, в ответ на болезненные ощущения. Агрессивность может стать реакцией на близость другого животного, на угрозу захвата территории.

Агрессия самоутверждения повышает способность человека к достижению целей, и потому она значительно снижает потребность в подавлении другого человека (в жестоком, садистском поведении). Агрессия как самоутверждение отражается в таких качествах характера как решительность, неустрашимость, что является необходимым в полноценной личности



### 1.3. Особенности агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет)

В дошкольном возрасте происходит дальнейшее физическое развитие и совершенствование интеллектуальных возможностей ребенка. Движения его становятся свободными, он хорошо разговаривает, мир его ощущений, переживаний и представлений богаче и разнообразнее.

Нервно-психическое развитие достигает значительного уровня. Интеллектуальное поведение ребенка значительно совершенствуется. Словарный запас постепенно увеличивается. Уже достаточно определенно выражает различные эмоции – радость, огорчение, жалость, страх, смущение. В этом возрасте определяется, и развиваются моральные понятия, представления об обязанностях.

Психическое развитие детей зависит от многих обстоятельств. Выяснение этих обстоятельств – важнейшая задача психологии.

Учёные разных направлений предлагают различные подходы к определению сущности агрессивного поведения, его психологических механизмов. При всём многообразии трактовок этого явления, агрессивность в общих чертах понимается как целенаправленное нанесение физического или психического ущерба другому лицу.

В детском саду часто можно встретить детей, отличающихся ярко выраженной агрессивностью: они постоянно дерутся, толкаются, ссорятся, обзывают других детей, отнимают у них игрушки. Следует отметить, что среди агрессивных детей чаще встречаются мальчики, детей бывает обычно немного (один-два), они создают напряжённую атмосферу в группе: остальные дети стараются ответить им тем же, и общая агрессивность группы возрастает. Воспитателю приходится нелегко с ними: они не знают, как поступать с агрессивным ребенком. На этих детей жалуются родители тех, кого они обижают.

В каких-то случаях агрессивность может проявляться, как симптом нервно-психического заболевания, однако это встречается не столь часто, чтобы можно было говорить о биологической предопределенности агрессивности у детей. На наш взгляд, определяющее значение для формирования агрессивности у детей имеют отношения в семье, особенности личности самого ребенка и его родителей, их установки, стиль воспитания, жизненные смыслы и ценности.

Каждый из этих факторов действует не в отдельности, только их особое сочетание и взаимодействие создают условия, способствующие развитию агрессивности в детском возрасте.

Агрессивное поведение уже в дошкольном возрасте принимает разнообразные формы. В психологии принято выделять вербальную и физическую агрессию, каждая из которых может иметь прямые и косвенные формы. Наблюдения показывают: все эти формы можно увидеть уже в группе детского сада.

Косвенная вербальная агрессия направлена на обвинение или угрозы сверстнику. Проявляются они в различных высказываниях в виде жалоб; демонстративного крика, направленного на устранение сверстника; агрессивных фантазий.

Прямая вербальная агрессия представляет собой оскорбления и вербальные формы унижения другого. Традиционны такие «детские» формы прямой вербальной агрессии: дразнилки и оскорбления.

Косвенная физическая агрессия направлена на принесение какого-либо материального ущерба другому через непосредственные физические действия. Это может быть: разрушение продуктов деятельности другого (ребенок ломает постройку из кубиков другого или мажет красками рисунок подруги); уничтожение или порча чужих вещей (мальчик наносит удары по столу товарища и улыбается, видя возмущение последнего, или ребенок с силой бросает на пол чужую машинку, с удовлетворением наблюдая, ужас и слезы ее владельца).

Прямая физическая агрессия представляет собой непосредственное нападение на другого и причинение ему физической боли и унижение. Может принимать две формы - символическую и реальную. Символическая представляет собой угрозы и запугивание (ребенок показывает кулак товарищу или пугает его); реальная агрессия - это уже непосредственное физическое нападение (у детей драки принимают формы укусов, царапанья, хватания за волосы, применения в качестве «оружия» палок, кубиков и пр.).

Наиболее часто у подавляющего большинства детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия - от жалоб и агрессивных фантазий («Позову бандитов, они тебя побьют») до прямых оскорблений, у некоторых проявляется физическая агрессия, как в косвенной форме, так и в прямой форме. Итак, те или иные формы агрессивного поведения наблюдаются у большинства дошкольников. В то же время некоторые из них склонны к значительно более враждебной агрессии, которые в высокой частоте действий - в течение часа можно наблюдать не менее четырех актов, цель которых - причинить вред сверстнику, в то время как у других детей отмечается не более одного.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, сниженный уровень произвольности, неразвитость игровой деятельности, сниженную самооценку, нарушения в отношениях со сверстниками. Однако неясно, какие именно из этих особенностей в наибольшей мере влияют на агрессивность.

Сравнительный анализ данных показателей у дошкольников - агрессивных и неагрессивных - показывает: по большому числу из них первые мало чем отличаются от вторых. Так уровень развития их интеллекта в среднем соответствует возрастной норме, а у некоторых даже превышает. У многих зафиксирован достаточно высокий социальный интеллект: они без труда решают трудные ситуации, представленные, например, на картинках

или в рассказах. Показатели развития произвольности в группе агрессивных детей, за исключением некоторых, в целом несколько ниже.

Агрессивные дети более остро и напряженно переживают свою «недооцененность», непризнанность своих достоинств. Характерно, что переживания эти, как правило, не соответствуют реальности. По своему социальному статусу в группе сверстников агрессивные дети мало, чем отличаются от других - среди них есть и предпочитаемые, и отвергаемые, и даже лидеры. Следовательно, тяжелые переживания вызваны не действительным положением в группе, а субъективным восприятием отношения к себе. Ребенку кажется: его не ценят, не видят его достоинств.

Еще более существенные различия проявляются в процессе реального взаимодействия. В ситуации совместной деятельности, когда двум или трем воспитанникам взрослый предлагает раскрасить картинки или собрать узоры мозаики, агрессивные дети проявляют меньший интерес к работе партнера, а если и проявляют внимание к успехам сверстника, то только отрицательное и с одной мотивацией: вырвать рисунок, попытаться ударить; не уступить свой предмет (карандаш или детали мозаики). Эти данные дают основание полагать, что главная отличительная черта агрессивных детей - их отношение к сверстнику. Другой ребенок для них - противник, конкурент, препятствие, которое нужно устранить.

Агрессивный ребенок враждебные намерения и чувство пренебрежения обычно приписывает другому. Проявляется это в представлении о своей недооцененности со стороны сверстников; в приписывании агрессивных намерений при решении конфликтных ситуаций; в реальном взаимодействии детей, где они постоянно ждут нападения или «подвоха» со стороны партнера.

Дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников. Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с

проявлениями агрессии у себя дома. Агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр. И, наконец, дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах (поведение сверстников и членов семьи), но и на символических, предлагаемых СМИ.

Главные проблемы агрессивных детей, причем неоднородные, лежат в сфере отношений со сверстниками. Обследуя их, исследователи выявляют существенные индивидуальные различия, как в поведении, так и в психологических характеристиках. Среди агрессивных детей отчетливо выделяются три группы.

Первую группу составляют дети, которые чаще всего используют агрессию как средство привлечения к себе внимания сверстников. Обычно они чрезвычайно ярко выражают свои эмоции - кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи; поведение направлено на получение эмоционального отклика. Как правило, активно стремятся к контактам со сверстниками, но, добившись внимания, успокаиваются и прекращают свои вызывающие действия. Агрессивные акты мимолетны, ситуативны и не отличаются особой жестокостью.

Вторую группу составляют дети, которые используют агрессию в основном как норму поведения в общении со сверстниками. Их агрессивные действия - это средство достижения какой-либо конкретной цели. Положительные эмоции испытываются по достижении результата, а не в момент агрессивных действий. Любая деятельность отличается целенаправленностью и самостоятельностью, стремлением занять лидирующие позиции, подчинить, подавить других. Вторая группа, в отличие от первой, не стремится привлечь к себе внимание сверстников. Как правило, дети пользуются популярностью в группе, а некоторые выходят на положение «лидера». Среди форм поведения чаще всего проявляется прямая физическая агрессия, которая, впрочем, не отличается особой жестокостью. В

конфликтных ситуациях переживания и обиды сверстников игнорируются, ориентир исключительно на собственные желания.

В третью группу входят дети, для которых желание нанести вред другому - 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 третьей группы используют в основном прямую агрессию, причем более половины всех актов составляет прямая физическая агрессия - действия отличаются особой жестокостью и хладнокровием.

В характеристиках выделенных групп, существуют различия как по форме - проявления агрессивности, по мотивации поведения, так и по нарастанию мотивации (как и частоты прямой физической агрессии) - от первой группы к третьей. Так, в первой группе агрессия носит мимолетный, импульсивный характер, не отличается особой жестокостью и наиболее часто используется для привлечения внимания сверстников. Во второй агрессивные действия более жесткие и устойчивые по форме. В третьей группе преобладает мотивация «бескорыстного» причинения вреда сверстникам (агрессия как самоцель). Проявляется она в наиболее жестоких формах насилия.

Ребенок не имеет представления, как другим способом можно бороться за выживание в этом странном и жестоком мире, как защитить себя. Агрессивные дети очень часто подозрительны и насторожены, любят перекладывать вину за затеянную ими ссору на других. Такие дети часто не могут сами оценить свою агрессивность. Они не замечают, что вселяют в окружающих страх и беспокойство. Им, напротив, кажется, что весь мир хочет обидеть именно их. Получается замкнутый круг: агрессивные дети боятся и ненавидят окружающих, а те, в свою очередь боятся их.

Таким образом, детская агрессивность есть комплексное, личностное образование, а 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).

Агрессивность ребёнка достаточно неоднородна. С одной стороны, она может служить способами самозащиты, отстаивания своих прав, удовлетворения желаний и достижения цели. Выраженная в приемлемой форме агрессия играет важную роль в способности адаптироваться к обстановке, познавать что-то новое, добиваться успеха.

С другой стороны, агрессивность в форме враждебности и ненависти способна нанести вред, сформировать нежелательные черты характера - либо задиры, хулигана, либо труса, боящегося постоять за себя. И то и другое негативно сказывается на наших чувствах, а в крайних случаях может привести к деструкции, разрушению непосредственного окружения, включая людей, которых мы любим, нанести непоправимое зло нам самим.

#### 1.4.Классификация стилей семейного воспитания

Семья создает личность или разрушает её, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье индивида. Процессы семейного взаимодействия избирательно контролируют проявление эмоций, поддерживая одни каналы разрядки эмоций и подавляя другие. Семья поощряет одни личностные влечения, одновременно препятствует другим, удовлетворяет или пресекает личные потребности (Н. Аккерман).

«Проблемные», «трудные», «непослушные», «невозможные» дети, так же как дети с «комплексами», «забитые», «несчастливые» - всегда результат деструктивных стилей семейного воспитания. В последние десятилетия психология сделала ряд открытий. По мнению Л.Б.Шнейдер, одно из них – о значении стиля общения взрослого с ребенком. Как показывает мировая практика психологической помощи детям и их

родителям, даже очень трудные проблемы с детьми вполне разрешимы, если удастся создать благоприятный климат общения в семье.

Российские психологи Л.С.Выготский; С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин, Л.И.Божович, В.С.Мухина и другие в качестве доминирующей стороны в развитии личности называют социальный опыт, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми определенных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей, формирование личности. Именно с близкими взрослыми ребенок встречается на первых этапах своей жизни и именно от них и через них знакомится с окружающим миром, а в дальнейшем постигает сложную систему человеческих взаимоотношений (Дубровина И.В.). Поэтому факторы семейного воспитания в настоящее время выделяются в качестве центральной базовой причины тревожности едва ли не всеми исследователями данной проблемы. Стиль семейного воспитания играет существенную роль в формировании личности ребенка.

Под стилем семейного воспитания подразумеваются отношения родителей к ребенку, характер контроля над его действиями, способ предъявления требований, формы поощрения и наказания. Стили семейного воспитания формируются под воздействием объективных и субъективных факторов и генетических особенностей ребенка. На выбор родителями стиля семейного воспитания оказывают влияние в первую очередь тип темперамента, традиции, в которых воспитывались сами родители, научно-педагогическая литература. Стиль семейного воспитания включает контроль, опеку, эмоциональное принятие, способы наказания и поощрения. Родители пользуются множеством приемов воспитания, в зависимости от ситуации, от самого ребенка, от его поведения в данный момент. Оптимально, если родители ограничивают автономию ребенка и постепенно, но упорно внушают ему определенные



ценности и вырабатывают «внутренние тормоза», стремясь при этом не подорвать детское любопытство, родители должны сбалансировать степень контроля и душевной теплоты. В отечественной литературе достаточно широко представлены работы, описывающие стили взаимоотношений.

А.В. Петровский выделяет диктат, опеку, невмешательство, паритет и сотрудничество:

- Диктат – систематическое подавление инициативы другого.
- Опекa – отношения, при которых родители обеспечивают своим трудом удовлетворение всех потребностей ребёнка.
- Сотрудничество – предполагает опосредованность межличностных отношений общим целям и задачам совместной деятельности.
- Невмешательство – обособленное существование миров детей и взрослых.
- Паритет – равные «союзнические» отношения, основанные на взаимной выгоде всех членов союза.

В своих исследованиях А.Я. Варга и В.В. Столин выделили следующие критерии родительских отношений:

1. «Принятие – отвержение». Принятие: родителю ребёнок нравится таким, какой он есть. Он уважает индивидуальность ребёнка, симпатизирует ему. Отвержение: родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным, неудачливым, по большей части испытывает к ребёнку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребёнку, не уважает его.

2. «Кооперация» – родитель заинтересован в делах и планах ребёнка, старается во всем помочь ему. Высоко оценивает его интеллектуальные и творческие способности, испытывает чувство гордости за него.

3. «Симбиоз» – родитель постоянно ощущает тревогу за ребёнка, он кажется ему маленьким и беззащитным. Родитель не предоставляет ребёнку самостоятельности.

4. «Авторитарная гиперсоциализация» – родитель требует от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается во всем навязать

ему свою волю, за проявление своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальным поведением ребенка и требует социального успеха.

5. «Маленький неудачник» – в родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Ребёнок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Взрослый старается оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

В. М. Минияров рассматривает следующие стили семейного воспитания: попустительский, состязательный, рассудительный, предупредительный, контролирующий, сочувствующий и гармоничный.

