**Содержание**

Введение

Глава 1. Общие принципы описания агрессивного поведения у современных подростков

1. Типология агрессивного поведения

2. Причины агрессивного поведения на разных стадиях подросткового возраста

3. Меры по профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков

Вывод по главе I

Глава II. Экспериментальное исследование агрессивности подростков

1. Методы диагностики агрессивного поведения мальчиков и девочек подросткового возраста на констатирующем этапе эксперимента

2.Практические рекомендации по коррекции агрессивного поведения мальчиков и девочек подросткового возраста

3.Анализ и оценка результатов диагностики агрессивного поведения мальчиков и девочек подросткового возраста на формирующем этапе эксперимента

Вывод по главе II

Заключение

Список литературы

Приложение

**Введение**

Агрессивность — свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей. Агрессия — проявление агрессивности в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу. Агрессивность у различных лиц может иметь различную степень выраженности — от почти полного отсутствия до предельного развития. Вероятно, гармонически развитая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Потребности индивидуального развития и общественной практики должны формировать в людях способность к устранению препятствий, а подчас и к физическому преодолению того, что противодействует этому процессу. Полное отсутствие агрессивности приводит к податливости, неспособности занять активную жизненную позицию. Вместе с тем чрезмерное развитие агрессивности по типу акцентуации начинает определять весь облик личности, превращает ее в конфликтную, неспособную на социальную кооперацию, а в своем крайнем выражении является патологией (социальной и клинической): агрессия утрачивает рационально-избирательную направленность и становится привычным способом поведения, проявляясь в неоправданной враждебности, злобности, жестокости, негативизме.

Агрессивные проявления могут являться: 1) средством достижения определенной цели, 2) способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности, 3) самоцелью, 4) способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Агрессивность человека неоднородна, варьирует от слабой до крайней степени, различна по своей модальности и назначению. Можно выделить параметры агрессивности различной модальности, отличающиеся: 1) интенсивностью агрессии, ее жестокостью; 2) направленностью на конкретное лицо либо вообще на всех людей; 3) ситуативностью или устойчивостью агрессивных тенденций личности. Условно можно выделить следующие разновидности поведения с точки зрения агрессивности.

Тема "Социально-психологическая деятельность по коррекции агрессивного поведения у подростков" является актуальной, так как агрессия становится нормой поведения в современном мире. Если агрессия и не является средством защиты, то она используется как средство нападения, чтобы доказать свою силу, значимость и без явной угрозы.

Любое агрессивное или не соответствующее нормам поведение подростка имеет свою причину. Любое агрессивное поведение подростка - это сигнал внутреннего дискомфорта, и задача психолога и родителей разобраться в причинах и помочь подростку справиться с ситуацией социально приемлемым образом. Агрессивное поведение - это наиболее распространённый способ реагирования на срыв какой-то деятельности, на непреодолимые трудности, ограничения или запреты. В обществе такое поведение называется неадекватным, его цель устранение препятствия. Подростковая агрессия делится на физическую и вербальную, т. е. подросток может нападать на сверстников, ломать и портить вещи или оскорблять окружающих, ругаться. Согласно определению, предложенному А.Х. Бассом, агрессия - это любое поведение, содержащее угрозу или приносящее ущерб другим. В педагогической практике многие годы не учитывались половые различия детей. Между тем, половые различия не ограничиваются половыми характеристиками и особенностями психосексуального развития.

Девочки созревают гораздо раньше мальчиков. В подростковом возрасте процесс психосексуального развития девочек начинается приблизительно на 2 года раньше, чем у мальчиков, и длится в течение 3-4 лет, а не 4-5 лет. Мальчики, несмотря на то, что они физически сильнее девочек, обладают большей чувствительностью к воздействию как физических, так и психических факторов. Неслучайно у мальчиков чаще, чем у девочек, встречаются психические нарушения. Наряду с биологическими предпосылками в развитии половых различий серьёзную роль играют социальные и культурные стереотипы, связанные с представлениями взрослых о поведении девочек и мальчиков, обусловленные, в частности, стереотипами, принятыми в обществе. Агрессивное поведение гораздо чаще встречается у мальчиков, чем у девочек.

За внешней грубостью мальчиков-подростков и скрытностью девочек лежит сложная картина половозрастных различий их развития, в том числе развития и проявления различных форм агрессивности.

Внутри подросткового возраста, как у мальчиков, так и у девочек, существуют возрастные периоды с более высоким и более низким уровнем проявления агрессивного поведения. Так установлено, что у мальчиков имеются два пика проявления агрессии: 12 лет и 14-15 лет. У девочек также обнаруживаются два пика: наибольший уровень проявления агрессивного поведения отмечается в 11 лет и в 13 лет. Структура проявления различных форм агрессии обусловлена одновременно как возрастными, так и половыми особенностями: у юношей-подростков все показатели агрессии выражены гораздо более сильно, чем у девушек. У юношей, в отличие от девушек (у девушек агрессивность, в основном, существует потенциально — в формах страха или зависимости) агрессивность обнаруживается как тенденция или реальность поведения. У юношей-подростков преобладает прямая физическая и вербальная агрессия; в отличие от них, у девушек преобладает косвенная вербальная форма агрессии. Проблеме агрессивного поведения личности вообще и подростков в частности посвящено большое количество работ, как в отечественной, так и зарубежной психологии: Z. Berkowits, A. Buss, Lorens К.,1967; Г.М. Андреева, Т.В. Драгунова, В.И. Жельвис, Ф.С. Сафуанов, Л.М. Семенюк, а также в научных трудах таких отечественных и зарубежных ученых как А. Бандура, К. Лоренц, А. Басс, Г.М. Андреева, В. В. Знаков, Л.П. Колчина, Н.Д. Левитов, Е.В. Романин, С.Е. Рощин, Т.Г. Румянцева и других.

**Цель** исследования: изучить социально-психологическую деятельность по коррекции агрессивного поведения у детей подросткового возраста.

**Объект** исследования: юноши и девушки подросткового возраста 14-15 лет.

**Предмет** исследования: агрессивное поведение у подростков.

**Гипотеза исследования:** В основу проводимого исследования положена гипотеза, согласно которой, эффективность системы социально-психологической деятельности по коррекции агрессивного поведения подростков обеспечивается посредством постановки социально-психологической цели, разработки содержания, способов и средств системы социально-психологической коррекции агрессивного поведения подростков; коррекционная работа организуется в условиях совместной деятельности социального педагога, психолога и подростков с учетом принципов комплексности, парциальности, опережающего обучения, когнитивной, социокультурной, проблемной адекватности, опоры на механизмы и феномены массового сознания и культуры, субъект-субъектного отношения.

**Задачи**:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме коррекции агрессивного поведения у подростков.

2. Подобрать методики диагностики агрессивного поведения детей подросткового возраста.

3. Проанализировать полученные результаты исследования и сформулировать выводы

**Теоретической и методологической основой исследования послужили:**

- принципы системного подхода в психологии (В.П. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, А.Д. Глоточкин) и положения об основных направлениях работы психологической службы (И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, Е.С. Романова, А.Ф.Шикун);

- психологические теории агрессии (А.С. Белкин, Л.Н. Зюбин, Н.Д. Левитов, Л.Е. Личко, Н.С. Мансуров, Д.И. Фельдштейн, К.Лоренц, З.Фрейд, Л.Берковиц);

- деятельностно - личностный подход к исследованию, формированию и психической коррекции личности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Л.С.Выготский, Р.А. Лурия. и др.);

- теория комплексного изучения личности подростков (И.С Кон, Л.С Седова, Т.В Драгунова и др.).

**Методы исследования:** для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы применялись диагностические и коррекционные методы. Из диагностических методов использовались: тестирование, анкетирование. Коррекционные методы включали уроки, занятия и внеклассные мероприятия по понижению уровня агрессивного поведения подростков.

**Научная новизна** работы заключаются в том, что в ходе исследования изучены и раскрыты специфика проявления и динамика агрессивности и закономерности её проявления у мальчиков и девочек подросткового возраста, а также установлена взаимосвязь меняющихся представлений о себе с проявлениями агрессивности в данный возрастной период.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что полученные данные имеют отношение к разработке теоретических проблем подростковой агрессивности, вносят определенный вклад в изучение закономерностей психического и личностного развития мальчиков и девочек подросткового возраста. Они способствуют уточнению понимания феномена агрессии проявления агрессивности, в отношении его происхождения, степени стабильности и факторов, вызывающих дифференциально – психологические различия в его проявлениях.

**Практическая значимость**: результаты данного исследования могут оказать помощь родителям и педагогам в организации воспитательной работы среди мальчиков и девочек подросткового возраста, имеющей своей целью коррекцию их самооценки и агрессивного поведения.

**Глава 1. ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

**1. Типология агрессивного поведения**

Начало изучения психологических механизмов агрессивности связано с именем Зигмунда Фрейда, выделившего два фундаментальных инстинкта — инстинкт жизни (созидательное начало в человеке, Эрос, проявляющееся, в частности, в сексуальном влечении) и инстинкт смерти (Танатос — начало разрушительное, с которым и связывается агрессивность). Эти инстинкты врожденные, вечные и неизменные. Отсюда и агрессивность как неотъемлемое свойство человеческой природы. Накапливающаяся энергия "агрессивного драйва" время от времени должна получать "разрядку" во вспышках агрессивности (это психоаналитические теории агрессивности). Психоаналитики считают, что для того, чтобы не произошло неконтролируемого насилия, неконтролируемой реализации агрессивности, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась (наблюдениями за жестокими действиями, разрушением неодушевленных предметов, участием в спортивных состязаниях, достижением позиций доминирования, власти и пр.) (17, 211).

Агрессия — это однобокое, подпитанное отрицательными эмоциями отражение реальности, приводящее к искажению, необъективности, неверности понимания действительности, к неадекватному поведению. Часто анализ показывает, что агрессия преследовала какую-либо позитивную цель для человека, но выбранный агрессивный способ поведения является неудачным, неадекватным, приводит к обострению конфликта и ухудшению ситуации (23, 382).

К настоящему времени различными авторами предложено много определений агрессии: во-первых, под агрессией понимается сильная активность, стремление к самоутверждению, внутренняя сила, дающая возможность человеку противостоять внешним силам; во-вторых, под агрессией понимаются акты и реакции враждебности, атаки, разрушения, проявления силы в попытке нанести вред или ущерб другому человеку, объекту или обществу (X. Дельгадо) (10, 78).

Различают агрессию как специфическую форму поведения и агрессивность как психическое свойство личности.

В настоящее время все больше утверждается представление об агрессии как мотивированных внешних действиях, нарушающих нормы и правила сосуществования, наносящих вред, причиняющих боль и страдание людям.

Не менее существенно рассматривать агрессию не только как поведение, но и как психическое состояние, выделяя познавательный, эмоциональный и волевой компоненты.

Важен и эмоциональный компонент агрессивного состояния — здесь прежде всего выделяется гнев: часто при подготовке и в процессе осуществления агрессии человек испытывает сильную эмоцию гнева, ярости. Но не всегда агрессия сопровождается гневом и не всякий гнев приводит к агрессии. Эмоциональные переживания недоброжелательности, злости, мстительности также часто сопровождают агрессивные действия, но они далеко не всегда приводят к агрессии. Волевой компонент агрессивного действия четко выражен: присутствует целеустремленность, настойчивость, решимость, инициативность, смелость.

Агрессивность — свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей. Агрессия — проявление агрессивности в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу. Агрессивность у различных лиц может иметь различную степень выраженности — от почти полного отсутствия до предельного развития. Вероятно, гармонически развитая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Потребности индивидуального развития и общественной практики должны формировать в людях способность к устранению препятствий, а подчас и к физическому преодолению того, что противодействует этому процессу. Полное отсутствие агрессивности приводит к податливости, неспособности занять активную жизненную позицию. Вместе с тем чрезмерное развитие агрессивности по типу акцентуации начинает определять весь облик личности, превращает ее в конфликтную, неспособную на социальную кооперацию, а в своем крайнем выражении является патологией (социальной и клинической): агрессия утрачивает рационально-избирательную направленность и становится привычным способом поведения, проявляясь в неоправданной враждебности, злобности, жестокости, негативизме (23, 388).

Агрессивные проявления могут являться: 1) средством достижения определенной цели, 2) способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности, 3) самоцелью, 4) способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении (3, 105-106).

