## ОГЛАВЛЕНИЕ

##

## ВВЕДЕНИЕ

## ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

## 1.1 Подходы к изучению личности в отечественной и зарубежной психологии

## 1.2 Развитие личности и ее структура

## 1.3 Особенности развития личности младшего школьника

## ГЛАВА 2. ВЛИЯНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В КОНФЛИКТЕ НА ПСИХИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## 2.1 Конфликт в понимании психологической науки

## 2.2 Классификация конфликтов. Межличностные конфликты

## 2.3 Особенности супружеских конфликтов и выбор стратегии поведения

## ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

## 3.1 Организация и методы исследования

## 3.2 Анализ результатов и их интерпретации

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

## БИБЛИОГРАФИЯ

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Главной целью, стоящей перед обществом считается воспитание высоконравственной личности, а одной из задач -создание условий для ее социализации. В свою очередь общество требует от ребенка присвоения знаний, умений, моральных норм и форм социального взаимодействия, необходимых для того, чтобы стать полезным этому обществу. Современное развивающееся общество, огромный объем информации, обрушившийся на новое поколение детей, обязывает нас обратить пристальное внимание на гармоничное развитие личности ребенка. Имея сына-школьника, немаловажную роль в выборе данной темы, сыграло присутствие моего личного интереса. Анализ публикаций, посвященных изучению личности, показал, что авторы рассматривают факторы, влияющие на развитие личности ребенка, к которым относят как внутренние субъективно-психологические свойства личности (Г. Айзенк, Б.Г. Ананьев Р. Кэттелл, З. Фрейд), так и внешнее социальное окружение (Л.И. Божович, В.С. Мерлин, А.В. Петровский, Б. Скиннер) под которым понимается детский сад, школа, различные детские организации и общества, но, прежде всего - семья. По образцу отношений, свойственных семье, моделируются и структурируются не только межличностные интимные, неформальные отношения, но и отношения социальные, экономические, политические, а также национальные отношения, свойственные большому обществу. На важную роль семьи в развитии личности ребенка указывают Л.И. Божович, В.Г. Белинский, И.В. Гребенщиков, Н.Н. Обзоров, В. Сатир, Л.С. Славина, В.Я. Титаренко, Э.Г. Эйдмиллер, В.В. Юстицкис и другие авторы.

Обзор научной психологической литературы и периодических изданий показал, что на особенности развития личности ребенка в семье оказывают влияние такие факторы, как социальный статус, образ жизни семьи, стиль воспитания, отношение родителей к ребенку, отсутствие одного из родителей, наличие детей и родственников, особенности взаимоотношений между членами семьи и между родителями в частности, но мы не встретили ни одной публикации, в которой было бы описано влияние особенностей поведения в конфликте родителей на развитие личности ребенка. Все это подтверждает актуальность выбранной нами темы.

Объектом нашего исследования являются психические особенности младшего школьника.

Предметом – влияние стратегий поведения родителей в конфликте на проявление психических особенностей младшего школьника.

Цель исследования - выявление влияния стратегий поведения родителей в конфликте на особенности развития личности ребенка.

Гипотезой является предположение о том, что стратегии поведения родителей в конфликте влияют на особенности развития личности ребенка.

В соответствии с целью и гипотезой исследования нами были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ научной психологической литературы по данной проблеме.
2. Создать диагностический блок для экспериментального исследования.
3. Провести экспериментальное исследование.
4. Проанализировать полученные результаты.

В основе нашего исследования лежат следующие методологические принципы психологии: принцип детерминизма, принцип единства сознания и деятельности и принцип развития.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что результаты работы могут быть полезны педагогам, психологам и другим специалистам, работающим с детьми младшего школьного возраста.

## ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

### 1.1 Подходы к изучению личности в отечественной и зарубежной психологии

Для изучения особенностей развития личности ребенка необходимо рассмотреть понятие личности в психологии. В зарубежной психологии позиции авторов относительно определения личности различны. Так, например, Г. Айзенк (1947) определяет личность, как «более или менее постоянную организацию характера, темперамента, интеллекта и физического сложения, которая определяет его единственное приспособление к среде». Под личностью, автор цитаты понимает не только психические, но и физические свойства, так как они способствуют приспособлению человека к среде. Кроме того, Айзенк считает, что личность на 75 % обусловлена наследственностью.

Прямо противоположное утверждение у Б.Скиннера (1953), который считает, что личность человека на 100 % - результат научений, которое осуществляется по образу формирования навыков у животных, и функцию научения человека видит в наилучшем приспособлении к требованиям общества.

В свою очередь Р. Кэттелл (1950) характеризует личность как систему всех присущих человеку психических свойств. С этой точки зрения личностью является любой человек: нормальный или аномальный, душевно больной, преступник, ребенок на первом году жизни [38].

Э. Фромм (1967) пишет о том, что развитие личности определяется соотношением природных влечений человека и исторически изменчивых требований общества. В результате этого соотношения достигается большая или меньшая степень приспособления личности к жизни в обществе [22].

Рассматривая проявление личности, К Лсперс (1923) отмечает, что личность воплощается в избирательном, целенаправленном осмысливающем отношении к ситуации. Тем самым утверждается, что только человек является личностью. Но не всякий человек в одинаковой степени личность, люди могут быть в большей или меньшей степени личностью.

П. Лерма (1956), обращает внимание на уровень развития личности, который определяется соотношением различных ее слоев: с одной стороны, влечений и побуждений, с другой - осознанной воли и мышления.