В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев представили подход к стилям семейных взаимоотношений, основанный на темпераменте и роли воспитания в образовании психопатологических радикалов. Условно ими выделяют три основных типа воспитания, которые мы и рассмотрим далее: «отвергающее» воспитание (или неприятие), гиперсоциализирующее и эгоцентрическое.

Эмоциональное отвержение характерно тем, что родители ребенком тягостятся, его потребности игнорируются, иногда с ним жестоко обращаются. Родители считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство им. Часто встречается скрытое эмоциональное отвержение: родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой и вниманием к нему.

Гиперсоциализирующее воспитание выражается в тревожно-мнительной концепции родителей о состоянии здоровья ребенка, его социальном статусе среди товарищей и, особенно в школе, ожидании успехов в учебе и будущей профессиональной деятельности. Для таких родителей, прежде всего, важно то, каких результатов добивается ребенок,

можно ли рассказать о них другим. Повышенные требования родителей часто приводят к тому, что собственные достижения начинают оцениваться ребенком по взрослым меркам и не удовлетворяют его, причиняя ненужную боль и переживания, снижая его самооценку и веру в собственные силы, способствуя тем самым развитию тревожности. Если ожидания взрослых слишком велики, а ребенку трудно все время соответствовать им, он будет воспринимать себя неудачником в глазах родителей и, соответственно, в своих собственных глазах.

Эгоцентрическое воспитание - культивирование внимания всех членов семьи на ребенке (кумир семьи), иногда в ущерб другим детям или членам семьи. Семья существует только для ребенка. Воздействие осуществляется, как правило, снизу вверх (от ребенка к родителям). Существует «симбиоз» ребенка и взрослого. В результате у ребенка формируется высокая самооценка собственной значимости, но возрастает вероятность конфликта с социальным окружением за пределами семьи. Поэтому ребенок может оценивать мир как враждебный. Очень велик риск социальной дезадаптации, и в частности учебной дезадаптации ребенка после поступления в школу.

Эти же стили семейного воспитания А.С. Спиваковская описывает через типы неблагополучных семей, в которых дает подробный анализ необдуманного воспитательного воздействия взрослых на детей.

«Семья–санаторий». Мелочная опека, жесткий контроль и чрезмерная защита от мнимых опасностей. В результате: чрезмерные перегрузки нервной системы ребенка, при которых возникают нервные срывы, формируются эмоциональные особенности по типу повышенной чувствительности, раздражительности.

«Семья – крепость». Родители стараются поступить подчеркнуто правильно, излишне принципиально. Это ведёт к повышенной неуверенности ребенка в себе, безынициативности. Во многих случаях фиксируется

концентрация внимания ребенка на собственных внутренних переживаниях, что приводит к его психологической изоляции, вызывает трудности общения со сверстниками. «Семья - крепость» обычно приводит ребенка к постоянному внутриличностному конфликту, следовательно, к перенапряжению нервной системы, возникновению тревожности, повышенному риску невротических заболеваний.

«Семья – «третий лишний». В такой семье эмоционально преувеличено значимыми являются супружеские отношения, а ребенку родители склонны внушать чувство неполноценности, фиксируя внимание на недостатках, несовершенствах, что опять же порождает у ребенка чувства неуверенности в себе, безынициативность, мучительные переживания собственной неполноценности при усиленной зависимости, подчиненности родителям. У таких детей часто возникает тревога за жизнь и здоровье родителей, они с трудом переносят разлуку с ними и с трудом находят контакт окружающими. Этот отвергающий стиль воспитания оказывает наиболее отрицательное воздействие на развитие ребенка.

Д.Боумрид в своих исследованиях выделила совокупность детских черт, связанных с факторами родительского контроля и эмоционального принятия. На основе своих наблюдений Д.Боумрид выделяет три типа детей, характер которых соответствует определенным стилям воспитательной деятельности их родителей.

Авторитетный. Родители любят и понимают детей, предпочитая не показывать, а объяснять, что хорошо, а что плохо, не опасаясь, лишний раз похвалить. Они требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им чутко, относясь к их запросам. Вместе с тем такие родители обычно проявляют твердость, сталкиваясь с детскими капризами, а тем более с немотивированными вспышками гнева.

Дети таких родителей обычно инициативны, общительны. Им легче дается усвоение социально приемлемых и поощряемых форм поведения. Они более уверены в себе, у них лучше развиты чувство собственного

достоинства и самоконтроль, им легче удастся наладить хорошие отношения со сверстниками.

Авторитарный. Родители считают, что ребенку не следует предоставлять слишком много свободы и прав, что он должен во всем подчиняться их воле, авторитету. Жесткий контроль над поведением ребенка - основа их воспитания, которое не идет дальше суровых запретов, выговоров и нередко физических наказаний. Наиболее часто встречающийся способ дисциплинированного воздействия - запугивания, угрозы. Такие родители исключают душевную близость с детьми, они скупы на похвалы, поэтому между ними и детьми редко возникают чувство привязанности.

У детей при таком воспитании развивается чувство вины и страха перед наказанием. Они с трудом устанавливают контакты со сверстниками из-за своей постоянной настороженности, и даже враждебности к окружающим. Дети подозрительны, угрюмы, тревожны и вследствие этого несчастны. Авторитарные родители создают у детей повышенно тревожное отношение к отметкам, к похвале или порицанию учителя.

Родители, готовые прийти на помощь, терпеливые и снисходительные к ошибкам, быстрее добиваются самостоятельности младшего школьника в приготовлении уроков. Ребенку этого возраста нужна поддержка старших и вера в то, что если он сегодня чего-то не умеет, то у него это обязательно получится завтра.

Там, где царят традиции авторитарного воспитания, распространено убеждение, что, родители имеют «право на ребенка» - наказывать его по своему усмотрению, ограничивать его свободу, предписывать ему свои вкусы, контролировать его дружеские привязанности: «Это мой ребенок, я его воспитываю, я за него отвечаю. Он должен стать таким, каким я хочу».

Вряд ли кому-нибудь удалось когда-либо переубедить авторитарного родителя, но тем, кто открыт новому опыту, можно напомнить «Великую

хартию» Януша Корчака о правах ребенка: ребенок имеет «право на сегодняшний день», «право быть тем, кто он есть» и даже «право на смерть»..

Свобода для Корчака - это право владеть собой, располагать собой, Пошаговый контроль родителей за действиями ребенка, за его симпатиями и даже мыслями не только исключает возможность свободы для ребенка - он исключает доверие. Недоверие со стороны взрослых порождает у ребенка ответное недоверие к взрослым, будь то отец или мать.

Снисходительный. Как правило, родители не склонны контролировать своих детей, позволяя им поступать, как заблагорассудится, не требуя от них ответственности и самоконтроля. У детей чаще всего нелады с дисциплиной, нередко их поведение становится просто неуправляемым. В ответ на это родители грубо и резко высмеивают ребенка, а в порывах гнева могут применять физическое наказание. Они лишают детей родительской любви, внимания и сочувствия.

Каждый ребенок с самого раннего возраста нуждается в эмоциональном участии взрослого, в сопереживании своим проблемам и трудностям. Именно об этом свидетельствуют жалобы детей. Маленький ребенок как дошкольник, так и младший школьник жалуется взрослому, прежде всего потому, что ищет у него поддержки, одобрения, утешения. Особенно остро такая потребность выражена у неуверенных в себе детей.

Равнодушие к ребенку, неприятие его нередко связаны с особенностями личности отца или матери, с их отношением к самим себе, с их собственными проблемами. Для равнодушного или отрицательного отношения матери или отца к ребенку есть несколько причин: дети напоминают им либо самих себя (если родители себя не принимают), либо разведенного супруга, причинившего боль. Может быть, они требуют от

ребенка высоких достижений и не удовлетворены его успехами. Бывает, что пол ребенка не соответствовал их ожиданиям.

Тревожные и самоуверенные родители способны отрицать в ребенке значимость его личности: одни из-за своей тревожности («ни ты, ни я ничего хорошего не заслуживаем и ничего у нас с тобой хорошего быть не может»), а другие - из-за своей самоуверенности («чтобы сравниться со мной, тебе многое надо совершить, а ещё неизвестно, получится ли из тебя что-нибудь»).

Данные свидетельствуют о том, что родители тревожных детей младшего школьного возраста (2-3 -и классы) испытывают страхи и опасения чаще и переживают их более интенсивно, чем родители эмоционально благополучных. Кроме того, родители тревожных детей гораздо чаще, чем родители эмоционально благополучных, характеризуют свое состояние как раздраженное. Последнее, как представляется, очень важно: при общении с раздраженным взрослым ребенок испытывает острый дискомфорт, в основе которого - чувство вины. Причину этой вины ребенок чаще всего понять не может. Подобное переживание ведет, к глубинной, «безобъектной» тревожности (Прихожан Н.).

Тревожные дети растут в семьях, в которых, по крайней мере, один из взрослых испытывает эмоциональное неблагополучие. Для семей с тревожными детьми характерны непредсказуемость поведения родителей, создающая ощущение нестабильности - с одной стороны; и их авторитарная, доминантная позиция - с другой стороны.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующий вывод. Тревожность, имея физиологическую основу, складывается в результате действия социальных и личностных факторов. В дошкольном и младшем школьном возрасте одной из причин является нарушение детско-родительских отношений, так как именно в этом возрасте закладываются базовые подструктуры личности и установки, которые слабо поддаются

коррекции у подростков, а затем у взрослых. Ведущая роль в развитии личности ребенка принадлежит семье, стилю родительского воспитания. Каждый стиль семейного воспитания приводит к формированию определенного типа личности. Так формированию гармоничного социально-психологического типа личности способствует гармоничный, авторитетный стиль воспитания; при котором дети обладают устойчивым чувством «Я», уверенностью в себе, адекватной самооценкой, контактны и общительны, реализуют свою потребность в авторитете и уважении, понимании и любви со стороны близких и значимых для них людей.

Гиперсоциализирующий, отвергающий стили воспитания приводят к формированию тревожного типа личности.

Гиперсоциализирующий стиль воспитания характеризуется повышенной принципиальностью в отношении с детьми, когда принцип подменяет чувство. Родители чрезмерно требовательны, нетерпимы к слабостям и недостаткам ребенка, не прощают оплошностей, выдвигают непомерно большое количество замечаний и порицаний.

Отвержение, неприятие родителей означает несвоевременный или недостаточный отклик на просьбы детей, их потребности, настроение, аффекты. Родители испытывают чувства внутренней неудовлетворенности, недовольства и раздражения в отношениях с детьми; недоверие к формирующемуся жизненному опыту детей, граничащим с пренебрежением и игнорированием их возрастных возможностей и потребностей.

Гиперсоциализация и отвержение приводят к формированию тревожного типа личности. Дети этого типа насторожены, нерешительны, неуверенны в себе, часто замкнуты, редко открыто проявляют свои эмоции.

Стиль родительского воспитания зависит от особенностей личности родителей, эмоционального принятия или отвержения ребенка, степени контроля и выраженности стремления к социальной желательности.



## Глава II. Методологические основы организации исследования

### 2.1. Организация проведения исследования с детьми

Анализ различных подходов убеждает понимать агрессию как целенаправленное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический ущерб людям и вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, подавленности). В структурированном виде агрессия проявляется в виде агрессивного поведения, как одной из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психологическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т.п. состояния. Агрессия выступает одним из способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, сохранением контроля над существенным для субъекта окружением, служит сигналом интенсификации психологической защиты. Агрессивность в работе рассматривается как устойчивое личностное свойство, которое реализуется в поведении такими особенностями как постоянство, сходство, предсказуемость.

В нашем исследовании «агрессивный ребенок» - это ребёнок 6-7 лет (дошкольник, готовящийся стать первоклассником), который часто демонстрирует паттерны агрессивного поведения, направленного на него самого и на окружающих, инициируемого слабыми адаптивными возможностями, отсутствием у него конструктивных умений разрешения жизненных ситуаций при межличностном взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Обогащение системы дошкольного воспитания через ее взаимодействие с социальным окружением осуществляется в нашей модели,

во-первых, в контексте уточнения цели и задач образовательной деятельности детских садов и других социальных институтов, ориентации их на ребенка. Во-вторых, посредством включения средств и технологий, позволяющих более полноценно использовать возможности ДОО, социальных институтов, семьи для раскрытия духовно-нравственных качеств ребенка. В-третьих, взаимопроникновение официальных воспитательно-образовательных институтов и открытой среды позволяет использовать ее потенциал во всем многообразии вариативных форм для развития детей дошкольного возраста. В-четвертых, обновление содержания дошкольного образования происходит на основе учета региональных, культурно-национальных условий, природных факторов в освоении различных видов деятельности, игре и т.д.

Дошкольное учреждение имеет возможность сотрудничать с расположенными на его территории социальными институтами: общеобразовательной, музыкальной школами, спортивным комплексом, библиотекой и др.

Одним из немаловажных направлений деятельности сотрудников ДОО по устранению негативных факторов, влияющих на развитие ребенка, является работа с семьей воспитанника. Стратегия этой деятельности предусматривает в своей структуре три вектора: педагогическое просвещение, организацию совместной деятельности детей и родителей в микрорайоне, индивидуальную работу с семьями.

Непосредственное взаимодействие педагогов и родителей возможно осуществлять в процессе социально-педагогических и психолого-педагогических семинаров, круглых столов, тренингов, практикумов, индивидуальных бесед и консультаций, собраний, клубов; при активном использовании материалов наглядно-дидактического и аудиального характера.

Для изучения уровня проявления агрессивности могут быть использованы следующие проективные методики:

## Методика «Несуществующее животное»

Необходимо придумать и нарисовать несуществующее животное и назвать его несуществующим названием.

Метод исследования построен на теории психомоторной связи. Для регистрации состояния психики используется исследование моторики (в частности, моторики рисующей доминантной правой руки, зафиксированной в виде графического следа движения, рисунка).

Тенденция движения имеет направление в пространстве: удаление, приближение, наклон, выпрямление, подъем, падение. При выполнении рисунка лист бумаги (либо полотно картины) представляет собой модель пространства и, кроме состояния мышц, фиксирует отношение к пространству, т.е. возникающую тенденцию.

Помимо общих закономерностей психомоторной связи и отношения к пространству при толковании материала теста используются теоретические нормы оперирования с символами и символическими геометрическими элементами и фигурами.