Таким образом, агрессивность человека неоднородна, варьирует от слабой до крайней степени, различна по своей модальности и назначению. Можно выделить параметры агрессивности различной модальности, отличающиеся: 1) интенсивностью агрессии, ее жестокостью; 2) направленностью на конкретное лицо либо вообще на всех людей; 3) ситуативностью или устойчивостью агрессивных тенденций личности. Условно можно выделить следующие разновидности поведения с точки зрения агрессивности

1) антиагрессивность — негативное отношение к любым агрессивным проявлениям человека, который всегда старается примириться с людьми, считает для себя невозможным бить слабого, женщину, детей, калеку; в случае конфликта считает, что лучше уйти, стерпеть или обратиться в милицию, обороняется лишь при явном физическом нападении;

1. интринсивная агрессия, мотивированная удовлетворением, получаемым от выполнения условно-агрессивной деятельности (игры, борьба, соревнования), не имеющая цели причинения вреда. Таким образом, спорт является социально приемлемой формой проявления агрессивных тенденций человека, своеобразной разрядкой агрессии, а также формой самоутверждения, повышения социального статуса и получения материальных благ (для профессиональных спортсменов);
2. агрессивность недифференцированная — несильное проявление агрессии, выражающееся в раздражительности и скандалах по любому поводу и с самыми различными людьми, во вспыльчивости, резкости, грубости. Но эти люди могут дойти до физической агрессии и даже преступления на семейно-бытовой почве;
3. агрессивность локальная, или импульсивная, — агрессия проявляется как непосредственная реакция на ситуацию конфликта, человек может словесно оскорбить противника (вербальная агрессия), но допускает и физические средства агрессии, может ударить, избить и т. п. Степень общего раздражения выражена меньше, чем в предыдущем подтипе;
4. условная, инструментальная агрессия, связанная с самоутверждением, например в мальчишеской возне;
5. агрессивность враждебная — устойчивые эмоции злости, ненависти, зависти, человек свою враждебность проявляет открыто, но не стремится к столкновению сторон, реальная физическая агрессия может быть и не очень выраженной.

Ненависть может быть направлена на конкретное лицо, посторонние незнакомые люди могут вызывать у такого человека раздражение и злобу без всякого повода. Возникает желание унизить другого человека, чувствуя к нему презрение и ненависть, но этим добиться уважения окружающих. В драках хладнокровен, в случае победы вспоминает драку с удовольствием. Свою агрессию может вначале сдерживать, а потом мстит (разными способами: клеветой, интригами, физической агрессией). В случае перевеса сил и вероятности безнаказанности может дойти до убийства. В целом к людям относится враждебно;

1. инструментальная агрессия — для достижения какой-либо значимой цели;
2. жестокая агрессия — насилие и агрессия как самоцель, агрессивные действия всегда превышают действия противника, отличаются излишней жестокостью и особой злостностью: минимальный повод и максимальная жестокость. Такие люди совершают особо жестокие преступления;
3. психопатическая агрессия — жестокая и часто бессмысленная агрессия, повторяющиеся акты агрессии (агрессивный психопат, "маньяк-убийца");

10) агрессия по мотиву групповой солидарности — агрессия или даже убийство совершается вследствие стремления следовать групповым традициям, утвердить себя в глазах своей группы, желание получить одобрение своей группы, показать свою силу, решительность, бесстрашие. Этот вид агрессии часто проявляется в группах подростков. Военная агрессия (действия военнослужащих в боевых условиях, убийство врага) является социально признанной и одобряемой формой агрессии по мотиву групповой (или национальной) солидарности, реализуются социальные традиции "защиты отечества", "защиты определенных идей", например, защиты демократии, защиты правопорядка и т. п.;

11) сексуальная агрессия различной степени — от сексуальной грубости до изнасилования или сексуального издевательства и убийства. Фрейд писал, что сексуальность большинства мужчин содержит в себе примесь агрессии, желания подчинять, так что садизм — просто обособление и гипертрофия агрессивного компонента, свойственного нормальной сексуальности. Связь секса и агрессии подтверждается и экспериментально. Эндокринологи констатировали, что агрессивное поведение самцов и их сексуальная активность обусловлены влиянием одних и тех же гормонов — андрогенов, а психологи — что выраженные компоненты агрессивности присутствуют в эротических фантазиях, а отчасти и в сексуальном поведении мужчин. А с другой стороны, подавление сексуальных влечений, сексуальная неудовлетворенность людей также сопровождается ростом раздражения и агрессивных импульсов; отказ женщины от удовлетворения сексуального желания мужчины приводит опять же к агрессии. Условная агрессия и половое возбуждение, по-видимому, взаимодействуют у людей, как и у некоторых животных, взаимно усиливая друг друга. Например, у мальчиков-подростков эрекция часто возникает во время возни, силовой борьбы, но никогда — в настоящей драке (15, 230-235).

Игра влюбленных, когда мужчина как бы "охотится" за женщиной, преодолевая ее условную борьбу и сопротивление, очень сексуально возбуждает его, т. е. тут условный "насильник" выступает и как соблазнитель. Но есть группа мужчин, которые могут испытать сексуальное возбуждение и удовольствие только в случае действительной агрессии, насилия, избиения, унижения женщины. Такая патологическая сексуальность часто перерастает в сексуальный садизм, сексуальные убийства.

**2. Причины агрессивного поведения на разных стадиях подросткового возраста**

**Агрессивность** следует понимать как "свойственную личности черту характера, особенность нрава субъекта, обусловленную биологически-конституциональными особенностями и имеющую во многом важное эволюционное значение для выживания вида". **Агрессия** "базируется на агрессивности и направлена на причинение физического, морального или иного ущерба людям или другим объектам окружающего мира". **Враждебность**, в отличие от агрессии и гнева, как поведенческого и эмоционального феномена, имеет в основе когнитивный компонент и представляет собой "длительное и устойчивое негативное отношение или систему оценок, применяемую к окружающим людям, предметам и явлениям" (С.Н. Ениколопов). **Детская агрессивность** — это "биопсихосоциальный феномен, который в зависимости от уровня возрастного психического развития проявляется определенным стереотипом реакций или устойчивого поведения с совершением детьми и подростками осознанных и произвольных насильственных действий, причиняющих вред или ущерб окружающим, живым существам или предметам, включенным в конфликтные взаимоотношения ребенка с окружающим его миром". Выделяется девиантная, делинквентная и криминальная формы агрессивного поведения подростков (5, 221-222).

Проявления агрессии у подростков крайне разнообразны — от оппозиционно-вызывающего поведения до физического насилия и крайних проявлений жестокости и садизма, наблюдающихся при психической патологии. Систематическая физическая агрессия у подростков с расстройством поведения в большинстве случаев сочетается с другими видами агрессии — вербальной, разрушением собственности, самоповреждениями, зоосадизмом, вандализмом у мальчиков и агрессивным фантазированием у девочек (P.M. Масагутов) (10, 19). В зарубежных исследованиях широко пользуются терминами косвенной и открытой агрессии провели разграничение между реактивной ("импульсивной-враждебной-аффективной") и проактивной ("контролируемой-инструментальной-хищнической") агрессией подростков. В то же время идея разделять эти виды агрессивного поведения не нова. Так, реактивная агрессия близка к понятию "импульсивной", а проактивная — к "преднамеренной" агрессии. Реактивная агрессия у подростков обычно провоцируется окружающими и часто коррелирует с низким статусом среди сверстников и виктимизацией с их стороны. Проактивная агрессия — попытка доступа к ресурсам (объекту, привилегиям, территории). Она связана с деструктивным поведением, но положительно коррелирует с лидерством и наличием чувства юмора. В то же время у некоторых детей могут встречаться оба типа агрессии. Проактивная агрессия у мальчиков предсказывает в будущем делинквентность, употребление психоактивных веществ, оппозиционно-вызывающее расстройство и расстройство поведения. Реактивная агрессия также представляет определенный риск для негативных последствий, поскольку ассоциируется с изоляцией, отвержением сверстниками, импульсивной природой и коморбидностью с синдромом гиперактивности и дефицита внимания. Вполне вероятно, что проактивная и реактивная агрессия могут представлять различные пути формирования антисоциального поведения. В целом выделение различных форм агрессии у подростков оправдано не только клиническими особенностями, но и их взаимосвязанностью с определенными психическими нарушениями, а также их прогностической значимостью (11,81-83).

Известно, что наиболее яркое проявление открытой физической агрессии у подростков — участие в драках. С возрастом частота участия в актах физической агрессии уменьшалась. Агрессивные фантазии, жестокие игры и увлечения, уродование кукол, встречающиеся в детском возрасте, могут служить проявлением патологических влечений с частичной или символической реализацией (И.Г. Морозова) (1, 202). Весьма специфично для подросткового возраста такая форма агрессии, как жестокое отношение к животным. Некоторые авторы отрицают существование значимой связи между зоосадизмом и антисоциальным поведением. Одна из наиболее распространенных форм подростковой агрессии — аутоагрессия.

Лонгитюдные исследования показали возрастную последовательность возникновения у детей "оппозиционно-вызывающего поведения", а позднее "расстройства поведения". К 11 годам нарастает склонность к насилию, а к 13 годам учащаются эпизоды воровства и побегов из дома. Сочетание оппозиционно-вызывающего расстройства с систематической физической агрессией надежно предсказывает формирование расстройства. Почти половина молодых делинквентов воздержатся от криминальной активности после 18 лет. Именно поэтому многие исследователи предпринимают попытки выделить специфические подтипы агрессивного поведения или клинически значимые подгруппы агрессивных детей. Такие классификации базируются на коморбидности агрессии с другой дисфункцией, учитывают возраст начала поведенческих нарушений, а также связаны с функциональными, биологическими, интрапсихическими или личностными критериями.

Так, подростки с ранним началом нарушений в поведении (до 12 лет) имели более высокие уровни почти всех типов делинквентного поведения в течение подросткового возраста, чем подростки с более поздним началом. Подростки с началом делинквентного поведения до 12 лет с большей вероятностью совершали тяжкие правонарушения в течение последующих трех лет после первых деликтов. Данный факт позволил выдвинуть гипотезу о наличии как минимум двух различных путей формирования делинквентного поведения. Рано возникшее делинквентное поведение в большей степени обусловлено генетическим влиянием. Значимость каждой из множественных причин антисоциального поведения можно варьировать.

В 11 лет несколько учащались проявления физической агрессии у девочек. Проявления вербальной агрессии с возрастом также учащались, как у мальчиков, так и у девочек. Косвенная агрессия у мальчиков наблюдалась в основном в виде порчи игрушек и предметов. У девочек такое поведение встречалось в два-три раза реже, чем у мальчиков. Реже у мальчиков наблюдались игры с агрессивным содержанием сюжета. В целом у мальчиков отмечена тенденция к преобладанию косвенной агрессии, проявления которой с возрастом становились значительно реже (10, 30-31).

Некоторые подростки совершали агрессивные действия противоправного характера. Из аутоагрессивных форм наиболее часто встречаются суицидальные намерения (частые мысли и преставления о собственной смерти, нереализуемое желание покончить с собой).

Одной из наиболее часто встречающихся форм подростковой агрессии оказалась косвенная агрессия. Так, частые эпизоды смещенной агрессии ("срывали зло, плохое настроение на посторонних людях, членах семьи, домашних животных, неодушевленных предметах"), также наблюдались случаи увлечения "условно агрессивного" характера (предпочтение фильмов, компьютерных игр, содержащих сцены насилия, жестокости, увлечение боевыми единоборствами и пр.). Подростки часто употребляют ненормативную лексику и используют вербальную агрессию (крик, оскорбления) как стереотип поведения в конфликтных ситуациях. В отличие от смещенной, вербальной агрессии и агрессивных хобби, широкое распространение получили случаи вандализма, агрессивных фантазий и представлений выглядело более тревожным симптомом, характеризующим современную популяцию подростков (17, 17-18).

Тревожит высокая распространенность враждебности, агрессивного отношения к окружающим людям у современной молодежи. Наиболее часто встречающиеся формы агрессии у подростков 12—17 лет в общей популяции — агрессивная предиспозиция личности и эпизодическая физическая агрессия. Также широко распространены смещенная и вербальная формы агрессии, вандализм и агрессивные увлечения. Реже наблюдаются аутоагрессия, делинквентная и групповая агрессия.

В целом агрессивное поведение более типично для подростков мужского пола, за исключением суицидальных тенденций и смещенной агрессии. Среди девочек систематическая физическая агрессия наблюдается меньше и имеет тенденцию к уменьшению с возрастом. Эпизодическая физическая агрессия, напротив, с возрастом становится чаще в 12— 15 лет и в 16— 17 лет. Примерно такая же динамика физической агрессии (рост эпизодической и снижение систематической физической агрессии) характеризовала процесс взросления мальчиков. При этом систематическая физическая агрессия у мальчиков наблюдалась почти в три раза чаще, а эпизодическая физическая агрессия — в два раза чаще, чем у девочек (16, 15).

В настоящее время распространены различные формы агрессии подростков значительное преобладают косвенные либо негрубые формы выражения агрессии. Подростки чаще имели агрессивные хобби и установки, а также проявления вандализма, смещенной аффективной и вербальной агрессии. Перечисленные формы поведения, несмотря на широкую распространенность, не имели антисоциальной направленности, серьезных негативных последствий для окружающих и не нарушали успешного социального функционирования детей и подростков.

В отличие от этих форм частое участие в драках, совершение насильственных правонарушений, зоосадизм и аутоагрессия, свидетельствуют о расстройстве поведения патологической либо микросоциальной обусловленности. Такие формы агрессии наблюдаются значительно реже.