По своему характеру тест «Несуществующее животное» относится к числу проективных. Для статистической проверки или стандартизации результат анализа может быть представлен в описательных формах. По составу данный тест - ориентировочный и как единственный метод исследования обычно не используется и требует объединения с другими методами в качестве батарейного инструмента исследования.

Тест «Несуществующее животное» относится к проективным методикам, он может предлагаться детям с пятилетнего возраста. Ряд ученых (К. Маховер, Дж. Бак, С. Рейнольдс и др.) считают, что рисунок животного (а также человека, дома, дерева) - это своеобразный автопортрет рисующего, так как в своем рисунке ребенок представляет те черты, которые в той или иной мере значимы для него.

Стремление рисовать присуще детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Оно свидетельствует о развитии образного

мышления и потребности выразить себя. Изучение рисунков помогает лучше понять интересы, увлечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира. Уже само преобладание серых тонов и доминирование черного цвета в рисунках подчеркивает отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми не может справиться ребенок.

Серые и коричневые тона часто употребляются напряженными, конфликтными, расторможенными детьми. Повышенная возбудимость и гиперактивность находят свое выражение в неустойчивости изображения, его смазанности или в большом числе отчетливых, но пересекающихся линий. Дети с истерическими чертами характера вне зависимости от своего реального положения рисуют себя в центре группы.

О наличии агрессивных тенденций в поведении можно судить по следующим деталям в рисунке:

- глаза, пустые глазницы;
- оскал, видны зубы;
- агрессивная позиция животного;
- зачеркнутая фигура или деформированная;
- клыки, рога, шипы.

Процедура проведения: ребенку предлагают лист бумаги, ластик, цветные карандаши, фломастеры, простой карандаш.

Инструкция: «Нарисуй такое животное, которого нет и не было на белом свете, собственное, только свое».

Методика программированного наблюдения «Карта наблюдений» Д.Скотта и тест «руки Вагнера».

Данная методика применялась для определения степени адаптированности – дезадаптированности детей.

Тест Руки Вагнера относится к проективным методикам и предназначен для диагностики агрессивности. Опубликован Б. Брайкманом,

З. Пиотровским, Э. Вагнером в 1962 г. Теоретическое обоснование теста руки принадлежит Э. Вагнеру.

Указанные авторы исходят из положения о том, что развитие руки связано с развитием головного мозга. Велико значение руки в восприятии пространства, ориентаций в нем необходимых для любого действия. Рука непосредственно вовлечена во внешнюю активность. Следовательно, предлагая обследуемым в качестве визуальных стимулов изображения руки, выполняющей действие, 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». Изображение кисти руки, социально нейтрального и не несущего какой-либо смысловой нагрузки. Предполагается, что включение элемента в контекст более широкого вида активности и сам выбор этого вида активности происходит по механизму проекции и в значительной степени определяется наличным состоянием испытуемого и, в частности, его актуальными мотивами.

Э. Вагнер на основе изучения основных работ, выполненных с помощью теста руки, сделал вывод о его высокой валидности и надежности, особенно при работе с детьми.

Порядок работы с методикой таков.

Испытуемому в стандартной последовательности предъявляют 10 карточек и просят ответить на вопрос: «Что, по вашему мнению, делает эта рука? На что способен человек с такой рукой?».

Материал - 9 стандартных карточек с изображением руки и одна без изображения, при показе которой просят представить кисть руки и описать ее воображаемые действия.

Ответы испытуемого классифицируются по 11 категориям:

Агрессия.

Указание.

Страх.

Эмоциональность.

Коммуникация.

Зависимость.

Демонстративность.

Увечность.

Пассивная безличность.

Активная безличность.

В варианте теста для детей до 11 лет могут быть выделены следующие основные оценочные категории: активность; пассивность; тревожность; агрессивность; директивность; коммуникация; демонстративность; зависимость; физическая дефицитарность (ущербность).

Подавляющее большинство детских ответов (до 97% у детей до 7-8-летнего возраста, 80—85% у детей до 10-11-летнего возраста) может быть отнесено и проанализировано с точки зрения предложенных категорий. Однако основным предназначением данного проективного теста считается выявление выраженности такой категории, как «тревожность» или ожидаемая агрессия извне, и соотнесенность этой категории с конкретными лицами, т.е. с теми, от кого ожидается агрессия. А также «активность» или «пассивность» ответов на представляемые стимулы как отражение состояния общей психической активности ребенка. Важным анализируемым показателем являются также ответы ребенка по категории «коммуникативность».

Фиксируются все ответы ребенка, латентное время реакции, уточняющие вопросы, положение предъявленной карточки в пространстве (стандартное или повернутое ребенком) и дополнительные разъяснения для каждого изображения.

Категории возможных вариантов ответов

Активные (А). Включают ответы, отражающие тенденции к действию, в которых рука воспринимается как совершающая какое-либо активное

действие. При этом засчитываются как безличностные, так и личностно ориентированные ответы. В эту категорию включаются также ответы, в которых рука изменяет свое физическое положение, сопротивляясь силе тяжести. В некоторых случаях их следует дифференцировать с ответами, направленными на коммуникативность. Такое различие определяется уточняющими вопросами и специальной оценкой, приведенной в дополнительном исследовании. Возможные ответы ребенка: берет что-либо; поднимает руку (на уроке); держит кого-либо или что-либо; хватает; бьет по мячу; ловит; считает деньги; подтягивается; кормит; пилит; показывает что-либо; бросает; перелистывает; строит; машет (но не жест прощания, который трактуется как категория «коммуникативность»); солит; жест «ОК.» (но не показывает этот жест кому-то); любые варианты ответов, относящиеся к действиям театра кукол, театра теней.

Пассивные (Пас). Включают ответы, отражающие тенденции к бездействию или пассивному действию, не требующие присутствия другого лица. Безличные ситуации, в которых рука не изменяет физического положения. Возможные ответы ребенка: лежит; отдыхает; просто так ничего не делает; висит; опущена; устала; ждет и т.д.

Тревожные (Тр). Ответы отражают неуверенность и ожидание возможной агрессии со стороны внешнего мира. Включают также ответы ограждающего, ритуального характера. Ответы по этой категории передают ощущение напряжения и отсутствия уюта, дискомфорта ребенка. Возможные ответы ребенка: прячет; прикрывает; спряталась, чтобы не поднимать руку на уроке; поднял руку, чтобы ответить, но потом испугался и сделал руку так; хотел ударить, но испугался и передумал; говорит «уходи, уйди» (но не прощается); закрывает глаза; отталкивает (в ситуации неприятия); хочет схватить; пугает; ругается; кричит; шлепает; нависает. К данной категории относят также ответы ребенка, касающиеся изменения позы руки как реакции на внешнюю ситуацию.

Агрессивные (Агр). Это ответы, в которых рука представляется как нападающая, наносящая удар или иные повреждения, ущерб, активно доминирующая или использующая предметы для целей нападения, агрессии. Возможные ответы ребенка: бьет; толкает; душил; лупит; злится; в лоб (в зубы) дает; отталкивает; набрасывается; кулаком в лицо; сжат кулак; оскорбляет; отпихивает; напрягается от злости; дергает за воло-сы; толкает в живот; дергает за нос; фигу показывает. При получении ответов по категориям «тревожность» и «агрессивность» особенно важным является получение дополнительной информации о принадлежности руки, что позволяет выявить круг лиц, от которых ребенок ощущает агрессию или дискомфорт.

Директивные (Дир). Включают ответы, в которых рука представляется как ведущая, управляющая или иным образом оказывающая влияние. Сюда можно включать такие ответы, в которых рука представляется общающейся, однако это общение является вторичным по отношению к намерению оказать активное влияние на ход действий другого лица. Ответы этой категории отражают тенденцию к превосходству. Возможные ответы ребенка: объясняет; останавливает; учит; дает указания;

показывает направление движения; запрещает; дирижирует; стучит кулаком; говорит «хватит»; помогает вести; подталкивает (что-то сделать); жест «стоп».

Коммуникативные (Ком). В таких ответах рука общается или делает попытку общаться с каким-либо субъектом. Подразумевается, что имеется необходимость в «желании разделить трудности или радости», «желании быть понятым и принятым», «желании пожаловаться» и т.п., т.е. ответы по этой категории выражают потребность не только во взаимодействии, но и в сочувствии и жалости. Возможные ответы ребенка: здоровается; подает руку; хлопывает по плечу; протягивает руку; хочет пожать руку; лежит на плече; говорит «до свидания»; объясняет; гладит; успокаивает; показывает кукольный театр. В данной ситуации необходимо различать



«коммуникативные» ответы и ответы категории «активность» или «демонстративность». Последние можно различить с помощью уточняющих вопросов, показывающих больший оттенок демонстративности и активности, чем ситуации коммуникации. В последнем случае рука только показывает, не уточняя, для кого и в какой ситуации.

Демонстративность (Дем). В ответах этой категории рука принимает участие в каком-либо действии, в котором она самовыражается, что-то демонстрирует, нарочито проявляет себя. Возможные ответы ребенка: все «ОК» (рис. 8); показывает что-то на руке; прячет что-то в руке (в зависимости от цели может быть категорией тревожности, если цель — спрятать, чтобы скрыть); делает зарядку; подбирает к себе; танцует; бьет по барабану; играет на пианино; представляет кукольный театр; хочет вот это показать (показывает, что хочет показать); останавливает жестом; хвастается и т.д. Необходимо отличать от ответов категории «коммуникативность» и «активность».

Зависимые (Зав). В эти ответы рука активно или пассивно ищет поддержки или помощи со стороны другого лица или ожидает поддержки и помощи. Сюда входят ответы, в которых рука подчиняется, как противоположная директивности. Психологическое значение ответа связано с количеством подобных ответов: чем их больше, тем больше субъект чувствует, что другие должны уделять ему время, внимание, разделять ответственность. Возможные ответы ребенка: просит остановиться; умоляет; просит деньги; рука ребенка, которая держится за руку; подзывает к себе (ситуация просьбы о помощи); закрывает глаза (следует отличать от ситуации тревоги); протягивает руку (потребность в помощи); просит милостыню; ждет сдачу (деньги); отдает деньги; он виноват (ситуация обвинения другого, как защита от обвинения самого себя); просит прощения.

Дефицитарные (Деф). Ответы отражают чувство физической дефицитарности, неадекватности. К этой категории относится изображение

рук, которые представляются как деформированные, поврежденные, ушибленные и т.п. У детей возможно отнесение к данной категории ответов типа «некрасивая рука», «неправильная». Возможные ответы ребенка: рука больна; сломана (вся или ее часть); рука больного и умирающего человека; согнутая рука; показывает, что болит; рука не может распрямиться; плохо двигается; опирается на стол (в ситуации физической неполноценности); хватается, чтобы удержаться; гладит больное место; берет таблетку.

При обработке результатов подсчитывается общее количество ответов ребенка, которое принимается за 100%. После чего производится определение каждого ответа по отношению к одной из девяти оценочных категорий и регистрируется количество ответов по каждой из категорий. Подсчитывается процент каждой категории по отношению к общему количеству ответов.

По представленным ниже формулам вычисляются коэффициенты.

Коэффициент ожидаемой агрессии (тревожности):

$$K_{тр} = \frac{Акт + Агр + Дир + Дем}{Тр + Пас + Зав + Деф}$$

При  $K_{р} > 1$  превалирует истинно агрессивное поведение ребенка; при  $K_{р} < 1$  преобладает тенденция ожидаемой агрессии извне, тревожности ребенка по поводу агрессивного поведения окружающих.

Коэффициент общей психологической активности ребенка:

$$K_{тр} = \frac{Акт + Агр + Дир}{Пас + Зав + Деф}$$

При  $K_{Акт} < 1$  уровень общей психической активности снижен; при  $K_{Акт} > 1$  уровень общей психической активности достаточный.

Коэффициент личностной дезадаптации:

$$K_{тр} = \frac{Акт + Агр + 0,5Дир + 0,5Дем}{Тр + Пас + Зав}$$

При КДс < 1 наблюдается тенденция к неблагоприятию личностной адаптации; при КДез > 1 — относительная личностная адаптация ребенка к социуму.

Ситуация, когда ребенок затрудняется ответить или ему необходимо повернуть карточку, чтобы дать хотя бы один ответ, может отражать обедненность зрительного образа или, вероятно, слабость зрительной памяти. Большое количество одинаковых ответов по разным изображениям можно интерпретировать как повышенную инертность мыслительной деятельности ребенка. Однако подобная характеристика должна подтверждаться результатами других диагностических исследований.

Всё это составляет первую часть исследования — диагностика уровня агрессивности детей. Причины же, в том числе и внутрисемейные отношения, могут быть установлены после проведения исследования с родителями и воспитателями.

## 2.2. Организация проведения исследования со взрослыми

Основной для взрослых является методика Эйдемиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В. «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), которая позволяет определить, каким образом родители воспитывают ребенка в семье. Для этого измеряется 11 шкал, относящихся к нарушениям процесса воспитания: гиперпротекция, гипопротекция, потворствование, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований-обязанностей ребенка, недостаточность требований-обязанностей ребенка, чрезмерность требований-запретов, недостаточность требований-запретов к ребенку, строгость санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком, минимальность санкций, неустойчивость стиля воспитания.

Затем можно получить ответ на вопрос: почему родители используют тот или иной стиль воспитания ребёнка, измерив следующие 9 шкал, относящихся к личностным проблемам родителей, которые они решают за

счет ребенка. Расширение сферы родительских чувств, воспитательная неуверенность родителя, фобия утраты ребенка, неразвитость родительских чувств, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания, предпочтение мужских качеств, предпочтение женских качеств.

**Гиперпротекция (Г+)** При гиперпротекции родители уделяют воспитанию ребенка крайне много времени, сил и внимания, его воспитание становится центральным делом их жизни.

**Гипопротекция (шкала Г-).** Ситуация, при которой ребенок оказывается на периферии внимания родителя, до него «не доходят руки». К ребенку обращаются лишь время от времени, когда случается что-то серьезное.

#### **Б. Степень удовлетворения потребностей ребенка**

Речь идет о том, в какой мере деятельность родителей нацелена на удовлетворение потребностей ребенка, как материально-бытовых (в питании, одежде, развлечениях), так и духовных - прежде всего в общении с родителями, в их любви и внимании. Данная характеристика семейного воспитания принципиально отличается от уровня протекции, поскольку характеризует не меру занятости родителей воспитанием ребенка, а степень удовлетворения его собственных потребностей. Так называемое «спартанское воспитание» является, одной стороны, примером высокого уровня протекции, поскольку родитель много занимается воспитанием, и низкого уровня удовлетворения потребностей ребенка - с другой.

В рамках данной характеристики также возможны два полярных отклонения.

**Потворствование (шкала У+).** О потворствовании мы говорим в тех случаях, когда родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка - «балуют» его. Любое его желание для них закон. Объясняя необходимость такого воспитания, родители приводят аргументы, являющиеся типичной рационализацией: «слабость ребенка», его исключительность, желание дать ему то, чего сами были

лишены в свое время, что ребенок растет без отца. При потворствовании родители нередко бессознательно проецируют на детей свои ранее неудовлетворенные потребности и ищут способы их компенсации за счет воспитательных действий.

Игнорирование потребностей ребенка (шкала У-). Данный стиль воспитания противоположен потворствованию и характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка. Чаще страдают при этом ровные запросы, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителями.

#### В. Количество требований, предъявляемых ребенку в семье

Требования к ребенку со стороны родителей - неотъемлемая часть воспитательного процесса. Они выступают, во-первых, в виде обязанностей ребенка, то есть тех заданий, которые он выполняет. Это учеба, уход за собой, участие в организации быта, помощь другим членам семьи.

Во-вторых, требования проявляются как запреты родителей, устанавливающие, что ребенок не должен делать. Они определяют, прежде всего, степень его самостоятельности, возможность самому выбирать способ поведения.

Чрезмерность требований- обязанностей (шкала Т+). Именно это качество лежит в основе типа патологизирующего воспитания «повышенная моральная ответственность». Требования к ребенку в этом случае очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию его личности, но, напротив, представляют риск психотравматизации.

Недостаточность требований-обязанностей (шкала Т-). В этом случае ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье. Данная особенность воспитания проявляется в высказываниях родителей о том, как трудно привлечь ребенка к какому-либо домашнему делу.

Чрезмерность требований- запретов (шкала З+). Такой подход может лежать в основе типа патологизирующего воспитания «доминирующая

гиперпротекция». В этой ситуации ребенку «все нельзя». Ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих свободу и самостоятельность. У стеничных детей такое воспитание форсирует возникновение реакций оппозиции и эмансипации, у менее стеничных - предопределяет развитие черт сенситивной и тревожно-мнительной акцентуаций. Типичные высказывания родителей отражают их страх перед любыми проявлениями самостоятельности ребенка. Этот страх проявляется в резком преувеличении последствий, к которым может привести хотя бы незначительное нарушение запретов, а также в стремлении подавить самостоятельность мысли ребенка.

Недостаточность требований -запретов к ребенку (шкала 3-). В этом случае ребенку «все можно». Даже если и существуют какие-либо запреты, ребенок легко их нарушает, зная, что с него никто не спросит. Он сам определяет круг своих друзей, время еды, прогулок, своих занятия, время возвращения вечером, вопрос о курении и об употреблении спиртных напитков. Он ни за что не отчитывается перед родителями, которые при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении. Данное воспитание стимулирует развитие гипертимного и, особенно неустойчивого типа личности у ребенка.

Чрезмерность (строгость) санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком (шкала С+). Чрезмерность санкций характерна для воспитания по типу «жестокое обращение». Такие родители - приверженцы строгих наказаний, неадекватно реагирующие даже на незначительные нарушения поведения. Типичные высказывания отражают их убеждение в полезности для детей максимальной строгости (см. шкалу С+).

Минимальность санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком (шкала С-). Такие родители предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко. Они сомневаются в их результативности, уповают на поощрения.

Г. Неустойчивость стиля воспитания (шкала Н)

Под неустойчивым воспитанием (Н) понимается резкая смена приемов воспитательных воздействий. Оно проявляется как переход от очень строгого воспитания к либеральному и наоборот, от повышенного внимания к эмоциональному отвержению его родителями.

Расширение сферы родительских чувств (РРЧ). Обусловливаемое нарушение воспитания - повышенная протекция (потворствующая или доминирующая).

Данный источник нарушения воспитания возникает тогда, когда супружеские отношения между родителями в силу каких либо причин оказываются деструктивными; супруга нет - смерть, развод либо отношения ним не удовлетворяют родителя, играющего основную роль в воспитании.

Стремление к расширению сферы родительских чувств за счет включения эротических потребностей в отношения матери и ребенка, как правило, ею не осознается. Эта психологическая установка проявляется косвенно, в частности, в высказываниях, что ей никто не нужен, кроме сына, в характерном противопоставлении идеализированных ею собственных отношений с сыном неудовлетворяющим ее отношениям с мужем. Иногда такие матери осознают свою ревность к подругам сына, хотя чаще они проявляют ее в виде многочисленных придирок к ним.

Воспитательная неуверенность родителя (шкала ВН). Обусловливаемое нарушение воспитания - потворствующая гиперпротекция, либо просто пониженный уровень требований.

Воспитательную неуверенность можно было бы назвать «слабым местом» личности родителя. В этой случае происходит перераспределение власти в семье между родителями и ребенком в пользу последнего. Родитель идет «на поводу» у ребенка, уступает даже в тех вопросах, в которых уступать, по его же мнению, никак нельзя. Это происходит потому, что ребенок сумел найти к своему родителю подход, нащупал его «слабое место» и добивается для себя в этой ситуации «минимум требований - максимум прав». Типичная комбинация в такой семье - бойкий, уверенный в себе

ребенок, смело ставящий требования, и нерешительный, винящий себя во всех неудачах с ним родитель.

В одних случаях «слабое место» обусловлено тревожно-мнительными чертами личности родителя. В других - определенную роль в формировании этой особенности могли сыграть отношения данного лица с его собственными родителями. В определенных условиях дети, воспитанные требовательным и, эгоцентричными взрослыми, видят в своих детях ту же требовательность и эгоцентричность, испытывают по отношению к ним то же чувство «неотплатного долга», что испытывали ранее по отношению к собственным родителям. Характерная черта высказываний таких лиц - признание ими массы ошибок, совершенных в воспитании. Они боятся упрямства, сопротивления своих детей и находят довольно много поводов уступить им.

Фобии утраты ребенка (шкала ФУ). Обусловливаемое нарушение воспитания - потворствующая или доминирующая гиперпротекция. «Слабое место» - повышенная неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о «хрупкости» ребенка, его болезненности и т. д.

Один источник таких переживаний родителей коренится в истории появления ребенка на свет - его долго ждали, обращения к врачам-гинекологам в течение лет ничего не давали, родился хрупким и болезненным, с большим трудом удалось его выводить и т. д.

Другой источник - перенесенные ребенком тяжелые заболевания, если они были длительными и частыми. Отношение родителей к ребенку формировалось под воздействием страха его утраты. Этот страх заставляет родителей тревожно прислушиваться к любым пожеланиям ребенка и спешить удовлетворить их (потворствующая гиперпротекция), в других случаях - мелочно опекать его (доминирующая гиперпротекция). В типичных высказываниях родителей отражена их ипохондрическая боязнь за ребенка: они находят у него множество болезненных проявлений, свежи



воспоминания о прошлых, даже отдаленных по времени переживаниях по поводу здоровья ребенка.

Неразвитость родительских чувств (шкала НРЧ). Обусловливаемые нарушения воспитания - гипопротекция, эмоциональное отвержение, жестокое обращение.

Адекватное воспитание детей возможно лишь тогда, когда родителями движут какие-либо достаточно сильные мотивы: чувство долга, симпатия, любовь к ребенку, потребность «реализовать себя в детях», «продолжить себя».

Слабость, неразвитость родительских чувств нередко встречается у родителей детей с отклонениями личностного развития. Однако это явление очень редко ими осознается, а еще реже признается как таковое. Внешне оно проявляется в нежелании иметь дело с ребенком, в плохой переносимости его общества, поверхностности интереса к его делам.

Причиной неразвитости родительских чувств может быть отвержение данного лица в детстве его собственными родителями, то, что он сам в свое время не получил родительского тепла.

Другой причиной НРЧ могут быть личностные особенности родители, например, выраженная интровертированность или шизоидность.

При относительно благоприятных условиях жизни семьи НРЧ обусловит гипопротекцию, особенно, эмоциональное отвержение. При трудных, напряженных, конфликтных отношениях в семье на ребенка часто перекладывается доля родительских обязанностей - тип воспитания «повышенная моральная ответственность» либо к нему возникает раздражительно-враждебное отношение.

Типичные высказывания родителей содержат жалобы на то, насколько утомительны родительские обязанности, сожаление, что эти обязанности отрывают их от чего-то более важного и интересного. Для женщин с неразвитым родительским чувством довольно характерны эмансипационные устремления и желание любым путем «устроить свою жизнь».

Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (шкала ПНК). Обусловливаемые нарушения воспитания - эмоциональное отвержение, жестокое обращение. Причиной такого воспитания нередко бывает то, что в ребенке родитель как бы видит черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе. Это могут быть: агрессивность, склонность к лени, влечение к алкоголю, негативизм, протестные реакции, несдержанность и т. д. Ведя борьбу с такими же, истинными или мнимыми, качествам и ребенка, родитель (чаще всего отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Борьба с нежелательным качеством в ком-то другом помогает ему верить, что у него самого данного качества нет. Родители много и охотно говорят о своей непримиримой и постоянной борьбе с отрицательными чертами и слабостями ребенка, о мерах и наказаниях, которые они в связи с этим применяют. В высказываниях сквозит неверие в ребенка, нередки инквизиторские интонации с характерным стремлением в любом поступке выявить «истинную», то есть плохую причину. В качестве таковой чаще всего выступают черты, с которыми родитель неосознанно борется.

Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (шкала ВК). Обусловливаемые нарушения воспитания - противоречивый тип воспитания - соединение потворствующей гиперпротекции одного родителя с отвержением либо доминирующей гиперпротекцией другого.

Конфликтность во взаимоотношениях между супругами - нередкое явление, даже в относительно стабильных семьях. В подобных условиях воспитание превращается в «поле битвы» конфликтующих родителей. Здесь они получают возможность наиболее открыто выражать недовольство друг другом, руководствуясь «заботой о благе ребенка». При этом разница во мнениях чаще всего бывает диаметральной: один настаивает на весьма строгом воспитании с повышенными требованиями, запретами и санкциями, другой же родитель склонен «жалеть» ребенка, идти у него на поводу.

Характерное проявление ВК - выражение недовольства воспитательными методами другого супруга.

Сдвиг в установках родителей по отношению к ребенку в зависимости от пола ребенка (шкала предпочтения мужских качеств ПМК и шкала предпочтений женских качеств - ПЖК).

Нередко отношение родителя к ребенку обуславливается не действительными особенностями ребенка, а такими чертами, которые родитель приписывает его полу, то есть «вообще мужчинам» или «вообще женщинам». Так, при наличии предпочтения женских качеств наблюдается неосознаваемое неприятие ребенка мужского пола. В таком случае приходится сталкиваться со стереотипными суждениями о мужчинах вообще; «Мужчины в основном грубы, неопрятны. Они легко поддаются животным побуждениям, агрессивны и чрезмерно сексуальны, склонны к алкоголизму. Любой же человек, будь то мужчина или женщина, должен стремиться к противоположным качествам - быть нежным, деликатным, опрятным, сдержанным в чувствах». Именно такие качества родитель с ПЖК видит в женщинах. Примером проявления установки ПЖК может служить отец, видящий массу недостатков у сына и считающий, что таковы же и все его сверстники. В то же время этот отец «без ума» от младшей сестры мальчика, так как находит у нее одни достоинства. Под влиянием ПЖК в отношении ребенка мужского пола в данном случае формируется тип воспитания «эмоциональное отвержение». Возможен противоположный перекося с выраженной феминистской установкой, пренебрежением к матери ребенка, его сестрам. В этих условиях по отношению к мальчику может сформироваться воспитание по типу «потворствующей гиперпротекции».

Также могут быть применены следующие методы:

- беседы с педагогами и детьми;
- анализ результатов деятельности воспитанников;
- изучение документации (личные дела, дневники наблюдений);
- метод наблюдения.

Тест-опросник родительского отношения (ОРО; методика Варга – Столина) представляет собой психодиагностический инструмент,

ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков.

Опросник состоит из 5 шкал:

1. «Принятие-отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку.
2. «Кооперация» - социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему.
3. «Симбиоз» - шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком.
4. «Авторитарная гиперсоциализация» - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале и родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.
5. «Маленький неудачник» - отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность.

Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом.  
Отмечается тенденция совмещения этого подхода с предыдущим.

## Глава III. Методика проведения и результаты констатирующего эксперимента

### 3.1. Характеристика базы исследования

Констатирующий эксперимент был проведён на базе ГДОУ № 42 Невского района г. Санкт-Петербурга. Экспериментальная выборка включала 20 детей 2-й группы здоровья – 11 девочек и 9 мальчиков из полных семей в возрасте 6-7 лет. В эксперименте участвовали 20 мам этих детей (все имели среднее специальное образование, возрастной диапазон от 24 до 40 лет.)

Цель констатирующего эксперимента – изучение влияния стилей родительского отношения на особенности агрессивности детей старшего дошкольного возраста.

На основе данной цели были выделены следующие задачи:

1. Изучить стиль родительского отношения и его проявления в семьях детей старшего дошкольного возраста;
2. Изучить особенности проявления агрессивности детей старшего дошкольного возраста;
3. Сопоставить стиль родительского отношения и особенности агрессивности детей старшего дошкольного возраста.

### 3.2. Методика проведения констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент предусматривал решение следующей задачи: изучение особенностей поведения детей в конфликтных ситуациях.

С целью выявления агрессии у ребенка использовались анкеты, разработанные для воспитателей и родителей. Проводилось наблюдение за детьми на занятиях, прогулке, в сюжетно-ролевых и строительных играх. Эти наблюдения фиксировались в «Листах наблюдения за детьми».

Затем проводилось наблюдение за поведением детей в ходе подвижной игры. В ходе игры велось наблюдение за каждым ребенком, и по специальной схеме отмечались агрессивные реакции детей. Следующим шагом нашей работы было проведение рисуночных тестов, таких, как:

- Тест руки
- «Несуществующее животное».

Проведенный констатирующий эксперимент был направлен на определение уровня готовности сотрудников детского сада к работе с агрессивными воспитанниками; причин возникновения агрессивных проявлений детей; характера детско-родительских отношений, провоцирующих агрессивные реакции детей. Психологической диагностике подверглись работники ДОО, воспитанники и их родители.