Основные тендерные различия заключались в значительном преобладании практически всех форм агрессии среди мальчиков. Исключение составили враждебное и оппозиционное поведение, а также аутоагрессия и смещенная агрессия (12—17 лет), чаще наблюдавшиеся среди девочек.

В научной литературе существуют данные относительно возрастной динамики различных форм агрессии в детском и подростковом периодах. Так, X. Хекхаузен сообщает, что с возрастом во всех культурах происходит смена форм агрессии: частота простого физического нападения уменьшается за счет роста более "социализированных" форм, таких как оскорбление или борьба. У девочек имеются три основных возрастных "пика" агрессии — в 12—15 лет. Относительно низкий уровень агрессивности наблюдался в 11 лет. Начиная с 12 лет заметно возрастала частота проявлений косвенной, вербальной и аутоагрессии. Физическая агрессия, напротив, становилась реже к 16 годам (24, 370-373).

У мальчиков в общих генденциях возрастной динамики основных форм агрессии в целом наблюдалась схожая картина. Кроме того, ауго- и вербальная агрессия у девочек к пубертатному возрасту значительно возрастали, в отличие от физической агрессии. У мальчиков, напротив, физическая агрессия наблюдалась примерно с одинаковой частотой с вербальной и аутоагрессией. Указанные различия согласуются с литературными данными о том, что девочки-подростки чаще выражают агрессию в виде сплетен или ссор (вербальная агрессия), а также значительно чаще совершают суицидальные попытки.

При сравнении мальчиков с агрессивным поведением, впервые возникшим до 10 лет и значительно позже, в 12—17 лет, результаты выявили значительную неоднородность клинико-психопатологических и ряда социально-психологических параметров выделенных групп. Так, мальчики с рано возникшим расстройством поведения достоверно чаще воспитывались в неблагополучных семьях — малообеспеченных; с отягощенной наследственностью алкоголизмом и суицидами у близких родственников; родительскими конфликтами между собой, пренебрежением и/или серьезным насилием по отношению к детям. Проявления физической агрессии у таких подростков характеризовались немотивированной жестокостью, длительностью, частотой, широким ареалом проявления, садистическими компонентами. Также наблюдались патологические симптомы агрессии — нарушение сознания в момент драки, импульсивность, немотивированность, неадекватная эмоциональная реакция. Групповая агрессия таких подростков была более частой, принимая форму вымогательства, избиения других подростков и даже издевательств над пожилыми или беспомощными (БОМЖи, лица в алкогольном опьянении, дети) людьми. Мальчики данной группы, помимо систематической физической агрессии и насильственных правонарушений, значительно чаще проявляли и другие формы агрессии, такие как вандализм, зоосадизм, смещенную и вербальную агрессию, аутоагрессию, агрессивно-садистическое фантазирование. У мальчиков чаще наблюдалось систематическое употребление наркотических веществ и алкоголя. Они значительно чаще имели признаки психических отклонений в виде дисфорических, дистимических, астено-депрессивных состояний, нарушения сна и аппетита. У них наблюдались признаки резидуально-органического поражения ЦНС. Во второй группе драки отмечались реже, чаще под влиянием сверстников, в группах с большим количеством участников. Мальчики этой группы достоверно чаще отмечали нерешительность как черту своего характера и положительную реакцию матери (похвалу) за "умение дать сдачи". Достоверно чаще их драки мотивировались потребностью самоутверждения.

Наиболее важными факторами, способствующими трансформации детской агрессии в агрессивно-делинквентное поведение в подростковом и юношеском возрасте, оказались коморбидная психическая патология в эмоционально-волевой сфере, преимущественно резидуально-органического генеза, и употребление психоактивных веществ. Агрессивное поведение, наблюдаемое с детского возраста, достоверно чаще характеризовалось патологическими признаками (жестокость, импульсивность, эмоциональная неадекватность, нарушение сознания); возникало на патологической почве (резидуально-органическое поражение головного мозга с дисфорическими, астено-депрессивными и неврозопо-добными реакциями); сочеталось с другими формами агрессии и антисоциального поведения. Полученные результаты не только подтверждали опубликованные данные о корреляции рано возникшего агрессивного поведения с нейропсихологическим дефицитом, но и показали тесную связь детской агрессии с признаками серьезной психической патологии, прежде всего в эмоционально-волевой сфере.

Проявления девиантной агрессии у мальчиков-подростков с возрастом становились более редкими. Причинами такого снижения могли быть как повышение адаптационных возможностей, так и непопулярность агрессивных действий среди сверстников в старшем подростковом возрасте. Проявления физической агрессии, особенно возникающие в ответ на насмешки или обидные клички ("реактивная" агрессия), у старшеклассников начинают ассоциироваться с отсутствием чувства юмора и некоммуникабельностью, что вызывает изоляцию и отвержение таких подростков. Таким образом, девиантная агрессия, проявляющаяся преимущественно в инициировании драк, повышенной физической агрессивности, с возрастом становится непопулярной в глазах ровесников (11, 73).

Напротив, проявления делинквентной агрессии (совершение незначительных правонарушений насильственного характера) с возрастом становились чаще.

Увеличение проявлений делинквентной агрессии среди подростков старшего возраста может объясняться следующими факторами. Во-первых, делинквентное агрессивное поведение, имея антисоциальную направленность, создает ореол "взрослости", смелости, неконформности. Это может восприниматься определенной частью ровесников вполне благосклонно, что увеличивает вероятность имитации подобных образцов поведения другими. Во-вторых, к 14—15 годам значительно возрастает роль специфических подростковых реакций эмансипации и группирования, способствующих антисоциальным поступкам. При неблагоприятных обстоятельствах, затрудняющих естественный ход социализации подростка, временный всплеск его делинквентности может быть попыткой активного воздействия на окружающих. Кроме того, делинквентная агрессия, имея преимущественно "инструментальный" характер, способна служить также способом удовлетворения возросших материальных потребностей подростка. Во всех этих случаях можно говорить о делинквентности, "ограниченной подростковым возрастом", имеющей временный характер и благоприятный прогноз о том, что после 10 лет агрессивный синдром уменьшается, а делинквентные проявления учащаются до 17 лет.

У девочек наблюдается сходная тенденция возрастной динамики девиантной и делинквентной агрессии. Однако распространенность делинквентной агрессии у мальчиков в 2,2 раза превышала аналогичный показатель у девочек этого возраста (10, c. 45-47).

Таким образом, наиболее важный, "переломный" момент пубертатного криза, который сопровождается резким "всплеском" делинквентной агрессии, приходится на 14—15 лет. Вместе с тем с этого возраста у подростков обоего пола проявления изолированной физической агрессии в виде участия в драках становятся все реже.

**3. Меры по профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков**

**Педагогическая коррекция агрессивного поведения детей в учебном процессе.** Важное место в жизни ребенка занимает школа. Здесь в ходе учебного процесса он познает мир, учится читать и писать, изучает законы и явления природы и общества, усваивает правила и нормы человеческого общежития. Учебная деятельность является ведущим видом деятельности у абсолютного большинства детей школьного возраста.

Неуспеваемость определяется как суммарная, комплексная, итоговая неподготовленность учащихся, наступающая в конце более или менее законченного отрезка процесса обучения (А.Д. Гонеев). Подтягивая отстающего ученика в обучении, ликвидируя его неуспеваемость, мы решаем не только учебную, но и социальную превентивно-коррекционную задачу, изменяем статус и психологическое самочувствие агрессивного ребенка (17б 17-18).

Л. В. Славина, изучавшая проблему неуспеваемости детей в школе, выделяет следующие причины неуспеваемости школьников: 1) неправильное отношение к учению; 2) трудности в усвоении учебного материала, связанные с тем, что обычно называют отсутствием способностей; 3) неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной работы; 4) неумение трудиться; 5) отсутствие познавательных и учебных интересов.

Л. В. Славина отмечала, что при правильно организованном учебно-воспитательном процессе можно добиться успеваемости каждого ребенка, обучающегося в школе. Устранению неуспеваемости учащихся, по ее мнению, будет способствовать учет учителями индивидуальных особенностей своих учеников и осуществление индивидуального подхода, поскольку для разных детей в силу индивидуальных особенностей могут оказаться необходимыми совсем разные условия обучения и воспитания. В познавательном плане для учащихся с девиантным поведением характерно: 1) наличие пробелов в фактических знаниях и специальных для данного предмета умениях, которые не позволяют охарактеризовать существенные элементы изучаемых понятий, законов, теорий, а также отсутствие необходимых практических умений; 2) наличие пробелов в навыках учебно-познавательной деятельности, снижающих темп работы ученика настолько, что он не может за отведенное время овладеть необходимым объемом знаний, учебных умений и навыков; 3) недостаточный уровень развития и воспитания личностных качеств, не позволяющих ученику проявлять самостоятельность, настойчивость, организованность, саморегуляцию и другие качества, необходимые для успешного учения (18, 152-153).

Исходной точкой педагогической коррекции отклоняющегося поведения детей в учебной деятельности является глубокая диагностика их познавательных возможностей, мотивации учебной деятельности, состояния эмоционально-волевой сферы.

Диагностические исследования позволяют выявить взаимосвязь умственного развития детей и их отношения к учебе, взаимосвязь характера учебной деятельности школьника и отношения к ее результатам. Опираясь на результаты диагностики, строится образовательно-коррекционная работа с агрессивными детьми.

Устранение пробелов в знаниях осуществляется как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Оно может проявляться в даче посильных индивидуальных заданий, подборе дополнительного материала, в конкретизации учебных заданий, в указании способов работы, предупреждающих ошибки, в совместном выполнении образцов заданий, в предупреждении о возможных трудностях в учебной деятельности и путях их преодоления. Кроме того, устранение пробелов в знаниях может быть более дифференцированным, иметь характер непосредственной (оперативной) и опосредованной (длительной) помощи.

Оперативная помощь направлена на устранение причин, порождающих отставание, на общее улучшение условий обучения; это помощь широкого и длительного действия. Непосредственная помощь носит единовременный, локальный характер, призвана оперативно устранить недостатки в учебно-познавательной деятельности.

Дифференцированная непосредственная (оперативная) коррекционная помощь строится педагогом в зависимости от учебной ситуации.

Если ученик затрудняется в ответах на вопросы по содержанию рассказа учителя или тексту учебника, если он не может выделить главные теоретические положения, определить правильность изложения материала другими учащимися и их ответов на вопросы, неправильно воспроизводит формулу, определение понятий, формулировку закона, не может объяснить или воспроизвести данный ему график, схему, то в этих случаях полезно повторить объяснение в максимально расчлененном виде, а затем задавать вопросы о главном, отделяя детали.

Если затруднения проявляются в понимании и запоминании правил и формул, в неумении применить их в знакомой ситуации, по образцу, целесообразно выполнить с учащимися ряд однотипных заданий с постоянным возвращением к тексту этих правил или формул и после соответствующей тренировки попросить их воспроизвести формулу или определение. Рекомендуется также повторное рассмотрение и анализ используемых на уроке таблиц и схем с объяснением непонятного.

При обнаружении отставания в творческом применении изучаемого материала (применение законов и формул для решения задач незнакомого типа, составление плана решения, оценка плана, предложенного другими учениками и др.) лучше решить с учащимися ряд задач, в которых используется изучаемый закон (понятие), вскрывая возможные ходы мысли, альтернативные решения.

Можно затратить много сил и энергии в коррекции знаний агрессивных детей, но мало продвинуться в решении этой задачи. Поэтому следующим аспектом в коррекции учебно-познавательной деятельности учащихся является их психолого-педагогическая подготовка к учебной деятельности, мотивация учебно-познавательного процесса.

Познавательный интерес вызывает существенные изменения в характере умственной деятельности школьников. Поэтому без психологической подготовки учащихся к приобретению знаний и выполнению умственных действий, без показа перспективы предстоящей работы, без убеждения в значимости знаний и умений трудно надеяться на проявление учащимися активного отношения к изучению учебного материала.

Мотивация учебной деятельности агрессивных школьников складывается из следующих направлений коррекционно-педагогической деятельности. Во-первых, необходимо создать ситуации желания получения знаний на этапе восприятия нового материала. Это могут быть ситуации, эмоционально благоприятные для восприятия знаний; ситуации, связанные с раскрытием практической и познавательной значимости изучаемого материала; ситуации, способствующие осознанию недостаточности своих знаний и умений, необходимости приобретения новых.

В усилении мотивации учебной деятельности важную роль играют эмоциональный фон учебной деятельности, состояние занимательности, удивления в восприятии предлагаемого материала. В наиболее сложных случаях освоения учебного материала это может быть установка на получение новых знаний через призыв к особому вниманию, через создание определенного интеллектуального напряжения при освоении материала учебной программы.

Чтобы усилить эмоционально-действенную сторону коррекционно-познавательного процесса, необходимо задействовать еще одно направление этого процесса — овладение учащимися познавательными умениями. В ходе формирования познавательных умений ученые выделяют два пути. Первый путь — организация специальных указаний, правил и других предписаний, апеллирующих к мыслительным операциям и прямо влияющих на процесс их протекания. Косвенный путь формирования познавательных умений проявляется в специальном подборе содержания учебного материала.

При формировании познавательных умений необходимо прежде всего разъяснить назначение данных умений, их роль в приобретении знаний (умение работать с книгой, справочной литературой и др.).

Здесь особое значение приобретает умение учителя использовать в своей работе информационный метод убеждения школьников. Информационный метод обеспечивает передачу учащимся знаний, идей, фактов путем сообщения им тех или иных сведений непосредственно педагогом или путем организации под руководством учителя самостоятельной работы воспитанников с источниками: книгами, газетами, журналами, фильмами, радио- и телепередачами, произведениями искусства.

Одной из основных задач, которые решаются с помощью этого метода, является обеспечение восприятия детьми определенного круга знаний на доступном для них уровне и усвоения их в нужном объеме. Другая важная задача — стимулирование интереса воспитанников к этим занятиям, развитие у них потребности постоянно их пополнять.

Книга является одним из наиболее значимых средств информации, поэтому важнейшей задачей педагога является научить школьников в совершенстве владеть техникой чтения, многообразными приемами работы с книгой, основами библиографической культуры. Наиболее распространенные формы работы с книгой сводятся к следующим: чтение для запоминания тех или иных знаний с целью их последующего воспроизведения, чтение текста для осмысленного заучивания его наизусть, письменное изложение прочитанного своими словами, составление простого и тезисного планов изученного текста, конспектирование. Обучению школьников этим умениям и навыкам способствует продуманный инструктаж учителя, содержащий установку на последовательное выполнение учащимися определенных практических действий, из которых складываются эти умения и навыки. Нередко такой инструктаж дается в виде памятки.

К использованию книги в качестве источника знаний вплотную примыкает приучение детей к чтению газет и журналов. Известны различные способы работы с использованием периодической печати: самостоятельное чтение статей, коллективное чтение с обсуждением, подготовка обзоров по специальной тематике или по отдельным изданиям, оформление тематических стендов и витрин с подборкой вырезок из газет и журналов.

Для слабоуспевающих и отстающих школьников с агрессивным поведением в процессе формирования учебных умений не менее важным является систематичность и последовательность в отработке каждого умения, т. е. нельзя переходить к новому, не усвоив предыдущую операцию (обобщение, систематизация материала).

В формировании и развитии учебно-познавательных умений большую роль играет алгоритмизация отработки умений, т.е. точные общепринятые предписания по выполнению в определенной последовательности элементарных операций для разрешения любой из задач, принадлежащих к определенному типу деятельности. Предписание действий для детей с отклонениями в развитии и поведении дисциплинирует их мысль, приучает к последовательному ходу рассуждений, учит строить умозаключения, делать правильные выводы.

Таким образом, образовательно-коррекционная деятельность в ходе учебно-воспитательного процесса представляет собой единый процесс эмоционального, оперативного и содержательного свойства, что дает возможность корректировать не только внешнюю сторону учебно-познавательной деятельности, проявляющуюся в выполнении учебных заданий, но и внутреннюю, выражающуюся в отношении учащихся к учебному предмету вообще и школе в частности.

**Методы воспитательной работы с агрессивными школьниками.** Одной из главных задач воспитания агрессивного школьника является его социальное самоопределение, которое зависит от реализации двух важнейших условий. Во-первых, необходимо обеспечить включённость детей в реальные социальные отношения. Во-вторых, предоставить каждому ребенку возможность самореализации в процессе социального взаимодействия.

Воспитание агрессивного школьника может осуществляться только на основе активности самого ребенка во взаимодействии с окружающей средой. Говоря об активности ребенка, следует подчеркнуть, что она существенным образом зависит от его мотивации. Поэтому педагог должен прежде всего опираться на потребности и мотивы ребенка, определять, что является для ребенка главным на данный момент. В процессе воспитания агрессивного школьника главное — добиваться ценностно-рефлексивного поведения, которое предполагает самооценку ребенком своего поступка; т. е. основной целью воспитания является формирование у ребенка стремления к самостоятельному перевоспитанию. Воспитание агрессивных школьников предполагает включение в его процесс следующих компонентов:

* целенаправленной работы по нравственному просвещению (уроки этики, нравственные беседы, индивидуальные консультации и т.п.);
* актуализации всех источников нравственного опыта школьников (учебная, общественно полезная, внеклассная работа; отношения ученик — классный коллектив, дети — родители, учитель — ученик, учитель — родители);
* введения нравственных критериев в оценку всех видов деятельности и проявлений личности воспитанников;

- оптимального соотношения форм практической деятельности и нравственного просвещения учащихся.

Существует ряд подходов к определению методов воспитательной работы с девиантными школьниками. Рассмотрим один из этих подходов, представители которого (М. И. Рожков, М. А. Ковальчук, И. В. Кузнецова, А.П. Чернявская, Н. Г. Рукавишникова, Н. П. Фетискин, Н. П. Анисимова) считают, что основная задача педагога — помочь ребенку в его развитии, и вся гуманистическая педагогическая практика должна обеспечивать развитие и совершенствование всех сущностных человеческих сфер ребенка. Все методы оказывают совокупное воздействие на все сущностные сферы человека. Однако каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются один от другого тем, на какую сущностную сферу человека они оказывают доминирующее воздействие (21, 182-184).

**В интеллектуальной сфере** необходимо формировать у ребенка с девиантным поведением объем, глубину, действенность знаний о нравственных ценностях: моральных идеалах, принципах, нормах поведения.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: для формирования взглядов, понятий, установок используется метод убеждения. Убеждение предполагает разумное доказательство ребенку нравственной позиции, оценки происходящего. Убеждению соответствует самоубеждение — метод самовоспитания, который предполагает, что дети осознанно, самостоятельно, в поиске решения какой-либо социальной проблемы формируют у себя комплекс взглядов.

**В мотивационной сфере** целесообразно формировать правомерность и обоснованность отношения к моральным нормам: бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; смысл жизни; отношение к своим обязанностям; потребность в общении с другими людьми.

Методы воздействия на мотивационную сферу включают стимулирование — методы, в основе которых лежит формирование у учащихся осознанных побуждений их жизнедеятельности (поощрение и наказание). Метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования, может быть определен как метод мотивации.

**В эмоциональной сфере** необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанный с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость и др.

Методы воздействия на эмоциональную сферу предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу ребенка, является внушение. Методом самовоспитания, соответствующим внушению, является самовнушение.

**В волевой сфере** нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужества, смелости, принципиальности в отстаивании нравственных идеалов.

Методы воздействия на волевую сферу предполагают: развитие у детей инициативы, уверенности в себе, развитие настойчивости, умения преодолевать трудности и т. д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы требования и упражнения.

В **сфере саморегуляции** необходимо формировать нравственную правомерность выбора: совестливость, самооценку, самокритичность, добропорядочность, самоконтроль, рефлексию и др.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у детей навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к себе и другим людям. К ним можно отнести метод коррекции поведения. В качестве модификации этого метода можно рассматривать пример. Методом самовоспитания в данном случае является самокоррекция.

**В предметно-практической сфере** необходимо развивать способность совершать нравственные поступки, проявлять честное и добросовестное отношение к действительности; умение оценивать нравственность поступков, их соответствие моральньм нормам.

Методы воздействия на предметно-практическую сферу предполагают развитие у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Сюда относятся методы организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях, т.е. методы воспитывающих ситуаций. Модификацией метода воспитывающих ситуаций является соревнование, которое способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. В качестве метода самовоспитания выступают социальные пробы-испытания.

**В экзистенциальной сфере** требуется формировать сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, заботу о красоте тела, речи, души.

Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на включение учащихся в систему новых для них отношений, здесь целесообразно использовать упражнения по формированию у детей способности к суждениям на основе принципа справедливости или решать так называемые дилеммы Л. Кольберга (метод моральных дилемм). Соответствующий методу дилемм метод самовоспитания является рефлексией, означающей процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании (1б 275-278).

Таким образом, представленная система методов воспитания агрессивных школьников построена на основе выделения доминирующих бинарных методов воспитания — самовоспитания.

При выборе методов воспитания педагог должен исходить из цели и актуальных задач воспитания; учитывать возрастные, индивидуальные и личностные особенности воспитанников, их социальное окружение; уровень квалификации педагога.

Реализация каждого метода предполагает использование совокупности приемов, соответствующих социально-педагогической ситуации. Приемы воспитания агрессивных школьников — это педагогически оформленные действия, посредством которых на поведение и позиции обучаемого оказываются внешние побуждения, изменяющие его взгляды, мотивы и поведение, в результате чего включаются механизмы самовоспитания и коррекции отношений и поступков.

Вышеперечисленные исследователи выделяют три группы приемов педагогического воздействия на агрессивных школьников.

К первой группе относятся приемы индивидуального педагогического воздействия:

— просьба о помощи — воспитатель обращается к воспитаннику за советом, рассказывая о своих проблемах, и просит найти способ их решения;

— оцени поступок — педагог рассказывает историю и просит оценить различные поступки участников этой истории;

— обсуждение статьи — подбирается ряд статей, в которых описываются различные преступления и др. асоциальные поступки; педагог просит дать оценку этим поступкам;

— добрый поступок — ребенку предлагается оказать помощь нуждающимся;

— обнажение противоречий — разграничение позиций воспитателя и воспитанника по тому или иному вопросу в процессе выполнения творческого задания с последующим столкновением различных точек зрения;

— стратегия жизни — педагог выясняет жизненные планы воспитанника, затем пытается выяснить вместе с ним, что поможет, а что помешает реализации этих планов;

* рассказ о себе и других — воспитатель предлагает ребенку написать рассказ о прошедшем дне (неделе, месяце) и ответить на вопрос: можно ли это время прожить по-иному?
* мой идеал — выясняются идеалы воспитанника и делается попытка оценить идеал, выявив его положительные нравственные качества;
* сказка для воспитанника — воспитателем сочиняется сказка, герои которой очень похожи на воспитанника и окружающих его лиц; окончание сказки придумывают вместе педагог и ученик;
* ролевая маска — учащемуся предлагается войти в какую-либо роль и выступить от лица соответствующего персонажа.

Вторая группа приемов связана с организацией групповой деятельности:

* непрерывная эстафета мнений — учащиеся по цепочке высказываются на заданную тему;
* самостимулирование — учащиеся, разделенные на группы, готовят друг другу встречные вопросы; вопросы и ответы коллективно обсуждаются;

— импровизация на свободную тему — учащиеся выбирают интересную для них тему; творчески развивают основные сюжетные линии, переносят события в новые условия, по-своему их интерпретируют и т.п.

Третья группа приемов связана с организаторской деятельностью учителя, направленной на изменение ситуации вокруг ученика:

* инструктирование — на период выполнения какого-либо творческого задания устанавливаются правила, регламентирующие общение и поведение учащихся;
* распределение ролей — четкое распределение функций и ролей учащихся в соответствии с уровнем владения теми знаниями, умениями и навыками, которые требуются для выполнения задания;

— коррекция позиций — тактичное изменение мнений учащихся, принятых ролей, образов, снижающих продуктивность общения и препятствующих выполнению творческих заданий;

— самоотстранение учителя — после того, как определены цели и содержание задания, установлены правила и формы общения в ходе его выполнения, учитель как бы устраняется от прямого руководства или берет на себя обязательства рядового участника;

* распределение инициативы — создаются равные условия для проявления инициативы всеми учащимися;
* обмен ролями — учащиеся обмениваются ролями (или функциями), которые получили при выполнении заданий;

— мизансцена — активизация общения и изменение его характера посредством расположения учащихся в классе в определенном сочетаний друг с другом в те или иные моменты выполнения творческой работы.

Далее рассмотрим деятельностный подход к определению методов воспитания девиантных школьников, на который опирается в своих работах А. Д. Гонеев (14б 310-315). Наряду с учебно-познавательной деятельностью школьники с отклоняющимся поведением являются участниками и других видов деятельности: общественно полезной, трудовой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической, нравственно-правовой, игровой и др. Однако следует отметить, что деятельность становится интересной и значимой для детей, если она приносит эмоциональное удовлетворение. Также не менее важным является включение школьника в позицию активного участника данного вида деятельности.

Коррекционная направленность внеурочной воспитательной работы состоит в том, что девиантным школьникам предоставляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя и быть оцененным другими в ходе участия во внеклассной работе, наконец, попытаться найти оптимальный вариант взаимоотношений со сверстниками и учителями и выбрать приемлемую форму поведения. Внеурочная воспитательная деятельность (в отличие от учебно-познавательной) создает условия для упражнения и тренировки определенных эмоционально-волевых и нравственно-поведенческих качеств, выполнения общепринятых требований, соблюдения норм межличностных отношений.