Обследование воспитанников и родителей показало, что актуализация агрессивного состояния обусловлена как общими причинами (семейное неблагополучие, неправильные педагогические воздействия взрослых, отсутствие единства требований и рассогласованность в приемах воспитания, недостаточное внимание, игнорирование эмоциональных проявлений ребенка), так и особенными: в раннем возрасте отрицательные состояния связаны с нарушениями физиологического, физического развития и неудовлетворенностью общением с близкими взрослыми, явлением экзальтированной привязанности.

При изучении каждого ребенка в проводимом нами констатирующем исследовании применялась следующая схема:

1. наблюдение с целью выделить объект для дальнейшей работы -описание поведения и определение уровня социальной адаптации воспитанника (первичный анализ);
2. изучение психологических особенностей ребенка, его взаимоотношений в семье и в детском саду, характера игровой деятельности агрессивных детей;
3. ретроспективный анализ имеющихся данных о его раннем развитии;

4. проведение диагностических методик (тестов), направленных на проверку сделанных предположений об источниках агрессивного поведения дошкольника, уточнение представлений об особенностях его разрушительной активности.

Каждая из обозначенных выше методик имеет шкалу уровня агрессивности (повышенный, высокий, средний, слабый уровень агрессивности). По полученным данным мы провели количественный и качественный анализ. Нами были получены следующие результаты:

1) Оценка уровня агрессивности детей-дошкольников по методике Тест Руки: 30% детей имеют слабый уровень агрессивности, 50% средний, 15 % высокий и 5 % повышенный уровень агрессивности

Таблица 1

Оценка уровня агрессивности детей-дошкольников по методике Тест Руки

№	Ф.И. ребёнка	Возраст	Кол-во баллов	Уровень агрессивности			
				Слабый	Средний	Высокий	Повышенный
1.	Лера М.	6 л. 3 м.	4 б.		+		
2.	Вероника В.	7 л. 1 м.	4 б.		+		
3.	Наташа З.	6 л. 3 м.	3 б.		+		
4.	Вероника Г.	6 л.	6 б.			+	
5.	Катя Н.	6 л. 1 м.	3 б.		+		
6.	Таня Ж.	6 л. 1 м.	2 б.	+			
7.	Гриша С.	7 л. 3 м.	2 б.	+			
8.	Андрей К.	6 л. 4 м.	8 б.				+
9.	Полина Щ.	6 л. 2 м.	4 б.		+		
10.	Полина С.	6 л. 3 м.	3 б.		+		
11.	Ваня Ф.	6 л. 6 м.	2 б.	+			
12.	Аня П.	6 л. 4 м.	4 б.		+		
13.	Антон С.	6 л. 3 м.	5 б.			+	
14.	Женя Н.	7 л. 3 м.	6 б.			+	
15.	Полина А.	6 л. 1 м.	2 б.	+			
16.	Даниил Н.	6 л.	3 б.		+		
17.	Андрей И.	6 л. 5 м.	2 б.	+			
18.	Орхан М.	6 л.	2 б.	+			
19.	Вика Р.	6 л.	3 б.		+		
20.	Марвин Н.	6 л. 2 м.	4 б.		+		
ИТОГО:				6 детей 30 %	10 детей 50%	3 ребёнка 15 %	1 ребенок 5 %



4) Оценка уровня агрессивности детей-дошкольников по методике «Несуществующее животное» (автор С.Л. Колосова): 15 % детей имеют слабый уровень агрессивности, 45 % средний, 30% высокий и 10 % повышенный уровень агрессивности (см. табл.2):

Таблица 2

Оценка уровня агрессивности детей-дошкольников по методике «Несуществующее животное» (автор С.Л. Колосова)

№	Ф.И. ребёнка	Возраст	Уровень агрессивности			
			Слабый	Средний	Высокий	Повышенный
1.	Лера М.	6 л. 3 м.				
2.	Вероника В.	7 л. 1 м.				
3.	Натasha З.	6 л. 3 м.				
4.	Вероника Г.	6 л.				
5.	Катя Н.	6 л. 1 м.				
6.	Таня Ж.	6 л. 1 м.				
7.	Гриша С.	7 л. 3 м.				
8.	Андрей К.	6 л. 4 м.				
9.	Полина Щ.	6 л. 2 м.				
10.	Полина С.	6 л. 3 м.				
11.	Ваня Ф.	6 л. 6 м.				
12.	Аня П.	6 л. 4 м.				
13.	Антон С.	6 л. 3 м.				
14.	Женя Н.	7 л. 3 м.				
15.	Полина А.	6 л. 1 м.				
16.	Даниил Н.	6 л.				
17.	Андрей И.	6 л. 5 м.				
18.	Орхан М.	6 л.				
19.	Вика Р.	6 л.				
20.	Марвин Н.	6 л. 2 м.				
ИТОГО			3 ребенка 15 %	9 детей 45 %	6 детей 30 %	2 ребёнка 10 %

Примечание:

П - Повышенный уровень агрессивности

В - Высокий уровень агрессивности

СР - Средний уровень агрессивности

СЛ- Слабый уровень агрессивности

5) По результатам четырёх методик: (см. табл.3):

Таблица 3

Оценка уровня агрессивности детей-дошкольников по четырём методикам на констатирующем этапе эксперимента

№	Ф.И. ребёнка	Возраст	Результаты по методикам		Выводы об уровне агрессивности
			Рука Вагнера	Несуществующее животное	
1	Лера М.	6 л. 3 м.	СР	В	СР
2	Вероника В.	7 л. 1 м.	СР	В	В
3	Наташа З.	6 л. 3 м.	СР	СЛ	СР
4	Вероника Г.	6 л.	В	В	В
5	Катя Н.	6 л. 1 м.	СР	СЛ	СР
6	Таня Ж.	6 л. 1 м.	СЛ	СР	СР
7	Гриша С.	7 л. 3 м.	СЛ	СР	СР
8	Андрей К.	6 л. 4 м.	П	П	П
9	Полина Щ.	6 л. 2 м.	СР	В	СР
10	Полина С.	6 л. 3 м.	СР	СЛ	СР
11	Ваня Ф.	6 л. 6 м.	СЛ	СР	СР
12	Аня П.	6 л. 4 м.	СР	СР	В
13	Антон С.	6 л. 3 м.	В	СЛ	СР
14	Женя Н.	7 л. 3 м.	В	В	СР
15	Полина А.	6 л. 1 м.	СЛ	СР	СР
16	Даниил Н.	6 л.	СР	СР	СР
17	Андрей И.	6 л. 5 м.	СЛ	СР	СР
18	Орхан М.	6 л.	СЛ	СР	СЛ
19	Вика Р.	6 л.	СР	СР	СР
20	Марвин Н.	6 л. 2 м.	СР	СЛ	СЛ

По результатам констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод, что из 20 детей у 5 выявлен высокий и повышенный уровень агрессивности.

Средний уровень агрессивности - у 13 детей, они отличаются тем, что негативно относятся к замечаниям, не соблюдают дисциплины.

Слабый уровень агрессивности по результатам четырёх используемых методик был выявлен у 2 детей экспериментальной группы.

В ходе исследования были выявлены также формы и виды агрессии детей, которые учитывались при организации педагогами и родителями воспитательно-профилактического процесса.

Констатирующий эксперимент указал на повышенный удельный вес агрессивных форм поведения у протестированных дошкольников (только физическая – 15 %, только вербальная – 15 %, смешанные проявления – 40 %, косвенная – 20 %, аутоагрессия - 10%).

Общей характеристикой агрессивных реципиентов является отсутствие подлинного контакта с родителями, дефицит понимания, поддержки, тепла и, прежде всего, недостаток любви с родительской стороны и, соответственно, чувство покинутости и одиночества у детей.

Часто агрессия дошкольника обусловливается нарушением детско-родительских отношений, проявляющихся в нестабильности поведения и требований родителей, использовании упрощенных приемов семейного воспитания, а также в их авторитарной, доминантной позиции. Непостоянство эмоционального и поведенческого взаимодействия родителей с ребенком приводит к нарушению процесса его социализации, выражающегося в педагогической запущенности и трудновоспитуемости.

Обследование родителей показало, что большинство из них, признавая необходимость снижения уровня агрессии у ребенка, не осознают в полной мере, какие формы взаимодействия с ним могут вызывать у дошкольника протестные психологические состояния (в экспериментальной группе благоприятная семейная ситуация наблюдается у 35% дошкольников; тревожность - у 25%; конфликтность - у 15%; чувство неполноценности в семейной ситуации - у 15%; враждебность - у 10%).

При этом родители мало задумываются о степени эмоционального благополучия детей, отождествляя заботу о них с удовлетворением потребностей в еде, одежде, игрушках. При диагностике поведенческих стереотипов родителей (в экспериментальной группе), практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания его характера, личности, поступков, было отмечено отвержение ребенка у 10 % родителей; полное принятие - 30%; социальная желательность - 25%; симбиоз - 10%; авторитарная гиперсоциализация - 20%; инфантилизация - 5%.

После проведения предварительных исследований констатирующего эксперимента проводился его второй этап - уточнение и расширение представлений об особенностях личностных качеств, сопутствующих агрессивному поведению детей. Для этого использовались следующие психодиагностические методики.

### 3.3. Анализ результатов исследования

Проведенный анализ результатов позволяет сделать следующие промежуточные выводы:

значительное превышение агрессивных ответов при снижении ответов типа социальной кооперации, позволяет предположить наличие агрессивных тенденций в поведении испытуемых;

высокий балл по категории «Зависимость» свидетельствует о неумении самостоятельно разрешить конфликтную ситуацию, о потребности в заботе и защите, неспособности к эффективному взаимодействию;

снижение ответов по категории «Коммуникативность» позволяет предположить о несформированности коммуникативных навыков и трудностях в сфере социальных контактов;

отсутствие ответов по категории «Эмоциональность» может свидетельствовать о неумении рефлексировать и распознавать эмоции в себе и в других, о несформированности позитивного эмоционального самоотношения, трудностях в межличностных контактах, отгороженности;

повышение ответов по категории «Демонстративность» может свидетельствовать о потребности в привлечении внимания;

отсутствие ответов по категории «Пассивная безличность» дает основания полагать, что лишь немногие внешние стимулы являются нейтральными, а повышенная чувствительность к внешним стимулам может выражаться в неадекватных агрессивных реакциях.

Таким образом, на основании данных выводов, можно предположить, что дети из данной выборки отличаются плохой приспособляемостью, низкой адекватностью, неуверенностью в себе, заниженной самооценкой, пониженным эмоциональным фоном.

Сравнительный анализ полученных данных по результатам «Теста руки Вагнера», «Несуществующего животного», позволяет сделать вывод, что для данной группы испытуемых характерными проявлениями являются следующие черты: неадекватное эмоциональное отреагирование; неуверенность в себе, в своих силах; плохая приспособляемость; низкая адаптивность; повышенная конфликтность; неспособность к конструктивному взаимодействию, что может вызвать агрессивное поведение.

Полученные данные по методике Эйдемиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В. «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) приведены в таблице 6. Из таблицы видно, что вербальная форма агрессии у детей старшего дошкольного возраста встречается в семьях с такими нарушениями воспитания детей, как гипопротекция, гиперпротекция, потворствование, игнорирование потребности ребенка, воспитательная неуверенность родителей, вынесение конфликта между супругами.

Защитно-ответная форма агрессии встречается в семьях с такими нарушениями в семейном воспитании, как вынесение конфликта между супругами, воспитательная неуверенность родителей, чрезмерность требований, гиперпротекция.

Агрессивная защита от людей, обладающих авторитетом, властью встречается при следующих нарушениях в семейном воспитании: строгость наказаний, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Таблица 4.

## Частота встречаемости нарушений в семейном воспитании

Типы нарушений в семейном воспитании	Название шкалы	Кол-во человек	% соотношение
Гиперпротекция	Г +	4	20
Гипопротекция	Г -	4	20
Потворствование	У +	3	15
Игнорирование потребностей	У -	3	15
Чрезмерность требований, обязанностей	Т +	5	25
Воспитательная неуверенность родителей	ВН	6	30
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	ВК	7	35
Чрезмерность санкций	С +	2	10

Сумма может превышать 100 %, так как возможно несколько нарушений. Мы понимаем семейное воспитание более узко и сводим его к типам взаимодействия.

В результате исследования нами были выявлены следующие типы семейного взаимодействия, влияющего на агрессивное поведение дошкольников.

I тип семейного взаимодействия - «деструктивный» (25 % испытуемых). Отношения между родителями отличаются некорректностью, отсутствием такта, чувства меры, зачастую открытой нетерпимостью. Процесс воспитания ребенка - предмет манипулирования в отношениях между супругами.

Детям, в свою очередь, демонстрируются негативные эмоции (злость, раздражение), вслух выражается разочарование, недовольство характером, внешностью, интеллектуальными способностями. Замечания делаются на повышенных тонах, в оскорбительных выражениях. При этом вспышки гнева, бурные выражения антипатии зачастую сменяются столь же бурным раскаянием, задабриванием. Особенностью семейной дисфункции по признаку выражения эмоций являлась их чрезмерность и недостаток эмпатии. Воспитательная позиция родителей отличается непоследовательностью: отцом и матерью могут отдаваться противоположные распоряжения, устанавливаться запреты, немедленно

отменяемые другим родителем. Столь же противоречива реакция родителей на проступки или недостаточные успехи взрослеющего ребенка. Функции нормативного контроля осуществляются родителями с той же склонностью впадать в крайности. Родительские представления и ожидания противоречили реальности: желание видеть потомка самостоятельным расходилось с его фактической несостоятельностью в учебе, наличием проблем, связанных с общением, неправильным поведением, обусловленным развитием эндогенного процесса. К лицам из близкого окружения, которые пытались вмешаться в ситуацию, складывается неприязненное отношение.

Никаких попыток восстановления социального статуса ребенка не предпринимается. Отказ воспринимать факт психической болезни ребенка приводит к несвоевременному обращению за специализированной помощью.

Данный тип семейных взаимоотношений свойственен тем семьям, где дети имеют ярко выраженные черты: неадекватное эмоциональное отреагирование; неуверенность в себе, в своих силах; плохая приспособляемость; низкая адаптивность; повышенная конфликтность; неспособность к конструктивному взаимодействию, что может вызвать агрессивное поведение.

II тип семейного взаимодействия – «конструктивный» (30 % родителей). Родители проявляют уравновешенность, рассудительность, уступчивость, поддерживали в доме равно-благожелательную, доверительную атмосферу. Даже серьезные конфликты не становятся поводом к бурным дискуссиям и конфронтации, в которую вовлекались бы младшие члены семьи. Характерна сдержанность в выражении эмоций и особенно - негативных, поддержка ребенку оказывается в ненавязчивой форме. Родители проявляют заинтересованность, понимание, доверие, отзывчивость, готовность помочь, поощрить при успехе и ободрить при неудаче. Позитивную позицию они занимали и по параметру нормативного контроля.

Эти родители считают воспитание ребенка своей основной функцией, главным смыслом существования. Воспитательная позиция по контрасту с таковой, полной противоречий в семьях с «деструктивным» типом взаимодействия отличалась последовательностью и состояла в безусловно положительном отношении к ребенку, а оказываемая эффективная опека могла рассматриваться как элемент терапевтического воздействия среды.

Данный тип семейных взаимоотношений присущ всем семьям детей, чья агрессивность выражена слабо.

III тип семейного взаимодействия - «смешанный» (45 % испытуемых - родителей). Семейное взаимодействие в этих случаях включает черты как «деструктивного», так и «конструктивного» типов. При этом отец и мать нередко являются носителями противоположных позиций, что порождает напряженность в семье. Лояльность одного из супругов вступает в противоречие с педантизмом, холодностью, жестокостью, агрессивностью другого. Не желавшие понять и дополнить друг друга, проявить сплоченность, не нуждавшиеся во взаимном доверии, супруги не способны прийти к общему решению. Столь же резко расходятся они и в проявлениях эмоций. Жесткий, холодный, чрезмерно приверженный раз и навсегда установленным правилам родитель не способен понять суть психических расстройств ребенка, предъявляет ему излишне высокие требования, на выполнении которых настаивал, не считаясь с реальной ситуацией. Он может грубо высмеять поведение ребенка, требовать только отличных оценок, спортивных успехов. Деструктивное влияние такого отношения смягчалось доброжелательной опекой ребенка другим родителем. Тем самым хотя бы отчасти нивелировалось «отвержение», создававшее у ребенка ощущение постоянного психологического давления, безвыходного положения, незащитности. Рассогласованность внутри родительской диады распространялась на семейное взаимодействие в целом, включая воспитательную позицию и нормативный контроль. Следствием являлась поляризация дисфункциональной семейной структуры, когда один из



родителей (носитель адаптивной тенденции) вступал в устойчивую коалицию с ребенком против другого, исключавшегося из процесса воспитания.

Данный тип взаимоотношений свойственен как семьям детей, чьи личностные качества, такие как неадекватное эмоциональное отреагирование; неуверенность в себе, в своих силах; плохая приспособляемость; низкая адаптивность; повышенная конфликтность; неспособность к конструктивному взаимодействию выражены средне и агрессивность соответственно на среднем уровне.

## Глава 4. Организация работы по коррекции агрессии у детей старшего дошкольного возраста

### 4.1. Экспериментальная программа по коррекции агрессии у детей старшего дошкольного возраста

Следующим этапом работы (формирующий эксперимент) было применение психокоррекционной программы, опирающейся на ведущие принципы составления психокоррекционных программ, разработанных А. А. Осиповой:

1. Принцип единства диагностики и коррекции, который отражает целостность процесса оказания психологической помощи (Д. Б. Эльконин, И. В. Дубронина и др.) Этот принцип является основополагающим всей коррекционной работы, так как эффективность коррекционной работы сильно зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы.
2. Принцип нормативности развития (нормативность понимается как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития) указывает на то, что в процессе психолого – педагогической работы по преодолению агрессии в поведении детей, кроме понятия «возрастная норма» мы учитывали «индивидуальную норму», которая позволяет наметить в пределах возрастной нормы развития программу оптимизации развития для каждого конкретного ребенка с учетом его индивидуальности и самостоятельного пути развития.
3. Принцип коррекции «сверху вниз» раскрывает направленность коррекционной работы. Основным содержанием коррекционной деятельности является создание «зоны ближайшего развития» для ребенка.

4. Принцип коррекции «снизу вверх». Основным содержанием коррекционной работы являются упражнения и тренировка уже имеющихся психологических способностей.
5. Принцип системности развития психологической деятельности задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Реализация принципа системности развития в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение причин и источников агрессии в поведении.
6. Деятельностный принцип коррекции определяет сам предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей.

Цель программы: коррекция агрессии у детей дошкольного возраста; восстановление психического единства личности посредством нормализации ее межличностных отношений.

Задачи: обусловлены единством коррекционных, профилактических и развивающих задач.

В программе предусматривается три блока: 1 блок – направлен на работу с детьми старшего дошкольного возраста (10 занятий, длительность каждого 25-30 минут, частота встреч – 2 раза в неделю, состав группы 20 детей); 2 – блок на работу с родителями (6 занятий, длительность каждого 1-1,5 минут, частота встреч 1 раз в месяц); 3 блок – на работу с педагогами (5 занятий, длительность каждого 1-1,5 часа, частота встреч – 1 раз в месяц).

1 блок – работа с детьми.

Таблица 4.1

№ п/п	Содержание занятий
Занятие №1	<p>Цель: знакомство детей с экспериментатором, установление правил поведения в группе; снятие эмоционального напряжения, создание спокойной благоприятной атмосферы.</p> <p>План проведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Представление детей экспериментатору, определение правил работы группы.</li> <li>2. Разминка: упражнения на знакомство и синхронизацию.</li> <li>3. Основная часть: упражнения, направленные на снятие эмоционального и телесного напряжения, повышение эмоционального тонуса.</li> <li>4. Обсуждение итогов занятия.</li> <li>5. Ритуал прощания.</li> </ol>
Занятие №2	<p>Цель: установление контактов между детьми; снятие эмоционального напряжения, развитие навыков совместной игры.</p> <p>План проведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Обсуждение впечатления от предыдущего занятия.</li> <li>2. Разминка: упражнения на знакомство, синхронизацию, доверие.</li> <li>3. Основная часть: упражнения на осознание себя и своего поведения, обсуждение итогов занятия.</li> <li>4. Заключительное обсуждение итогов занятия.</li> <li>5. Ритуал прощания.</li> </ol>
Занятие №3	<p>Цель: взаимодействие, отреагирование чувств, осознание неконструктивных способов выражения агрессии.</p> <p>План проведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разминка: упражнения на синхронизацию, доверие и взаимодействие.</li> <li>2. Основная часть: упражнения на осознание своей агрессивности и неконструктивности поведения.</li> <li>3. Заключительное обсуждение итогов занятия.</li> <li>6. Ритуал прощания (при эмоциональном возбуждении – шепотом, проведение групповых релаксационных дыхательных упражнений).</li> </ol>
Занятие №4	<p>Цель: осознание агрессивного поведения и выражение своего отношения к нему, обучение методам релаксации.</p> <p>План проведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Промежуточное тестирование.</li> <li>2. Разминка: упражнения на доверие, взаимодействие и движение.</li> <li>4. Основная часть: - ролевая игра с целью выявления агрессивного поведения; обучение методам релаксации.</li> <li>5. Заключительное обсуждение с оценкой результатов занятия.</li> <li>6. Ритуал прощания.</li> </ol>
Занятие №5	<p>Цель: повышение активности и самооценки детей, принятие детьми своих негативных качеств.</p>

	<p>План проведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Обсуждение впечатлений от предыдущего занятия.</li> <li>2. Разминка: упражнения на доверие, взаимодействие и движение.</li> <li>3. Основная часть: - эстафеты; - разыгрывание конфликтных ситуаций с обсуждением агрессивных проявлений участников.</li> <li>4. Релаксационные упражнения</li> <li>5. Ритуал прощания.</li> </ol>
Занятие №6	<p>Цель: отреагирование накопившихся отрицательных эмоций, обсуждение конструктивных способов разрядки гнева и агрессии.</p> <p>План проведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разминка: упражнения на доверие, взаимодействие и противодействие.</li> <li>2. Основная часть: - упражнения на отреагирование эмоций (из телесно-ориентированной терапии); - ролевая игра с провоцированием гнева и агрессии.</li> <li>3. Заключительное обсуждение с оценкой своей выдержки и конструктивности при разрешении конфликта.</li> <li>4. Релаксационные упражнения.</li> <li>5. Ритуал прощания (каждый обязательно должен попрощаться со всеми остальными и поблагодарить).</li> </ol>
Занятие №7	<p>Цель: отработка конструктивных форм поведения; тренинг поведения в ситуациях, способствующих проявлению агрессии.</p> <p>План проведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Промежуточное тестирование.</li> <li>2. Разминка: упражнения на движение, взаимодействие и реакцию.</li> <li>3. Основная часть: - рисование прежних реальных ситуаций проявления агрессивности в виде комикса, затем создание второго комикса с возможным конструктивным разрешением конфликта; функциональная тренировка конструктивного поведения в ситуации конфликта.</li> <li>4. Заключительное обсуждение с оценкой результатов тренировки.</li> <li>5. Релаксационные упражнения.</li> <li>6. Ритуал прощания</li> </ol>
Занятие №8	<p>Цель: тренинг поведения в ситуациях, способствующих проявлению агрессии; дальнейшее обучение методам саморегуляции.</p> <p>План проведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Обсуждение впечатлений от предыдущего занятия.</li> <li>2. Разминка: упражнения на движение и реакцию.</li> <li>3. Основная часть: - разыгрывание ситуаций, провоцирующих проявления агрессии в семье; обучение новым упражнениям релаксации и проверка усвоения прежних.</li> <li>4. Заключительное обсуждение с оценкой результатов тренировки.</li> <li>5. Ритуал прощания.</li> </ol>
Занятие №9	<p>Цель: закрепление конструктивных способов поведения.</p> <p>План проведения:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разминка: игры на движение и реакцию.</li> <li>2. Основная часть: тренинг поведения в ситуациях возможных будущих конфликтов в семье и детском саду.</li> </ol>

	3. Заключительное обсуждение с оценкой результатов тренировки. 4. Релаксационные упражнения. 5. Ритуал прощания.
Занятие №10	Цель: завершение работы группы. План проведения: 1. Заключительное тестирование. 2. Итоговое обсуждение достижений всего цикла. 3. Пожелания, подарки. 4. Особый ритуал закрытия группы.

2 и 3 блоки программы (работы с родителями и педагогами) реализовались одновременно с первым блоком.

Цель занятий 2 блока – блока работы с родителями: повысить психологическую компетентность родителей: провести просветительную работу о симптомах и причинах агрессии, влияние семьи и внутрисемейных отношений на появление агрессии, условиях и методах ее устранения.

В структуру занятий с родителями входят следующие этапы:

Подготовительный этап направлен на ознакомление родителей с данной программой, создание социальной среды, изменение всей организации жизни ребенка. По времени он длился 1 занятие. В течение данного этапа необходимо познакомить родителей с общими правилами, которые необходимо соблюдать в работе с детьми, имеющими те, или иные недостатки поведения.

1. Акцентировать внимание на поведении, а не на личность ребенка. Реакции взрослых на неприемлемое поведение ребенка должны транслировать ему следующее: «Ты хороший и можешь быть еще лучше, а вот твое поведение сейчас ужасно». Это возможно, если родители, воспитатели, учителя освоят технику «я высказывания», т. е. научатся особым образом общаться с ребенком, делать ему замечания. В «Я - высказывании» можно выделить четыре части: первая содержит объективное описание неприемлемого поведения ребенка в данный момент: «Когда ты разговариваешь и вертишься на уроке во время объяснения...»; вторая Называет чувства взрослого в этот момент: «...Я чувствую сильное

раздражение и досаду...»; третья описывает эффект неприемлемого поведения: «...Потому что я отвлекаюсь и упускаю нечто важное, интересное...»; четвертая содержит просьбу: «Пожалуйста перестань себя так вести».

2. Объясняя ребенку, почему его поведение неприемлемо и огорчает взрослых, избегать слов «глупо», «неправильно», «плохо» т.д. Субъективные оценочные слова только вызывают обиду у ребенка, усиливают раздражение взрослых и в итоге уводят от решения проблемы.

3. Разбирая поведение ребенка, ограничиваться обсуждением того, что произошло сейчас. Обращение к негативному прошлому или к бесперспективному будущему наводит и ребенка и взрослых на мысль, что сегодняшнее происшествие - что-то неизбежное и неисправимое.

4. Снижать, а не усиливать напряжение ситуации. В реагировании на неприемлемое поведение ребенка надо избегать следующих типических ошибок: повышать голос, оставлять последнее слово за собой, оценивать характер ребенка, использовать физическую силу, втягивать в конфликт других людей, непричастных к нему, делать обобщения типа: «Вы все одинаковые», «Ты всегда так», сравнивать одного ребенка с другим.

5. Демонстрировать детям модели желательного поведения.

6. На протяжении всей воспитательно-коррекционной работ необходимо поддерживать систематический контакт с родителями. Они должны быть информированы о динамике коррекционной работы, особенностях поведения ребенка в школе, его достижениях, успехах и трудностях. В свою очередь, родители должны предоставлять информацию об особенностях поведения ребенка дома, о его отношении к игровым и учебным занятиям, о его эмоциональном состоянии, об особенностях общения с близкими, друзьями. В беседах с родителями целесообразно обсуждать этапные результаты коррекционной работы, разъяснять сущность достигнутого, формулировать индивидуальные рекомендации по

оптимизации общения и взаимодействия с ребенком так, чтобы обеспечить перенос достигнутого в практику в реальных жизненных.

Основной этап направлен на коррекцию агрессии у детей дошкольного возраста. Хронологически он длился 3 занятия.

В преодолении детской агрессии тактика поведения взрослых должны быть следующей. Важно пытаться сдерживать агрессивные порывы ребенка непосредственно перед их проявлением. Можно остановить ребенка словом, отвлечь игрушкой или каким-нибудь занятием, создать физическое препятствие агрессивному акту (отвести руку, удержать за плечи). Если агрессию предотвратить не удалось, то взрослый должен коротко и однозначно выразить свое недовольство. Например, допустивший агрессивную выходку ребенок подвергается суровому осуждению, лишается на время внимания взрослого, любимых игр, развлечений, занятий. Полезно также каждый раз предлагать ребенку устранить учиненный им разгром. Уборка — не наказание за содеянное. В доводах взрослых ребенок должен уловить прежде всего уверенность в том, что он большой и уже вполне ответствен за свои поступки.