Воспитательно-коррекционный потенциал внеурочной деятельности зависит от ее характера и содержания, от того места, которое она занимает в едином педагогическом процессе, от тех задач, которые решаются в ходе её осуществления. Следует отметить, что воспитательная деятельность сама по себе не решает проблем предупреждения и коррекции отклонений в поведении школьников. Для того, чтобы она обладала необходимым коррекционно-развивающим потенциалом, воспитательная работа должна быть соответствующим образом организована и педагогически инструментирована, снабжена общепедагогическими и специальными методами, приемами и средствами.

Поскольку деятельность является ведущим средством формирования личности, то методами коррекции целесообразно считать те способы организации и осмысления деятельности, которые изменяют к лучшему черты школьника и способствуют исправлению, коррекции отклонений в поведении.

Выделяют четыре группы методов, направленных на исправление отклоняюшегося поведения личности:

1. методы разрушения отрицательного типа характера: метод "взрыва" и метод реконструкции характера;
2. методы перестройки мотивационной сферы и самосознания: а) объективного переосмысления своих достоинств и недостатков; б) переориентировки самосознания; в) переубеждения; г) прогнозирования отрицательного поведения;

3)методы перестройки жизненного опыта: а) предписания; б) ограничения; в) переучивания; г) переключения; д) регламентации образа жизни;

4) методы предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения: а) поощрения и наказания; б) соревнования; в) положительной перспективы (А. И. Кочетов) (15б 31318).

А. Д. Гонеев (25б 132-134) отмечает, что, организуя воспитательную работу с учащимися, необходимо учитывать тот факт, что коллектив может выступать как фактор и условие предупреждения отклоняющегося поведения школьников, как действенный компонент воздействия на личность. Он выделяет следующие приемы коррекционного воздействия коллектива на девиантных школьников:

* доверия — учащийся выполняет наиболее значимое общественное поручение коллектива, в котором он сможет проявить себя;
* постепенного приучения к деятельности на общую пользу — поручения повторяются, усложняются и мотивируются их общественной значимостью;
* поддержки коллективистических проявлений — поощрение и одобрение коллективом усилий учащегося выполнять общественную работу в сочетании с возрастанием доброжелательного отношения к нему окружающих;
* недоверия — коллектив высказывает сомнение в том, поручать или нет какое-либо дело данному учащемуся из-за негативной оценки его отдельных личностных качеств, побуждая его тем самым к самокритике;
* отклонения недобросовестного и некачественного выполнения работы — коллектив заставляет переделать работу, мотивируя свое решение возможностью более качественного ее выполнения;
* осуждения безнравственности эгоистических установок и взглядов школьника;
* переключения критики на самокритику, побуждающей учащегося дать объективную оценку своему поступку, подумать о причинах недовольства этим поступком окружающих;

- включения учащегося в коллективные общественно значимые виды деятельности, где он должен проявить свое отношение к совместным коллективным делам, умение сотрудничать с одноклассниками.

В процессе коррекционно-педагогического воздействия на девиантных школьников целесообразно использовать также приемы индивидуальной работы с учащимися:

* мобилизации внутренних сил школьника на выполнение задания — перед учащимися раскрываются их возможности, умения, необходимость предстоящей работы лично для них;
* активизации (создания) целевой установки — с ребенком разрабатываются правила повседневной деятельности (начатое дело доводить до конца, не браться за несколько дел сразу, качественно выполнять любую работу, оценивать ее результативность, анализировать ошибки);
* контрастности — от регулярных неудач в деятельности подводить учащегося к первым значительным успехам в ней;
* стимулирования личного достоинства школьника — предложение посильной деятельности, укрепление веры в успех, поддержка в трудных ситуациях;
* требовательного доверия — подчеркивается неизбежность выполнения задания, но оказывается поддержка, укрепляется надежда на то, что ребенок справится с предложенным заданием;
* поощрения — похвала — поддержка, похвала — побуждение к выполнению принятых решений, доброе участие.

А. Д. Гонеев считает, что взвешенное сочетание индивидуального и коллективного педагогического воздействия, применение различных форм и видов внеучебной деятельности в коррекционно-педагогической работе с девиантными школьниками усиливает ее результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности и отклонений в поведении учащихся реальным, действенным, а задачи по формированию положительных качеств личности, интеграции в социум вполне осуществимыми (25, 140-143).

**Вывод по главе I**

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что проявления как частных, так и обобщенных показателей форм агрессивности на протяжении подросткового возраста изменяются как в сторону повышения, так и в сторону понижения.

Выделяют прямую (открытую) и скрытую агрессивность. Различия заключаются в намерениях "агрессора": во втором случае он старается нанести удар таким образом, чтобы это не выглядело как желание обидеть партнера по общению, в первом же случае он не скрывает своих намерений. Открытая агрессия может проявляться в следующих формах: физической (сопровождающейся действиями - ударами, нападением, толчками), вербальной (оскорбительные слова, клички, иронические высказывания) и экспрессивной, или невербальной (оскорбительные жесты, саркастическая улыбка, презрительная гримаса). Скрытая агрессия проявляется в формах физической (действия, подчеркивающие, что собеседника не замечают), вербальной (клевета, злословие, раскрытие чужих секретов, слова, вызывающие у другого человека чувство вины, оставление вопросов без ответа) и невербальной (избегание взгляда, мрачное выражение лица в ответ на улыбку и т.п.).

Большая агрессивность мальчиков по сравнению с девочками является одним из наиболее устойчивых гендерных различий. Однако, как правило, здесь имеется в виду такой яркий вид агрессии, как открытая физическая агрессия, причем гендерные различия в этом плане не уменьшаются, а увеличиваются с возрастом испытуемых.

Социальным фактором, способствующим большей агрессивности мальчиков, считаются гендерные стереотипы.

**Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

**1. Методы диагностики агрессивного поведения мальчиков и девочек подросткового возраста на констатирующем этапе эксперимента**

В первой главе мы теоретически обосновали гендерные особенности агрессивности проявляющейся у мальчиков и девочек подросткового возраста. Исходя из этого, нами было проведено исследование, в ходе которого необходимо осуществить диагностику, которая позволяет выявить существующую взаимосвязь между гендерными особенностями и агрессивностью проявляющейся у подростков.

Экспериментальное исследование было проведено в средней общеобразовательной школе № 293 г. Москвы, в 7 В классе.

**Таблица 1 Банк диагностических методик**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Название методик | Автор | Цель | Методическое сопровождение |
| 1 | Опросник Басса-Дарки | А. Басе и А. Дарки | Изучить виды агрессивных проявлений мальчиков подросткового возраста | Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. |
| 2 | "Методика рисуночной фрустрации" Тест Розенцвейга | С. Розенцвейг | Изучить фрустрационные реакции | Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. |
| 3 | Опросник К. Томаса | К. Томас | Определить стиль поведения в конфликтной ситуации, личностной предрасположенности к конфликтному поведению | Колесникова Г.И. Психологическое консультирование. |
| 4 | Фрейбурский личностный опросник (FPI) | Й. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел. | Изучить свойства личности | Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога |

Поведение подростка определяется промежуточностью (маргинальностью) его положения. Это проявляется в психике, для которой типичны внутренняя застенчивость, неопределенность уровня притязаний, внутренние противоречия, агрессивность, склонность к крайним точкам зрения и позициям. Конфликтность тем больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости.

Проявления агрессии у подростков крайне разнообразны — от оппозиционно-вызывающего поведения до физического насилия и крайних проявлений жестокости и садизма, наблюдающихся при психической патологии. Систематическая физическая агрессия у подростков с расстройством поведения в большинстве случаев сочетается с другими видами агрессии — вербальной, разрушением собственности, самоповреждениями, зоосадизмом, вандализмом у мальчиков и агрессивным фантазированием у девочек. Для исследования гендерных особенностей агрессивности проявляющейся у подростков нами были использованы следующие методики.

**Методика 1. "Опросник Басса-Дарки"**

Методика направлена на диагностику видов агрессивных проявлений (см. Приложение 1).Агрессивные проявления можно разделить на два основных типа:

* мотивационная агрессия, или агрессия как самоценность;
* инструментальная агрессия, как средство.

При этом подразумевают, что оба вида агрессии могут проявляться какпод контролем сознания, так и вне его и сопряжены с эмоциональными переживаниями — гневом, враждебностью.

Практических психологов в большей степени должна интересовать мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. Одной из мощных диагностических процедур является опросник Басса—Дарки. А. Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, разделил понятия "агрессия" и "враждебность" и определил последнюю как "реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий". Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басе и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия — использование физической силы против другого лица.
2. Косвенная агрессия — агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3.. Раздражение — готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм — оппозиционная манера поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида — зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность — в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и примят вред.

7. Вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через форму крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины — возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

С помощью опросника оцениваются следующие виды агрессии мальчиков подросткового возраста (см. Приложение 1).

Рассмотрим полученные нами в ходе исследования результаты (см таблицу 2).

**Таблица 2 Результаты методики "Опросник Басса-Дарки" диагностирующей виды агрессивных проявлений на констатирующем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребёнка | Физическая агрессия | Косвенная агрессия | Раздражение | Негативизм | Обида | Подозри тельность | Вербальная агрессия | Угрызение совести и чувство вины |
| 1 | Акулян А. | + |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Агишева Э. |  |  |  |  |  |  |  | + |
| 3 | Артамонова А. |  |  | + |  |  |  |  |  |
| 4 | Ахмадуллина Ю |  |  |  | + |  |  |  |  |
| 5 | Белоножко А. |  |  |  |  |  |  |  | + |
| 6 | Габбасов А | + |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 | Гулинян Н. |  |  |  |  |  |  | + |  |
| 8 | Закиров В. |  |  | + |  |  |  |  |  |
| 9 | Заприлюк В. |  |  |  | + |  |  |  |  |
| 10 | Иванова В. |  |  |  |  |  |  | + |  |
| 11 | Игнатьева С. |  | + |  |  |  |  |  |  |
| 12 | Иркабаев Ф. |  | + |  |  |  |  |  |  |
| 13 | Киселева С. |  |  |  |  |  |  |  | + |
| 14 | Копылов Е. |  |  |  |  |  |  |  | + |
| 15 | Кулаков А. | + |  |  |  |  |  |  |  |
| 16 | Майовский А. |  |  |  |  |  |  | + |  |
| 17 | Масленников А | + |  |  |  |  |  |  |  |
| 18 | Марченко Н. | + |  |  |  |  |  |  |  |
| 19 | Молодец А. | + |  |  |  |  |  |  |  |
| 20 | Музафарова А. |  |  |  |  |  |  | + |  |
| 21 | Норкевичуте Т. |  |  |  |  |  |  | + |  |
| 22 | Степашин А |  |  |  |  | + |  |  |  |
| 23 | Тибеев Р. |  |  | + |  |  |  |  |  |
| 24 | Усманов Р. |  |  |  |  |  |  |  | + |
| 25 | Юлдашева Д. |  |  |  | + |  |  |  |  |
|  | Всего детей | 6 | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 | 5 | 5 |

Проанализировав полученные результаты, нами было выявлено количество детей, обладающих следующими видами агрессивных и враждебных реакций:

физическая агрессия – 5 мальчиков (20%) и 1 девочка (4%)

косвенная агрессия – 1 мальчик (4%) и 1 девочка (4%)

раздражение – 2 мальчика (8%) и 1 девочка (4%)

негативизм – 1 мальчик (4%) и 2 девочки (8%)

обида – 1 мальчик (4%)

подозрительность – 0 детей

вербальная агрессия – 1 мальчик (4%) и 4 девочки (16%)

угрызения совести и чувство вины – 3 мальчика (12%) и 2 девочки (8%)



Анализ табличных и графических данных показал, что в данной группе испытуемых 76% подростков имеют проявление агрессивности и враждебности: из них 40% мальчики и 36% девочки. Причем у девочек большее проявление имеют вербальная агрессия и негативизм, а у мальчиков – физическая агрессия.

**Методика 2. "Методика рисуночной фрустрации" Тест Розенцвейга**

Методика разработана С. Розенцвейгом и предназначена для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности (см. Приложение 2).. Фрустрация – состояние напряжения, расстройства, беспокойства, вызываемое неудовлетворенностью потребностей, объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, препятствиями на пути к важной цели.