Несколько труднее предотвратить вербальную агрессию. Если обидные слова адресованы взрослому, то целесообразно просто проигнорировать их, но при этом попытаться понять какие чувства и переживания ребенка стоят за ними. Возможно, ребенок хочет продемонстрировать превосходство над взрослым, а может быть, не знает иного способа выражения своих «чувств». Иногда целесообразно превратить оскорбления в комическую перепалку. Конечная цель преодоления агрессивного поведения ребенка состоит в том, чтобы дать ему понять: есть иные способы привлечения внимания и проявления силы; есть иные, гораздо более приятные ответные реакции сверстников и взрослых.

Для преодоления и предупреждения агрессивного поведения детей можно использовать рисование, музыку, танцы, подвижные игры, конструирование, лепку. В результате совместной деятельности агрессивные



действия перестают быть единственно доступным (и при этом малоэффективным) способом общения ребенка с миром и людьми. Таким детям очень важно пережить удовольствие от демонстрации одобряемого поведения перед благожелательной аудиторией. Важно также давать ребенку с агрессивным поведением возможность реализовать свои лидерские наклонности, но только не через агрессивные действия. Можно поручить такому ребенку ответственное дело: подготовить помещение к занятиям, полить цветы и т. д. При этом необходимо давать положительную оценку его действиям. Наказывать же ребенка с агрессивным поведением можно только тогда, когда у взрослого сложились с ним доверительные отношения.

Заключительный этап направлен на стабилизацию структуры группы, сплочение детей и развитие коллективных отношений. Хронологическая продолжительность составила 1 занятие. Цель занятия: подведение итогов работы группы; ориентация группы на преодоление жизненных трудностей в настоящем и будущем.

3 блок – цель которого – повышение психологической компетентности педагогов: о симптомах и причинах агрессии, условиях и методах устранения агрессии, влиянии детского коллектива и воспитательной системы на возникновение и фиксацию агрессии у детей старшего дошкольного возраста.

Структура блока и его тематика являются аналогичными предыдущему блоку.

Таким образом, для коррекции агрессии у детей дошкольного возраста необходимо проводить специализированные занятия, во время которых педагогу необходимо улавливать эмоциональное состояние группы, не допускать «натянутых пауз» между упражнениями, проводить занятия на высоком эмоциональном подъеме, что позволяет добиться положительной динамики и способствует личностному росту детей.

## 4.2. Результаты экспериментального исследования

Для оценки эффективности проведенной работы по коррекции агрессии у детей дошкольного возраста, нами было проведен контрольный эксперимент. На этом этапе использовались те же критерии и методики, что и на констатирующем. При этом дети были разделены на две группы по 10 человек. В экспериментальную группу попали те, кто показал завышенный уровень агрессии, в контрольную – пониженный.

При проведении методики «Несуществующее животное» было выявлено следующее. К первому уровню на констатирующем этапе экспериментального исследования были отнесены 90% детей контрольной и 0% детей экспериментальной группы. Ко второму уровню были отнесены 10% детей контрольной и 70% детей экспериментальной группы. К третьему уровню были отнесены 0% детей контрольной и 30% детей экспериментальной группы.

В результате проведения экспериментальной программы были получены следующие данные. Первый уровень составили 100% детей контрольной группы и 30% детей экспериментальной группы. Вторым уровнем составили 0% детей контрольной группы и 70% детей экспериментальной группы. Третий уровень составили 0% детей контрольной группы и 0% детей экспериментальной группы.

При проведении методики «Рука Вагнера» было выявлено следующее. К первому уровню на констатирующем этапе экспериментального исследования были отнесены 100% детей контрольной и 0% детей экспериментальной группы. Ко второму уровню были отнесены 0% детей контрольной и 80% детей экспериментальной группы. К третьему уровню были отнесены 0% детей контрольной и 20% детей экспериментальной группы.

В результате проведения экспериментальной программы были получены следующие данные. Первый уровень составили 100% детей контрольной группы и 60% детей экспериментальной группы. Вторым

уровень составили 0% детей контрольной группы и 40% детей экспериментальной группы. Третий уровень составили 0% детей контрольной группы и 0% детей экспериментальной группы.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что проведенный качественный и количественный анализ экспериментальных данных, полученных на начальном и заключительном этапах эксперимента, доказал результативность и целесообразность предложенной методики, направленной на коррекцию агрессии детей старшего дошкольного возраста. Эффективность методики обеспечивается логичностью, целесообразностью разработанной системы заданий.

#### 4.3. Организация формирующего эксперимента для родителей

Значимые различия в ответах родителей до и после формирующего эксперимента были получены в подгруппах, принадлежащих к экспериментальной выборке. Ниже в таблице 4.2 приведены средние по выборке результаты, и на рисунке 4.1 представлена диаграмма распределения агрессивности детей по уровням, по оценкам их родителей.

Таблица 4.2.

Результаты оценки родителями агрессивного поведения детей до и после формирующего эксперимента (ФЭ)

	До ФЭ	После ФЭ
Средняя по группе агрессивность, баллы	11,38	7,15
Среднеквадратичное отклонение	3,42	1,93

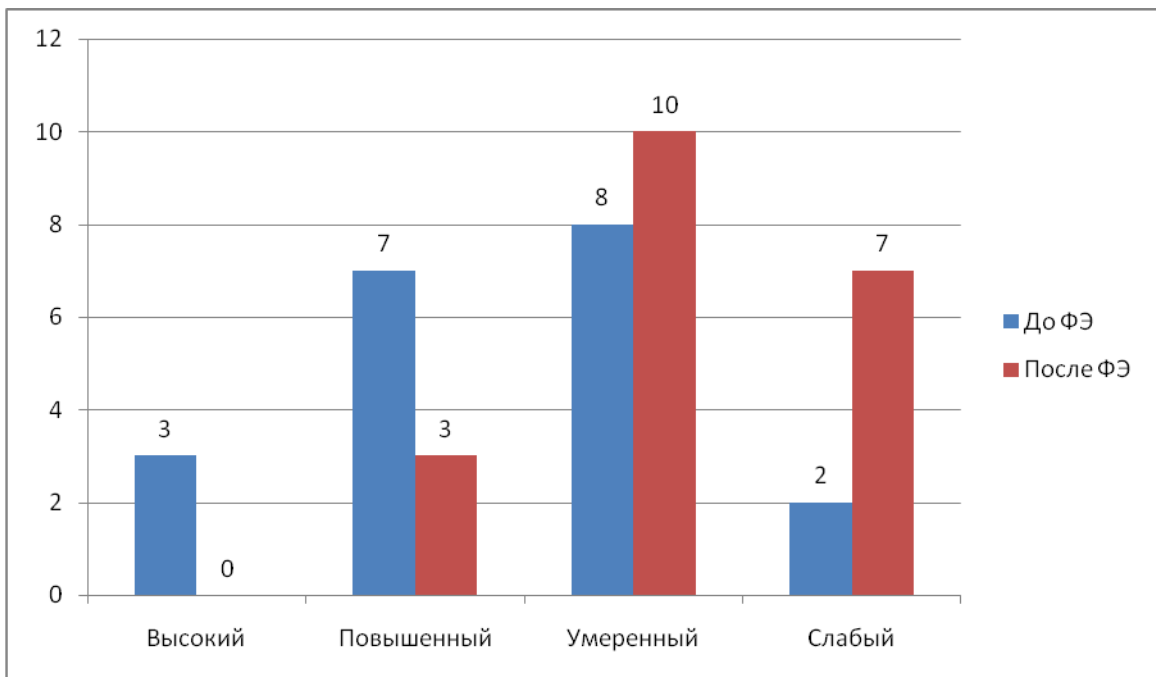


Рис. 4.1. Динамика агрессивности детей в ходе формирующего эксперимента (ФЭ) по оценкам их родителей.

Как видно из таблицы 4.1, средняя агрессивность в экспериментальной группе по окончании психокоррекционной работы существенно уменьшилась (более, чем в полтора раза), при этом уменьшилась и дисперсия результатов, что обозначает большую кучность значений агрессивности у детей, близость ее к средним, нормальным значениям. Низкая агрессивность, на наш взгляд так же вредна, как и высокая, поскольку агрессия является базовой эмоцией для человека, как для любого животного, и ее адекватное проявление – залог выживания как отдельного индивида, так и человечества в целом. В контрольной группе значения агрессивности детей, по оценкам их родителей, существенных изменений за тот же временной период не претерпели, что является показателем действенности психокоррекционной программы, примененной к экспериментальной группе дошкольников.

Обобщенные самооценки, характеризуемые наличием психологической защиты (первый тип), в большинстве своем формируются за счет ожидаемых оценок родителей (30 %) и сверстников (35%) (рис. 4.2).

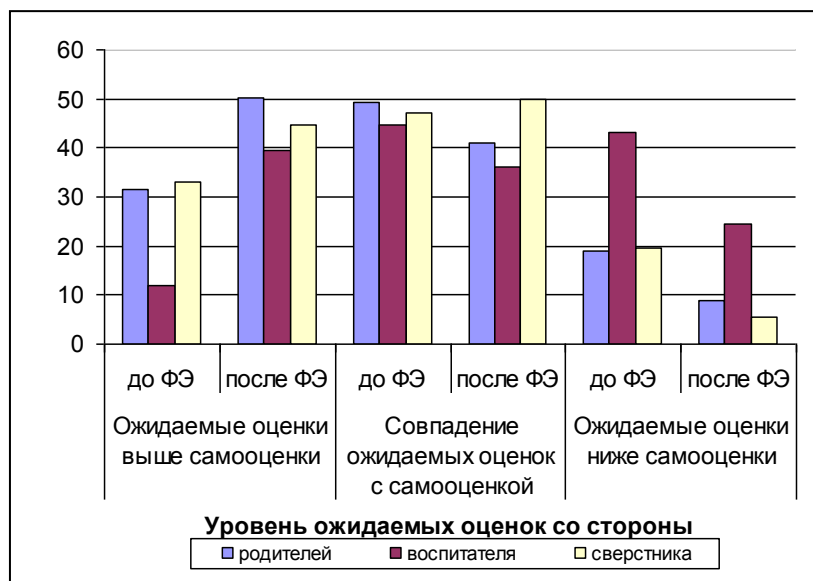


Рис. 4.2. Динамика распределения соотношения (в %) самооценки и ожидаемых оценок значимых других (родителей, воспитателя, сверстника) у дошкольников в ходе формирующего эксперимента (ФЭ).

В целом полученные результаты позволяют предположить, что у дошкольников ожидаемые оценки родителей и сверстников в большей степени влияют на высоту самооценки, нежели оценки воспитателя. Из этого выходят три следствия:

1) к коррекционной работе необходимо привлекать родителей, для изменения родительского отношения к детям с эмоциональными нарушениями;

2) коррекционную работу желательно проводить в форме групповых занятий, фасилитируя межличностное общение детей в процессе выполнения заданий;

3) в психокоррекции должны принимать участие и воспитатели, усвоив основные принципы безоценочного принятия ребенка и поддержки его личностной идентичности.

Проведенный анализ литературных данных и эмпирических исследований свидетельствует о недостаточной изученности проблемы влияния родительского отношения на эмоциональную сферу детей

дошкольного возраста и особенности негативных эмоциональных проявлений.

Для выявления родительского отношения к детям, влияющего на их эмоциональное состояние нами использовался опросник родительского отношения «ОРО» А.Я. Варги и В.В. Столина, который позволил выделить следующие характеристики родительского отношения:

- степень эмоционального принятия (шкала «Эмоциональное принятие – отвержение»);
- требовательность (шкала «Кооперация – Социальная желательность»);
- дистанция во взаимодействии с ребенком (шкала «Симбиоз»);
- степень предоставляемой ребенку самостоятельности (шкала «Авторитарная гиперсоциализация»);
- отношение к способностям (возможностям) ребенка (шкала «Инфантилизация»).

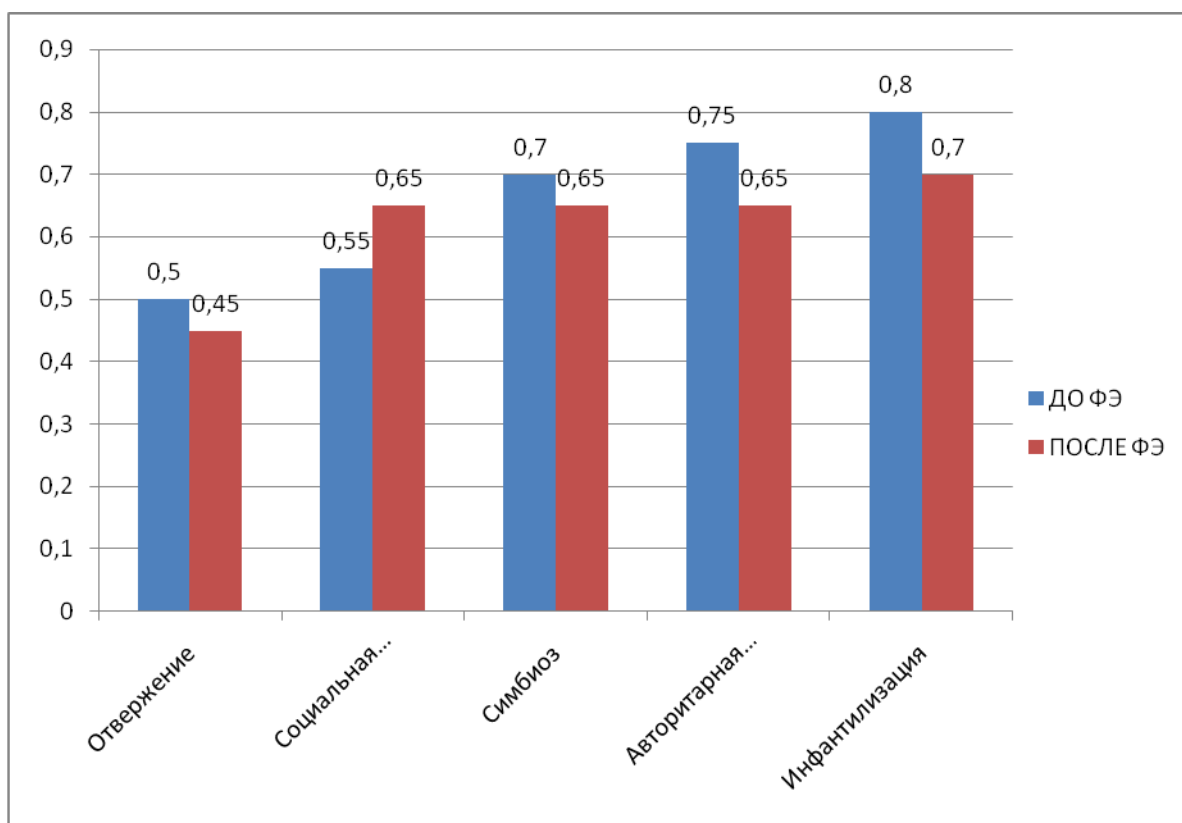


Рис.4.3. Динамика характеристик родительского отношения к детям экспериментальной группы в ходе формирующего эксперимента (ФЭ).