**Таблица 3 Результаты методики "Методика рисуночной фрустрации" диагностирующей фрустрационные реакции на констатирующем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия и имя ребенка | GCR,  в % | Типы реакции | | |
| OD | ED | NP |
| 1 | Акулян А. | 43,7 |  | в |  |
| 2 | Агишева Э. | 95,8 |  | а |  |
| 3 | Артамонова А. | 52,1 | + | н |  |
| 4 | Ахмадуллина Ю | 47,9 |  | н |  |
| 5 | Белоножко А. | 72,9 |  | а | + |
| 6 | Габбасов А | 25 | + | в |  |
| 7 | Гулинян Н. | 47,9 |  | в |  |
| 8 | Закиров В. | 79,1 |  | а | + |
| 9 | Заприлюк В. | 27 |  | в |  |
| 10 | Иванова В. | 50 |  | в |  |
| 11 | Игнатьева С. | 54,1 | + | в |  |
| 12 | Иркабаев Ф. | 86,9 | + | а | + |
| 13 | Киселева С. | 91,6 |  | а | + |
| 14 | Копылов Е. | 81,2 |  | а |  |
| 15 | Кулаков А. | 50 | + | н |  |
| 18 | Марченко Н. | 45,8 |  | в |  |
| 19 | Молодец А. | 31,2 |  | н |  |
| 20 | Музафарова А. | 52,1 | + | н |  |
| 21 | Норкевичуте Т. | 45,8 | + | в |  |
| 22 | Степашин А | 72,9 | + | н |  |
| 23 | Тибеев Р. | 68,7 |  | н |  |
| 24 | Усманов Р. | 87,5 |  | н |  |
| 25 | Юлдашева Д. | 93,7 | + | н |  |

GCR – коэффициент групповой конформности (конфликтность личности)

OD – фиксация на препятствии

ED – фиксация на самозащите (самооценка)

NP – фиксация на удовлетворение потребностей



Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что в исследуемой нами группе у 76% подростков самооценка занижена или завышена, что влияет на их конфликтное поведение. В результате - 60% конфликтных подростков, где 28% мальчиков и 32% девочек

**Методика 3. Опросник К. Томаса**

Методика разработана К. Томасом и направлена на определение стиля поведения в конфликтной ситуации, личностной предрасположенности к конфликтному поведению (см. Приложение 3).

**Таблица 4 Результаты методики "Опросник К. Томаса" диагностирующей стиль поведения в конфликтной ситуации на констатирующем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия и имя ребенка | Соперни  чество | Сотруд  ничество | Компро  мисс | Избегание | Приспособ  ление |
| 1 | Акулян А. |  |  |  |  | + |
| 2 | Агишева Э. |  | + |  |  |  |
| 3 | Артамонова А. |  |  |  | + |  |
| 4 | Ахмадуллина Ю |  |  |  | + |  |
| 5 | Белоножко А. |  | + |  |  |  |
| 6 | Габбасов А | + |  |  |  |  |
| 7 | Гулинян Н. | + |  |  |  |  |
| 8 | Закиров В. |  |  | + |  |  |
| 9 | Заприлюк В. | + |  |  |  |  |
| 10 | Иванова В. | + |  |  |  |  |
| 11 | Игнатьева С. | + |  |  |  |  |
| 12 | Иркабаев Ф. |  |  |  | + |  |
| 13 | Киселева С. |  |  | + |  |  |
| 14 | Копылов Е. |  | + |  |  |  |
| 15 | Кулаков А. |  |  |  | + |  |
| 16 | Майовский А. | + |  |  |  |  |
| 17 | Масленников А | + |  |  |  |  |
| 18 | Марченко Н. | + |  |  |  |  |
| 19 | Молодец А. | + |  |  |  |  |
| 20 | Музафарова А. | + |  |  |  |  |
| 21 | Норкевичуте Т. | + |  |  |  |  |
| 22 | Степашин А |  |  |  |  | + |
| 23 | Тибеев Р. |  |  |  | + |  |
| 24 | Усманов Р. | + |  |  |  |  |
| 25 | Юлдашева Д. |  |  |  | + |  |
|  | Всего человек | 6 м и 6 д | 2 м и 1 д | 1 м и 1 д | 3 м и 3 д | 2 м. |
|  | В процентах | 48 | 12 | 8 | 24 | 8 |



Таким образом, результаты представленные в таблице показывают, что из стилей поведения в конфликтной ситуации чаще всего в группе испытуемых используется стиль соперничество (48% - 24% мальчиков и 24% девочек) и избегание от участия в конфликте (24%- 12% мальчиков и 12% девочек); по результатам эксперимента меньше всего испытуемые владеют стилем сотрудничество (12%) и компромисс (8%).

Значит можно сказать, что в данной группе не рационально используются стили поведения в конфликтной ситуации, а именно – чаще всего используется стиль соперничество и избегание от участия в конфликте, что, несомненно, оказывает негативное влияние на социально-психологический климат в группе, поэтому ситуация здесь характеризуется высокой конфликтностью.

**Методика 4. Фрейбурский личностный опросник (FPI)**

Опросник разработан группой исследователей, куда входили Й. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел и направлен на диагностику некоторых важных свойств личности (Приложение 4).

**Таблица 5 Результаты методики "Фрейбурский личностный опросник (FPI)" диагностирующей особенности личности на констатирующем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия и имя ребенка | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII |
| 1 | Акулян А. |  |  |  | + | + |  | + |  |  | э | + | м |
| 2 | Агишева Э. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | ф |
| 3 | Артамонова А. | + |  | + |  |  |  |  | + |  | и |  | ф |
| 4 | Ахмадуллина Ю |  |  | + | + |  |  |  | + | + | и | + | ф |
| 5 | Белоножко А. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | м |
| 6 | Габбасов А | + | + |  | + |  |  | + |  |  | э | + | м |
| 7 | Гулинян Н. |  |  |  | + |  |  | + |  |  | э | + | ф |
| 8 | Закиров В. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | м |
| 9 | Заприлюк В. |  | + |  | + |  |  | + |  |  | э | + | м |
| 10 | Иванова В. | + |  |  | + |  |  | + |  |  | э | + | м |
| 11 | Игнатьева С. |  | + | + | + |  |  | + |  |  | и | + | ф |
| 12 | Иркабаев Ф. |  |  | + |  |  |  |  | + |  | и |  | ф |
| 13 | Киселева С. |  |  | + |  |  |  |  | + |  | и |  | ф |
| 14 | Копылов Е. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | м |
| 15 | Кулаков А. | + |  |  | + |  |  | + |  |  | э | + | м |
| 16 | Майовский А. | + | + |  | + |  |  |  | + |  | э | + | м |
| 17 | Масленников А | + | + |  | + |  |  | + |  |  | э | + | м |
| 18 | Марченко Н. |  |  |  | + | + |  | + |  |  | э | + | м |
| 19 | Молодец А. | + | + | + | + |  |  | + |  |  | и | + | м |
| 20 | Музафарова А. | + |  |  | + |  |  | + |  |  | э | + | м |
| 21 | Норкевичуте Т. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | ф |
| 22 | Степашин А | + | + |  |  | + |  |  | + |  | и |  | ф |
| 23 | Тибеев Р. | + |  | + |  |  |  |  | + |  | и |  | м |
| 24 | Усманов Р. |  |  | + | + |  |  |  | + |  | и | + | м |
| 25 | Юлдашева Д. |  |  | + |  |  |  |  | + |  | и |  | ф |
|  | Всего человек | 10 | 7 | 9 | 14 | 8 | 5 | 11 | 9 | 6 |  | 14 |  |
|  | В процентах | 40 | 28 | 36 | 56 | 32 | 20 | 44 | 36 | 24 |  | 56 |  |



Анализ результатов исследования по данной методике показал, что в группе преобладают такие особенности личности, как: невротичность, раздражительность, реактивная агрессивность и неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, недостаточной саморегуляции в 116% случаев у мальчиков и 80% у девочек.

На основании результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что необходимо провести коррекционную работу и дать практические рекомендации по коррекции снижения агрессивности проявляющейся у мальчиков и девочек подросткового возраста, а также по стабилизации уровня самооценки до адекватной, повышению уровня самоконтроля, способность и умение держаться принятой линии поведения.

**2. Практические рекомендации по коррекции агрессивного поведения мальчиков и девочек подросткового возраста**

**Коррекция агрессивного поведения подростков в учебном процессе.** Исходной точкой педагогической коррекции отклоняющегося поведения подростков в учебной деятельности является глубокая диагностика их познавательных возможностей, мотивации учебной деятельности, состояния эмоционально-волевой сферы, предстоящей работы, без убеждения в значимости знаний и умений трудно надеяться на проявление учащимися активного отношения к изучению учебного материала.

Из чего же складывается мотивация учебной деятельности, что вызывает и поддерживает познавательный интерес учащихся?

Первое, что необходимо сделать - это создать ситуации желания получения знаний на этапе восприятия нового материала:

ситуации, эмоционально благоприятные для восприятия знаний;

ситуации, связанные с раскрытием практической и познавательной значимости изучаемого материала;

ситуации, способствующие осознанию недостаточности своих знаний и умений, необходимости приобретения новых.

В усилении мотивации учебной деятельности важную роль играют эмоциональный фон учебной деятельности, состояние занимательности, удивления в восприятии предлагаемого материала. В наиболее сложных случаях освоения учебного материала это может быть установка на получение новых знаний через призыв к особому вниманию, через создание определенного интеллектуального напряжения при освоении материла учебной программы.

Чтобы усилить эмоционально-действенную сторону коррекционно-познавательного процесса, необходимо задействовать еще одно направление этого процесса - овладение учащимися познавательными умениями. В ходе формирования познавательных умений выделяют два пути:

первый путь - организация специальных указаний, правил и других предписаний, апеллирующих к мыслительным операциям и прямо влияющих на процесс их протекания;

косвенный путь формирования познавательных умений проявляется в специальном подборе содержания учебного материала.

При формировании познавательных умений необходимо прежде всего разъяснить назначение данных умений, их роль в приобретении знаний (умение работать с книгой, справочной литературой и др.).

Для слабоуспевающих и отстающих школьников с девиантным поведением в процессе формирования учебных умений не менее важным является систематичность и последовательность в отработке каждого умения, т.е. нельзя не переходить к новому, не усвоив предыдущую операцию (обобщение, систематизация материала).

В формировании и развитии учебно-познавательных умений большую роль играет алгоритмизация отработки умений, т.е. точные общепринятые предписания по выполнению в определенной последовательности элементарных операций для разрешения любой из задач, принадлежащих к определенному типу деятельности. Предписание действий для детей с отклонениями в развитии и поведении дисциплинирует их мысль, приучает к последовательному ходу рассуждений, учит строить умозаключения, делать правильные выводы.

Таким образом, образовательно-коррекционная деятельность в ходе учебно-воспитательного процесса представляет собой единый процесс эмоционального, оперативного и содержательного свойства, что дает возможность корректировать не только внешнюю сторону учебно-познавательной деятельности, проявляющуюся в выполнении учебных заданий, но и внутреннюю, выражающуюся в отношении учащихся к учебному предмету вообще и школе в частности.

**Воспитательно-коррекционная работа с подростками во внеурочной работе.** Наряду с учебно-познавательной деятельностью подростки с отклоняющимся поведением являются участниками и других видов деятельности: общественно полезной, трудовой, спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической, игровой и др. Однако доля их участия в этих видах деятельности и сила влияния последних на формирование и развитие личности подростков разная.

Деятельность становится интересной и значимой для подростков, если она приносит эмоциональное удовлетворение чувству достижения намеченной цели. Не менее важным в отношении к деятельности и результативности коррекционного воздействия на подростков является включение их в позицию активного участника данного вида деятельности.

Коррекционная направленность внеурочной воспитательной работы состоит в том, что педагогически запущенным и трудновоспитуемым подросткам предоставляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя и быть оцененным другими в ходе участия во внеклассной работе, наконец, попытаться найти оптимальный вариант взаимоотношений со сверстниками и учителями и выбрать приемлемую форму поведения.

Внеурочная воспитательная деятельность (в отличие от учебно-познавательной) представляет возможность подростку не только свободы выбора действия, но и создает условия для упражнения и тренировки определенных эмоционально-волевых и нравственно-поведенческих качеств, выполнения общепринятых требований, соблюдения норм межличностных отношений.

Художественно-эстетическая деятельность направлена на развитие способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности, на выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, на воспитание у школьников стремления и умений вносить элементы прекрасного во все стороны жизни, бороться с проявлением уродливого, безобразного, низменного.

Участие в нравственно-правовой деятельности формирует систему знаний о нравственных нормах и правилах, об эстетических требованиях к человеку, развивает отношение к другим людям, к самому себе, к своему труду, природе, моральным нормам и общечеловеческим ценностям, формирует основы культуры поведения ребенка.

Поскольку деятельность является ведущим средством формирования личности, то методами коррекции целесообразно считать те способы организации и осмысления деятельности, которые изменяют к лучшему черты школьника и способствуют исправлению, коррекции трудновоспитуемости и педагогической запущенности.

Выделяют четыре группы методов, направленных на исправление отклоняющегося поведения личности:

методы разрушения отрицательного типа характера: метод "взрыва" и метод реконструкции характера;

методы перестройки мотивационной сферы и самосознания:

а) объективного переосмысления своих достоинств и недостатков;

б) переориентировки самосознания;

в) переубеждения;

г) прогнозирования отрицательного поведения;

методы перестройки жизненного опыта:

а) предписания;

б) ограничения;

в) переучивания;

г) переключения;

д) регламентации образа жизни;

метод предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения:

а) поощрения и наказания;

б) соревнования;

в) положительной перспективы (А.И. Кочетов).

Охарактеризуем подробнее метод "реконструкции" характера подростка, где коррекционный аспект проявляется наиболее ярко. Важно помнить, что нельзя вместе с ликвидацией отрицательных черт личности разрушать положительное в ней, поэтому при достаточном уровне общего развития ребенка целесообразно частичное изменение его личности, т.е. реконструкция, перестройка характера. Этот метод включает в себя следующие элементы педагогической деятельности:

выявление положительных качеств воспитанника, которые надо использовать в процессе перестройки характера, в первую оче-редь развивая, совершенствуя и углубляя их;

прогнозирование положительного развития личности воспитанника на основе выявленных позитивных тенденций его поведения, образа жизни;

восстановление положительных качеств, привычек, здоровых потребностей, которые были заглушены неблагоприятными обстоятельствами;

видоизменение тех отрицательных свойств, которые школьник считает положительными, от которых не хочет отказываться;

переоценка отрицательных свойств, нетерпимое отношение к ним;

восстановление здорового образа жизни, при котором отрицательные свойства, вредные привычки и нездоровые потребности оказываются неприемлемыми.

Главное то, что в методе реконструкции особое внимание уделяется нахождению в нравственном облике школьника точки опоры, которая может стать исходным направлением изменения, переориентации и в конечном итоге реабилитации личности несовершеннолетнего.

В комплексе приемов педагогического воздействия выделяются приемы, задерживающие, тормозящие ход отрицательного развития личности воспитанников и создающие, содействующие развитию положительных качеств личности, помогающие скорректировать отрицательную направленность чувств, эмоций, отношений, поведения педагогически запущенных подростков (Э.Ш.Натанзон).

Созидающие приемы:

содействующие улучшению взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками, устанавливающие душевный контакт между ними (проявление доброты, внимания и заботы; просьба; поощрение; прощение; проявление огорчения; поручительство);

способствующие повышению успеваемости школьника (организация успехов в учении; ожидание лучших результатов);

вовлекающие воспитанника в совершение морально ценных поступков, в накопление опыта правильного поведения (убеждение, доверие, моральная поддержка и укрепление веры в собственные силы, вовлечение в интересную деятельность; пробуждение гуманных чувств; нравственные упражнения);

строящиеся на понимании динамики чувств и интересов воспитанника (опосредование, "фланговый" подход; активизация сокровенных чувств воспитанника).

Тормозящие приемы:

в которых открыто проявляется власть педагога (констатация поступка; осуждение; наказание; приказание; предупреждение; возбуждение тревоги о предстоящем наказании; проявление возмущения; выявление виновного);

с открытым воздействием (параллельное педагогическое действие, ласковый упрек, намек, мнимое безразличие, ирония, развенчание, немое недоверие, организация естественных последствий).

Вспомогательные приемы:

организация внешней опоры правильного поведения;

отказ от фиксирования отдельных поступков.

Педагогически запущенный подросток является членом классного коллектива. Несмотря на изолированное положение в нем, он живет по законам коллектива, так или иначе подчиняется нормам коллективных взаимоотношений, микроклимат классного коллектива, его нравственные ценности влияют на формирование личности подростка, на особенности его поведения и межличностные взаимоотношения со сверстниками. Поэтому, организуя и проводя воспитательно-коррекционную работу с подростком, используя методы и приемы педагогического воздействия на него, необходимо учитывать тот факт, что коллектив может выступать как фактор и условие предупреждения отклоняющегося поведения подростка, как действенный компонент воздействия на личность.

В целях увеличения положительного влияния на педагогически запущенного подростка, усиления коррекционного воздействия коллектива на него можно использовать следующие педагогические приемы:

доверия - подросток выполняет наиболее значимое общественное поручение коллектива, в котором он сможет проявить свои знания и умения;

постепенного приучения к деятельности на общую пользу -поручения повторяются, усложняются и мотивируются их общественной значимостью;

поддержки коллективистических проявлений - поощрение и одобрение коллективом усилий подростка выполнять общественную работу в сочетании с возрастанием доброжелательного отношения к нему окружающих;

недоверия - коллектив высказывает сомнение в том, поручать или нет какое-либо дело данному подростку из-за негативной оценки его отдельных личностных качеств, побуждая его тем самым к самокритике;

отклонения недобросовестного и некачественного выполнения работы - коллектив заставляет переделать работу, мотивируя свое решение возможностью более качественного ее выполнения;

осуждения безнравственности эгоистических установок и взглядов подростка;

переключения критики на самокритику, побуждающей подростка дать объективную оценку своему поступку, подумать о причинах недовольства этим поступком окружающих;

включения подростка в коллективные общественно значимые виды деятельности, где он должен проявить свое отношение к совместным коллективным делам, умение сотрудничать с одноклассниками.

Коллективистический характер совместной деятельности -сильный фактор в изменении личности и характера поведения подростка, однако немаловажна позиция подростка к самому себе, к оценке своих действий и поступков, желание исправить свои негативные качества, ликвидировать отрицательные привычки, заняться своим самосовершенствованием и самовоспитанием.

Без положительного отношения подростка к необходимости самоисправления, без понимания, как это сделать, надеяться на скорейший успех в коррекционно-педагогической работе с девиантными подростками, на эффективность методов и приемов педагогического воздействия не приходится. Только при личной заинтересованности подростка в самовоспитании, только при полном понимании им его необходимости и возможности целесообразно применять приемы индивидуальной работы с подростком. Эти приемы следующие:

мобилизации внутренних сил подростка на выполнение задания - перед учащимся раскрываются его возможности, умения, необходимость предстоящей работы лично для него;

активизации (создания) целевой установки - с подростком разрабатываются правила повседневной деятельности (начатое дело выполнять до конца, не браться за множество дел сразу, качественно выполнять любую работу, оценивать ее результативность, анализировать ошибки);

контрастности - от регулярных неудач в деятельности подводить подростка к первым значительным успехам в ней;

стимулирования личного достоинства подростка, защиты его самолюбия - предложение посильной деятельности, укрепление веры в успех, поддержка в трудных ситуациях;

требовательного доверия - подчеркивается неизбежность выполнения задания, но оказывается поддержка, укрепляется надежда на то, что подросток эту деятельность осилит;

поощрения - похвала-поддержка, похвала-побуждение к выполнению принятых решений, доброе участие.

Взвешенное сочетание индивидуального и коллективного педагогического воздействия, применение различных форм и видов внеучебной деятельности в коррекционно-педагогической работе с подростками с отклоняющимся поведением усиливает ее результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности и девиаций в поведении подростков реальным, действенным, а задачи по формированию положительных качеств его личности, интеграции в социум вполне осуществимыми.

1. **Анализ и оценка результатов диагностики агрессивного поведения мальчиков и девочек подросткового возраста на формирующем этапе эксперимента**

После разработки и использования практических рекомендаций по коррекции агрессивности проявляющейся у мальчиков и девочек подросткового возраста была проведена контрольная диагностика.

**Таблица 6 Результаты методики "Опросник Басса-Дарки" диагностирующей виды агрессивных проявлений на формирующем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя ребёнка | Физическая агрессия | Косвенная агрессия | Раздражение | Негативизм | Обида | Подозри тельность | Вербальная агрессия | Угрызение совести и чувство вины |
| 1 | Акулян А. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Агишева Э. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Артамонова А. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Ахмадуллина Ю |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | Белоножко А. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6 | Габбасов А | + |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 | Гулинян Н. |  |  |  |  |  |  | + |  |
| 8 | Закиров В. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9 | Заприлюк В. |  |  |  | + |  |  |  |  |
| 10 | Иванова В. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11 | Игнатьева С. |  | + |  |  |  |  |  |  |
| 12 | Иркабаев Ф. |  |  |  |  |  |  |  | + |
| 13 | Киселева С. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 14 | Копылов Е. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 15 | Кулаков А. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 16 | Майовский А. |  |  |  |  |  |  | + |  |
| 17 | Масленников А | + |  |  |  |  |  |  |  |
| 18 | Марченко Н. |  |  |  |  |  |  | + |  |
| 19 | Молодец А. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 20 | Музафарова А. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 21 | Норкевичуте Т. |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 22 | Степашин А |  |  |  |  | + |  |  |  |
| 23 | Тибеев Р. |  |  | + |  |  |  |  |  |
| 24 | Усманов Р. |  |  |  |  |  |  |  | + |
| 25 | Юлдашева Д. |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Всего детей | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 2 |

Проанализировав полученные результаты, нами было выявлено количество детей, обладающих следующими видами агрессивных и враждебных реакций:

физическая агрессия – 3 мальчика (12%) и 0 девочек (0%)

косвенная агрессия – 0 мальчиков (0%) и 1 девочка (4%)

раздражение – 1 мальчик (4%) и 0 девочек (0%)

негативизм – 1 мальчик (4%) и 0 девочек (0%)

обида – 1 мальчик (4%)

подозрительность – 0 детей

вербальная агрессия – 1 мальчик (4%) и 2 девочки (8%)

угрызения совести и чувство вины – 2 мальчика (8%) и 0 девочек (0%)



Анализ табличных и графических данных на формирующем этапе эксперимента показал, что в данной группе испытуемых 40% подростков имеют проявление агрессивности и враждебности: из них 28% мальчики и 12% девочки. Сравнивая с результатами констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что проявления агрессивности и враждебности у подростков понизилось.

**Таблица 7 Результаты методики "Методика рисуночной фрустрации" диагностирующей фрустрационные реакции на формирующем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия и имя ребенка | GCR,  в % | Типы реакции | | |
| OD | ED | NP |
| 1 | Акулян А. | 72,9 |  | а |  |
| 2 | Агишева Э. | 95,8 |  | а | + |
| 3 | Артамонова А. | 75 | + | н |  |
| 4 | Ахмадуллина Ю | 72,9 |  | а |  |
| 5 | Белоножко А. | 81,2 |  | а | + |
| 6 | Габбасов А | 37,5 |  | в |  |
| 7 | Гулинян Н. | 62,5 |  | в |  |
| 8 | Закиров В. | 85,4 |  | а | + |
| 9 | Заприлюк В. | 33,3 |  | в |  |
| 10 | Иванова В. | 68,7 |  | а |  |
| 11 | Игнатьева С. | 70,8 | + | а |  |
| 12 | Иркабаев Ф. | 87,5 |  | а | + |
| 13 | Киселева С. | 91,6 |  | а | + |
| 14 | Копылов Е. | 81,2 |  | а | + |
| 15 | Кулаков А. | 62,5 |  | а | + |
| 16 | Майовский А. | 41,6 | + | в |  |
| 17 | Масленников А | 37,5 |  | н |  |
| 18 | Марченко Н. | 58,3 |  | в | + |
| 19 | Молодец А. | 39,6 |  | н |  |
| 20 | Музафарова А. | 70,8 |  | а | + |
| 21 | Норкевичуте Т. | 64,5 |  | а | + |
| 22 | Степашин А | 75 | + | н |  |
| 23 | Тибеев Р. | 79,1 |  | а | + |
| 24 | Усманов Р. | 91,6 |  | а | + |
| 25 | Юлдашева Д. | 95,8 |  | н |  |

GCR – коэффициент групповой конформности (конфликтность личности)

OD – фиксация на препятствии

ED – фиксация на самозащите (самооценка)

NP – фиксация на удовлетворение потребностей



Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что в исследуемой нами группе у 60% подростков адекватная самооценка, что сказалось и на коэффициенте групповой сплоченности. В результате - 24% конфликтных подростков, где 20% мальчиков и 4% девочек, то есть после проведенных коррекционных занятий, конфликтность в группе подростков понизилась.

**Таблица 8 Результаты методики "Опросник К. Томаса" диагностирующей стиль поведения в конфликтной ситуации на формирующем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия и имя ребенка | Соперни  чество | Сотруд  ничество | Компро  мисс | Избегание | Приспособ  ление |
| 1 | Акулян А. |  |  |  |  | + |
| 2 | Агишева Э. |  | + |  |  |  |
| 3 | Артамонова А. |  |  | + |  |  |
| 4 | Ахмадуллина Ю |  | + |  |  |  |
| 5 | Белоножко А. |  | + |  |  |  |
| 6 | Габбасов А |  |  |  |  | + |
| 7 | Гулинян Н. |  | + |  |  |  |
| 8 | Закиров В. |  |  | + |  |  |
| 9 | Заприлюк В. | + |  |  |  |  |
| 10 | Иванова В. |  |  | + |  |  |
| 11 | Игнатьева С. |  |  |  |  | + |
| 12 | Иркабаев Ф. |  |  |  | + |  |
| 13 | Киселева С. |  |  | + |  |  |
| 14 | Копылов Е. |  | + |  |  |  |
| 15 | Кулаков А. |  |  | + |  |  |
| 16 | Майовский А. | + |  |  |  |  |
| 17 | Масленников А | + |  |  |  |  |
| 18 | Марченко Н. |  | + |  |  |  |
| 19 | Молодец А. | + |  |  |  |  |
| 20 | Музафарова А. |  | + |  |  |  |
| 21 | Норкевичуте Т. |  | + |  |  |  |
| 22 | Степашин А |  |  |  |  | + |
| 23 | Тибеев Р. |  |  | + |  |  |
| 24 | Усманов Р. |  | + |  |  |  |
| 25 | Юлдашева Д. |  |  |  | + |  |
|  | Всего человек | 4 м | 3 м и 6 д | 3 м и 3 д | 1 м и 1 д | 3 м и 1 д |
|  | В процентах | 16 | 36 | 24 | 8 | 16 |



Результаты представленные в таблице показывают, что из стилей поведения в конфликтной ситуации чаще всего испытуемые в группе стали использовать стиль сотрудничество (36%) и компромисс (24%).