Данные о выраженности у родителей различных характеристик их отношения к детям (в десятичных долях от общего числа родителей группы) показаны на рисунке 4.3.

Как видно из диаграммы, в нашей выборке как до начала, так и по окончании психокоррекционной работы преобладали такие выделенные А.Я. Варгой и В.В. Столиным характеристики родительского отношения, как симбиоз, авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация. На основании этого можно сделать вывод, что у современных родителей во взаимодействии с детьми дошкольного возраста (в особенности – у родителей младших дошкольников) наиболее выражены тенденции к занижению их потенциальных возможностей (значение шкалы «Инфантилизация» – 80 % до и 70 % - после коррекции) и авторитарному ограничению детской самостоятельности: в совместной деятельности родители берут инициативу в свои руки (значение шкалы «Авторитарная гиперсоциализация» – 75 % до и 65 % - после коррекции, и шкалы «Симбиоз» – 70 % до и 65 % - после коррекции). Выраженность указанных тенденций позволяет охарактеризовать особенности родительского отношения в современных семьях как отношение, в котором большое место занимает стремление ограничивать детскую самостоятельность, оберегать ребенка от возможных вредных воздействий окружения.

Полученные данные можно объяснить особенностями воспитания дошкольника в современных условиях – родителям представляется опасным отпускать ребенка от себя, дошкольник в глазах родителей еще слишком мал для самостоятельной активности.

В процессе формирующего эксперимента отношения к ребенку родителей в экспериментальной группе претерпели наибольшие изменения в категориях:

- социальная желательность - наблюдается тенденция к росту числа родителей на 10 %, готовых к большему вступлению в кооперацию с ребенком, к проявлению интереса к его занятиям, увлечениям;

- отношение к неудачам (шкала «Инфантилизация») – 10 % родителей стали больше доверять, предоставляя ребенку большую самостоятельность и адекватную возрасту автономию;

- особенностей предоставления детям самостоятельности (шкала «Авторитарная гиперсоциализация») – 5 % родителей в данной категории изменили свое отношение к ребенку в сторону меньшего навязчивого контроля и большей терпимости к ошибкам детей.

Поскольку подобных изменений в отношении родителей из контрольной группы детей отмечено не было, следовательно, мы можем говорить о том, что произошедшие в экспериментальной группе изменения родительского отношения правомерно объяснять воздействием психокоррекционной работы, выполненной на системном уровне.

Корреляционный анализ по Кендаллу данных родительского отношения и выраженности негативных детских эмоциональных комплексов (тревожности, внешней- и аутоагрессивности, неадекватно высокого или низкого уровня самооценки), показывает, что родители детей с высоким уровнем тревожности и агрессивности, как правило, имеют низкие баллы по шкалам «Принятие — отвержение» ( $\tau = 0,85$  и  $0,9$  соответственно) и «Симбиоз» ( $\tau = 0,75$  и  $0,85$  соответственно). Родители детей с низкой самооценкой – низкие баллы по шкале «Кооперация» ( $\tau = 0,75$ ) и высокие – по шкале «Отношение к неудачам» ( $\tau = 0,8$ ).

Таким образом, в процессе формирующего эксперимента, акцентируя внимание родителей на действенности не только психокоррекционных занятий, но и особенностей их отношения с ребенком, при изменении родительского отношения менялось и детское эмоциональное состояние.



## Заключение

Обобщим итоги исследования.

Природа агрессивности уже в достаточной мере освоена и можно выделить главные теории агрессии: теория инстинкта (З. Фрейда); теория фрустрации-агрессии (Дж.Доллард); когнитивная теория (З.Берковиц); модель образования новых когнитивных связей или теория социального научения (А.Бандура).

В основе детской агрессивности может лежать различная мотивационная направленность: в одном случае - спонтанная демонстрация себя, в другом - достижение своих практических целей, в следующем - подавление и унижение другого. Однако, несмотря на эти очевидные различия, всех детей объединяет одно общее свойство - невнимание к сверстникам, неспособность видеть и понимать их.

Предпочтение ребёнком, как агрессивных, так и неагрессивных моделей поведения является непосредственным отражением процесса социализации. Часто повторяющиеся проявления агрессивности родителей оставляют глубокий след в детском сознании, который трудно изменить только усилиями социального педагога и психолога.

В возникновении феномена агрессии можно выделить следующие положения: связь между агрессией и негативным фактором окружающей среды; роль эмоционального возбуждения в процессе возникновения деструктивных реакций; критические переменные в социальном окружении, способствующих проявлению враждебности; специфические механизмы нервной системы; методы контроля агрессивного поведения.

Семейное воспитание в дошкольном возрасте создаёт ряд предпосылок для появления, развития и закрепления агрессивного поведения, что обуславливает реальную необходимость диагностики и коррекции.

По результатам констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод, что из 20 детей у 5 выявлен высокий и повышенный уровень агрессивности. Средний уровень агрессивности - у 13 детей, они отличаются тем, что негативно относятся к замечаниям, не соблюдают дисциплины. Слабый уровень агрессивности по результатам четырёх используемых методик был выявлен у 2 детей экспериментальной группы.

Констатирующий эксперимент указал на повышенный удельный вес агрессивных форм поведения у протестированных дошкольников (только физическая – 15 %, только вербальная – 15 %, смешанные проявления – 40 %, косвенная – 20 %, аутоагрессия - 10%). Обследование родителей показало, что большинство из них, признавая необходимость снижения уровня агрессии у ребенка, не осознают в полной мере, какие формы взаимодействия с ним могут вызывать у дошкольника протестные психологические состояния (в экспериментальной группе благоприятная семейная ситуация наблюдается у 35% дошкольников; тревожность - у 25%; конфликтность - у 15%; чувство неполноценности в семейной ситуации - у 15%; враждебность - у 10%).

Результаты, полученные в процессе констатирующего этапа эксперимента, определили направления формирующего эксперимента:

1. Повышение психолого-педагогической культуры родителей,
2. Оптимизация взаимодействия педагогов, родителей и детей по минимизации детской агрессии.

. Экспериментально была подтверждена эффективность разработанной нами программы и психологических условий развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками. Реализация развивающей программы позволила значимо и достоверно снизить показатели тревожности, агрессивности, улучшить показатели развития коммуникативных умений детей, повысить общий эмоциональный фон. После формирующего эксперимента старшие дошкольники в кругу своих сверстников стали чувствовать себя более комфортно и уверенно, они

удовлетворены складывающимися отношениями. Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что оптимизация общения со сверстниками приводит к оптимизации эмоциональных состояний старших дошкольников и наоборот, снятие агрессивности, тревожности помогает детям улучшить отношения со сверстниками и стать более инициативными.

В результате проведения экспериментальной программы были получены следующие данные. Первый уровень агрессии составили 100% детей контрольной группы и 60% детей экспериментальной группы. Второй уровень составили 0% детей контрольной группы и 40% детей экспериментальной группы. Третий уровень составили 0% детей контрольной группы и 0% детей экспериментальной группы. Всё это подтверждает эффективность проводимой коррекционной работы.

## Список использованной литературы

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика / Ю.П. Азаров. – М.: Политиздат, 2002. – 223с.
2. Белкина В.Н. Дошкольник: Обучение и развитие / В.Н. Белкина, Н.Н. Васильева, В.Н. Елкина. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 256с.
3. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов / О.А. Белобрыкина. - Ярославль: Академия развития, 1998. – 240 с.
4. Бережнова О.В. Нравственное развитие дошкольников в традициях русской культуры / О.В. Бережнова // Образование и общество. - 2001. - № 3. – С.33 - 42.
5. Бодрова Е.В. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания / Е.В. Бодрова и [др.] // Вопросы психологии. - 1989. - № 3. – С.75-84.
6. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Л.И. Божович / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. - М.: Просвещение, 1995. – С.45-64.
7. Воспитание детей в неполной семье / Под ред. Н.Е. Ершовой. - М.: Педагогика, 2000. – 173с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выгодский. – Т.2. - М.: Просвещение, 1982. – 452 с.
9. Гаврилова Т.П. К проблеме влияния распада семьи на детей дошкольного возраста / Т.П. Гаврилова / Семья и формирование личности. - М., 1981. – 187с.
10. Галигузова Л.Н. Ступени общения от года до 7 лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 141 с.
11. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность у дошкольников / Д.Б. Годовикова // Вопросы психологии. - 1984. - № 1.

- С.35-46. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб: Питер, 2007. – 176с.
12. Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников. М., «Педагогика», 1974. – 288с.
13. Запорожец А.В. Общие вопросы исследования и его методика / А.В. Запорожец, М.И. Лисина / Развитие общения у дошкольников. - М.: Просвещение, 1974. – 176с.
14. Искольдский Н.В. Исследования привязанности ребёнка к матери в зарубежной психологии / Н.В. Искольдский // Вопросы психологии. - 1985. - №3. – С.18-26.
15. Ковалев С.В. Психология семейных отношений /С.В. Ковалёв. – М.: Просвещение, 1996.
16. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2003. – 208 с.
17. Коноплева О.В. Скрининговая диагностика уровня развития психических функций детей дошкольного возраста (4-7 лет) / О.В. Коноплева, А.Ю. Мельшутина. - СПб.: Питер, 1998. – 143с.
18. Концепция дошкольного воспитания / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Просвещение, 1988. – 325с.
19. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. - М.: Педагогика, 1991. – 276с.
20. Кудрина Г.А. Психологические защиты у дошкольников. Диагностика и коррекция / Г.А. Кудрина, Е.Б. Ковалёва. – Иркутск: Речь, 2000. – 176с.
21. Кузнецова Л.В. Формирование нравственного здоровья дошкольников: Занятия, игры, упражнения / Л.В. Кузнецова, М.А. Панфилова. - М.: Сфера, 2002. – 205с.
22. Куртышева М.А. Как сохранить психологическое здоровье семьи / М.А. Куртышева. – СПб: Питер, 2006. -288с.

- 23.Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения, в 2 томах. - Т.1. - М.: Педагогика, 1983. – 315с.
- 24.Лисина М.И. Генезис форм общения у детей / Принцип развития в психологии. – М.: Просвещение, 1978. – 192с.
- 25.Лисина М.И. Изучение общения с окружающими людьми у детей раннего и дошкольного возраста / М.И. Лисина // Сов. педагогика. – 1980. - №1. – С.53-64.
- 26.Лисина М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / М.И. Лисина. - М.: Просвещение, 1974. – 325с.
- 27.Лисина М. И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении с взрослыми / М.И. Лисина. – М.: Просвещение, 1985. – 251с.
- 28.Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - М., Воронеж, 1997. – 346с.
- 29.Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения с взрослыми и сверстниками / И.И. Лисина // Вопросы психологии. - 1982. - №5. – С.33-
- 30.Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994
- 31.Минияров В.М. Психология семейного воспитания / В.М. Минияров. – М.: МПСИ, 2000. – 256с.
- 32.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
- 33.Мухина В.С. Психология дошкольника / В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1975. – 374с.
- 34.Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. - М.: Педагогика, 1988. – 385с.
- 35.Педагогика раннего возраста / Под ред. Г.Г.Григорьева и [др.] – М.: Академия, 1998. – 336 с.

36. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. - М.: Педагогика, 1977. – 288с.
37. Психолог в детском дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.М. Лаврентьевой. - М.: Новая школа, 2006. – 275с.
38. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. - М.: Педагогика, 1966. – 364с.
39. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1965. – 156с.
40. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. - М.: Просвещение, 1985. – 384с.
41. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. - М.: Педагогика, 1989. - 216 с.
42. Развитие общения у дошкольников и младших школьников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1974. – 305с.
43. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. - М.: Педагогика, 1986. - 224 с.
44. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Просвещение, 1986. – 283с.
45. Репина Т.А. Проявление неуверенности у старших дошкольников и пути ее коррекции / Т.А. Репина, Т.О. Смолина. - М.: Гардарики, 1995. – 214с.
46. Репина Т.А. Психология дошкольника. Хрестоматия / Т.А. Репина. - М.: Академия, 1995. – 342с.
47. Рузская А.Г. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками / А.Г. Рузская // Дошкольное воспитание. - 1988. – № 2. – С.44–49.
48. Семейное воспитание: Краткий словарь /Сост. И.В. Гребенников, Л.В. Новинников. - М.: Политиздат, 1990. - 319 с.

49. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - Изд. 2-е, дополн. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304с.
50. Смирнова Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. - М.: Владос, 2003. – 412с.
51. Смирнова Е.О. Влияние формы общения с взрослым на эффективность обучения дошкольников / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. - 1980. - № 4. – С.34-45.
52. Смирнова Е.О. Ребенок – взрослый – сверстник. Методические рекомендации / Е.О. Смирнова. – М.: МГППУ, 2003.- 140 с.
53. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160с.
54. Смолева Т.О. Педагогические условия преодоления неуверенности у старших дошкольников / Т.О. Смолева. - Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1989.
55. Спиваковская А.С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви). – М.: Педагогика, 2004. – 160 с.
56. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология / Е.А. Сорокоумова. – СПб.: Питер, 2006. – 208с.
57. Субботский Е.В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. - 1981. - № 2. –С.15-19.
58. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1996.
59. Ульянкова У. К проблеме дифференцированной подготовки дошкольников к школе / У. Ульянкова // Дошкольное воспитание. - 1987. - №2. – С.35-40.
60. Ульянкова У. Формирование общей способности к учению у шестилетних детей / У. Ульянкова // Дошкольное воспитание. - 1989. - №3. – С.28-34.



61. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. - М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 240с.
62. Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В. Психологическая работа с детьми, лишёнными родительского попечительства: Книга для психологов. Минск «Тесей», 1999. – 224с.
63. Хоментausкас Г.Т. Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 2003. – 322 с.
64. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии. Учеб. пособие. – 2-е изд., Москва – Воронеж, 2005. – 928 с.
65. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1960. – 456с.