Таким образом, анализ результатов на констатирующем и формирующем этапе эксперимента показал, что в данной группе подростки научились рационально использовать стратегии решения конфликтов, а именно – чаще всего стал использоваться стиль сотрудничество и компромисс, что положительно сказалось на социально-психологическом климате в группе, поэтому ситуация в данном коллективе характеризуется пониженной конфликтностью и комфортном прибивании подростков в классе.

**Таблица 9 Результаты методики "Фрейбурский личностный опросник (FPI)" диагностирующей особенности личности на формирующем этапе эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия и имя ребенка | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII |
| 1 | Акулян А. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | м |
| 2 | Агишева Э. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | ф |
| 3 | Артамонова А. |  |  | + |  |  | + |  | + | + | и |  | ф |
| 4 | Ахмадуллина Ю |  |  |  | + |  | + |  | + | + | э |  | ф |
| 5 | Белоножко А. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | м |
| 6 | Габбасов А | + | + |  | + |  |  | + |  |  | э | + | м |
| 7 | Гулинян Н. |  |  |  |  | + |  | + |  |  | э |  | ф |
| 8 | Закиров В. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | м |
| 9 | Заприлюк В. |  | + |  | + |  |  | + |  |  | э | + | м |
| 10 | Иванова В. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | м |
| 11 | Игнатьева С. |  |  |  |  |  | + |  |  | + | э |  | ф |
| 12 | Иркабаев Ф. |  |  | + |  |  |  |  | + | + | и |  | ф |
| 13 | Киселева С. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | ф |
| 14 | Копылов Е. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | м |
| 15 | Кулаков А. |  |  |  | + |  | + |  |  | + | э |  | м |
| 16 | Майовский А. | + | + |  | + |  |  |  |  |  | э | + | м |
| 17 | Масленников А | + | + |  | + |  |  | + |  |  | э | + | м |
| 18 | Марченко Н. |  |  |  | + | + |  | + |  |  | э | + | м |
| 19 | Молодец А. | + | + | + | + |  |  | + |  |  | и | + | м |
| 20 | Музафарова А. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | м |
| 21 | Норкевичуте Т. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | ф |
| 22 | Степашин А |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | ф |
| 23 | Тибеев Р. |  |  |  |  |  | + |  |  | + | и |  | м |
| 24 | Усманов Р. |  |  |  |  | + | + |  |  | + | э |  | м |
| 25 | Юлдашева Д. |  |  |  |  |  | + |  | + | + | и |  | ф |
|  | Всего человек | 4м | 5м | 3 | 8 | 13 | 17 | 6 | 4 | 18 |  | 6 |  |
|  | В процентах | 16 | 20 | 12 | 32 | 52 | 68 | 24 | 16 | 72 |  | 24 |  |



Анализ результатов исследования по данной методике на формирующем этапе эксперимента показал, что в группе преобладают такие особенности личности, как: общительность, уравновешенность, самокритичность, открытость, искренность, эмоциональная устойчивость в 92% случаев у мальчиков и 100% у девочек.

Таким образом, сравнивая результаты исследования на констатирующем и формирующем этапе эксперимента можно сделать вывод о том, что снизился уровень агрессивных и враждебных реакций.

**Вывод по главе II**

В подростковом возрасте одним из видов отклоняющегося поведения является агрессивное поведение, нередко принимающее враждебную форму (драки, оскорбления). Проявления агрессивности в подростковом возрасте рассматриваются как эффективный способ защиты собственного Я. Для некоторых подростков участие в драках, утверждение себя с помощью кулаков является устоявшейся линией поведения. Ситуация усугубляется нестабильностью общества, межличностными и межгрупповыми конфликтами.

В ходе экспериментальной работы были использованы диагностические методики, такие как: "Опросник Басса-Дарки", "Методика рисуночной фрустрации" Тест Розенцвейга, Опросник К. Томаса и Фрейбурский личностный опросник (FPI)

Данные диагностические методики были проведены с целью выявления у подростков видов агрессивных проявлений для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности, стиля поведения в конфликтной ситуации, личностной предрасположенности к конфликтному поведению, некоторых важных свойств личности.

Таким образом, нами было выявлено, что наиболее значимыми проблемами является: 1) низкий и завышенный уровень самооценки, низкий уровень самоконтроля и активности; 2) высокий уровень агрессии; 3) негативные черты личности подростков.

С учетом выявленных проблем мы осуществили подбор рекомендаций по коррекции агрессивного поведения мальчиков подросткового возраста. Основными направлениями в данных рекомендаций было: 1) уровень самооценки стабилизировать до адекватного, развитие самоконтроля и активности; 2) понижение уровня агрессии и агрессивных проявлений; 3) коррекция основных характеристик личности.

Практические рекомендации по коррекции агрессивного поведения подростков были разработаны как для работы в учебном процессе, так и для работы во внеурочное время.

В целях проверки эффективности предложенных рекомендаций, нами была проведена контрольная диагностика.

Результаты, полученные нами после эксперимента показали, что у большинства мальчиков и девочек подросткового возраста уровень самооценки стабилизировался до адекватного, в результате чего понизился уровень агрессии и агрессивных проявлений, а также стабилизировался самоконтроль, способность и умение держаться принятой линии поведения. Подростки стали более спокойные, жизнерадостные, доброжелательные, уверенные в себе, обязательные, самостоятельные.

**Заключение**

На протяжении подросткового возраста агрессивные проявления во фрустрирующих ситуациях отличаются постоянством.

При различных видах агрессии имеют значение разнообразные факторы:

1. Пол объекта агрессии. Мальчики гораздо чаще демонстрируют такую агрессию по отношению к мальчику-новичку, чем к девочке (возможно, потому, что новичок-мальчик сам ведет себя более агрессивно, чем девочка). Девочки того же возраста примерно одинаково реагируют на новичков разного пола (имеется в виду открытая физическая агрессия);

2. Боязнь возмездия. Возможно, физически слабые девочки, как и подобные мальчики, опасаются проявлять открытую агрессию по отношению к сильным мальчикам.

3. Провоцирование агрессии. Часто "жертва" агрессии в значительной мере ответственна за ее проявление у партнера по взаимодействию. В том числе это касается и агрессии во время совершения преступления: жертвой - и агрессии и преступления - может быть не только женщина (как принято считать), но и мужчина, однако гораздо чаще при этом обвиняют мужчину

4. Социальное подкрепление. За проявление агрессии мальчики скорее поощряются своими сверстниками, а девочки - ожидают негативных санкций;

5. Гендерные нормы поведения. Они различны - физическую агрессию со стороны женщины воспринимают как проявление неумения владеть собой и несоблюдение общепринятых норм поведения, а мужчины - как способ повысить свою самооценку и усилить позицию в группе;

6. Техника измерения физической агрессии. Не всегда есть уверенность в надежности этого измерения - в частности, в силу сложности предмета.

Если же выделить другие формы и виды агрессии: скрытую - вербальную и невербальную, то картина становится иной. Поскольку прямое проявление агрессии может угрожать сохранению хороших взаимоотношений с окружающими, что традиционно считается более важным для девочек, они прибегают к скрытой вербальной агрессии в виде клеветы, злословия, раскрытия чужих секретов, остракизма, стремления вызвать у другого человека чувство вины. Так, девочки сильнее, чем мальчики, реагируют на новичков (как мальчиков, так и девочек), но используют скрытую агрессию (игнорирование, избегание, отказ во взаимодействии, исключение из группы). В подростковом возрасте девочки также чаще мальчиков прибегают к стратегиям социального остракизма и манипулирования другими в конфликтах с представителями своего пола. Представители мужского пола начинают использовать скрытую агрессию только во взрослости, но продолжают уступать женскому полу по частоте ее использования.

Половые различия в агрессии пытаются объяснять влиянием как биологических, так и социальных факторов. К первым относится наличие подобных половых различий у животных, связь агрессивности с доминантностью и сексуальностью и гормональный фактор, ко вторым -формирование гендерных стереотипов, позволяющих мужчинам открыто демонстрировать свою агрессивность, а от женщин требующих ее скрывать.

Для акцентуантов с гипертимным и возбудимым типами акцентуации характера более свойственны, чем для остальной выборки, проявления физической и вербальной агрессии, раздражения, подозрения, обиды, агрессивных реакций во фрустрирующих ситуациях.

Агрессивность в возрасте 12 – 14 лет рассматривается как способ достижения собственной независимости и желательных взаимоотношений с окружающими, проявления активности в межличностном взаимодействии; в возрасте 15 – 16 лет – как способ повышения социального статуса, завоевания авторитета в группе.

Проявления как ситуативной, так и личностной тревожности в подростковом и юношеском возрастах характеризуются стабильностью; они не связаны с проявлениями агрессивности, и лишь в 19 – 20 лет её открытые формы начинают вызывать постоянные чувства вины, тревоги и беспокойства.

Профессиональный интерес психологов к различным видам и уровням изменений личности несовершеннолетних и их характерологических особенностей весьма высок и устойчив многие годы. Отклоняющееся поведение детей и подростков имеет сложную многофакторную природу, его изучение требует, во-первых, реализации системного подхода, выявляющего иерархию и взаимосвязь неблагоприятных факторов, во-вторых, – применение сравнительного анализа, сопоставляющего условия благоприятного социального развития с процессом социопатогенеза, в-третьих, реализации междисциплинарного подхода, который не позволяет замыкаться в рамках одной специализации, а напротив, предполагает использование достижений таких отраслей психологии, как возрастная, социальная, педагогическая, медицинская.

Профилактика и предупреждение агрессивного поведения несовершеннолетних становится не только социально значимым, но и психологически необходимым. Проблема повышения эффективности ранней профилактики должна решаться в следующих основных направлениях:

выявление неблагоприятных факторов и десоциализирующих воздействий со стороны ближайшего окружения, которые обуславливают отклонения в развитии личности несовершеннолетних и своевременная нейтрализация этих неблагоприятных дезадаптирующих воздействий;

современная диагностика асоциальных отклонений в поведении несовершеннолетних и осуществление дифференцированного подхода в выборе воспитательно-профилактических средств психолого-педагогической коррекции отклоняющегося поведения.

Результаты, полученные нами после применения рекомендаций по коррекции агрессивного поведения, показали, что у мальчиков и девочек подросткового возраста уровень самооценки стабилизировался до адекватного, в результате чего понизился уровень агрессии и агрессивных проявлений, а также повысился уровень самоконтроля, способность и умение держаться принятой линии поведения. Подростки стали более спокойные, жизнерадостные, доброжелательные, уверенные в себе, обязательные, самостоятельные, а это значит, что поставленная нами гипотеза о существующей взаимосвязи между гендерными особенностями и агрессивностью проявляющейся у подростков доказана.

**Список литературы**

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 570 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 2004. – 485 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.-Воронеж, 2005. – 455 с.
4. Бранден Натаниель Мощь самооценки. - М.: Омега-Л, 2006. – 215 с..
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб.: Речь, 2007. – 350 с.
6. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М.: Просвещение, 2006. – 570 с.
7. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Сост. и ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. М.: Просвещение, 2004. – 375 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова - М: Педагогика, 2006. – 388 с.
9. Колесникова Г.Н. Психологическое консультирование. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 283 с.
10. Масагутов Р.М. Детская и подростковая агрессия: От нормы до патологии. – М.: Изд-во Омега-Л, 2006. – 159 с.
11. Можгинский Ю. Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика, М.: Издательство: Когито-Центр, 2006. – 115 с.
12. Основы социальной работы / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 560 с.
13. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. - М.: Академия, 2005. – 450 с.
14. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688 с.
15. Раис Филип Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. пособие: Пер. с англ. СПб., 2006. – 656 с.
16. Реан А.А. Агрессия в структуре поведения возбудимой и демонстративной личности.// Ананьевские чтения-97. СПб.: Питер, 2004. - С. 13-16.
17. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности.// Психологический журнал. 2006. № 5. - С.3-18.
18. Родители и дети: Психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. – М.: Когито-Центр, 2003. – 230 с.
19. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
20. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. – М.: Аспект-Пресс, 2006. – 460 с.
21. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Под ред. Д.И. Фельдштейн. –М.: НПО МОДЭК, 2006. – 318 с.
22. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М.: Издаиельский центр "Академия", 2006. – 336 с.
23. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 671 с.
24. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
25. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: МПСИ, Флинта, 2006. – 352 с.