В отличие от зарубежных исследователей, представители отечественной психологической науки рассматривают личность с позиции системного подхода. Например, В.С. Мерлин (1988) считает, что «личность - система взаимно связанных, относительно устойчивых и постоянных свойств, которые отличают одного человека от другого и одну группу людей от другой. Взаимная связь свойств проявляется в том, что, зная какое-либо одно свойство личности, мы можем предсказать другие его свойства. Относительная устойчивость и постоянство свойств личности проявляется в том, что одни и те же свойства присущи человеку на протяжении более или менее длительного отрезка жизни» [38, с.9].

По мнению автора, личность не сумма, не совокупность психических свойств, обладающих определенными относительными признаками, а целостное их единство. Все свойства личности образуют единую систему, которая характеризуется закономерной связью между свойствами. Следовательно, чтобы отличить, какие психические свойства личности входят в систему личности, а какие не входят, нужно установить характер связи между ними.

Для определения целостной системы личности В.С. Мерлин выделяет следующие признаки:

* Наличие большого количества психических свойств и многообразных условий.
* Человек не рождается личностью, а становится ею.
* Личность - система развивающаяся. На протяжении всей жизни человека изменяется его характер и степень активного преобразующего воздействия на мир.
* Развитие личности определяется не только внешними условиями, но и ее свойствами и закономерностями. Это система саморазвивающаяся.

Все эти признаки позволяют характеризовать закономерную связь психических свойств личности как большую саморегулируемую и саморазвиваемую систему.

А.В. Петровский пишет, что «понять личность человека можно, только увидев ее в сети межиндивидуальных связей, образующих сложную многоуровневую структуру группы. Построив концепцию коллектива, мы тем самым сооружаем фундамент для создания концепции личности - концепция личности в коллективе, в группе, в системе межличностных отношений. Потому что вне коллектива, вне группы, вне человеческих сообществ личности в ее деятельной социальной сущности нет. Вне рассмотрения совместной деятельности, осуществляемой в социально детерминированных условиях, невозможно создание адекватной теории личности».

Личность, по мнению А.В.Петровского, выступает как набор качеств, свойств, черт, характеристик, особенностей психики человека. Этот подход к проблеме мог бы быть назван «коллекционерским»: личность превращается в некоторое вместилище, емкость, принимающую в себя черты темперамента характера, преобладающие потребности и интересы, способности, склонности и т. д.

С.Л. Рубинштейн пишет о личности: «Личностью в специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение к которому он пришел в итоге большой сознательной работы. У личности есть свое лицо... Личностью является лишь человек, который относится определенным образом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение тем, что оно выделяется во всем его существе».

По мнению Л.И. Божович, личность - это человек, который достиг определенного, достаточно высокого уровня своего психического развития. Самая существенная характеристика его, когда он действительно становится личностью, заключается в том, что он способен господствовать над случайностями и изменять обстоятельства жизни в соответствии со своими целями и задачами; он способен также сознательно управлять самим собой.

Р.С. Немов утверждает, что личность - это «человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него и окружающих» [45, с.336].

Как мы видим, при всех различиях психологических теорий личности есть несколько положений, которые принимаются всеми авторами. Одно из них состоит в том, что личность представляет собой некое неповторимое единство, некую целостность. Другое положение заключается в признании за личностью роли высшей интегрирующей инстанции, управляющей психическими процессами.

Анализ различных отечественных и зарубежных теорий личности позволяет выделить среди них три типа: психодинамические, социодинамические и интеракционистические. Каждые из которых, бывают экспериментальные и неэкспериментальные, структурные и динамические, изучающие дошкольный, школьный период жизни и всю жизнь от рождения до последних дней, а в качестве описания используются черты, качества и свойства, а также формы поведения человека.

К психодинамическим относятся теории, описывающие личность и объясняющие ее поведение, исходя из ее психологических, или внутренних, субъективных характеристик.

Социодинамическими называют теории, в которых главную роль в детерминации поведения отводят внешней ситуации и не придают существенного значения внутренним свойствам личности.

Интеракционистическими называют теории, основанные на принципе взаимодействия внутренних и внешних факторов в управлении актуальными действиями человека.

Экспериментальными называются теории личности, построенные на анализе и обобщении собранных опытным путем факторов. К неэкспериментальным относятся теории, авторы которых опираются на жизненные впечатления, наблюдения и опыт и делают теоретические обобщения, не обращаясь к эксперименту.

К числу структурированных причисляют теории, для которых главной проблемой является выяснение структуры личности и системы понятий, с помощью которых она должна описываться. Динамическими называют теории, основная тема которых - преобразование, изменение в развитии личности, т.е. ее динамика.

Ряд теорий личности, характерных для возрастной и педагогической психологии, построен на рассмотрении органического возрастного периода в развитии личности, как правило, от рождения до окончания школы, т.е. от младенчества до ранней юности. Есть и теории, авторы которых поставили перед собой задачу проследить развитие личности в течение всей жизни человека.

Наконец существенным основанием для деления теорий личности на типы выступает то, на что обращено преимущественное внимание: внутренние свойства, черты и качества личности или ее внешние проявления, например поведения и поступки. Воспользуемся этой классификацией для того, чтобы подробнее рассмотреть ряд наиболее известных за рубежом и у нас в стране теорий личности.

Экспериментальные исследования личности за рубежом были начаты Г. Айзенком и Р. Кэтеллом в рамках «теории черт» Г. Оллпорта. Ее можно отнести к ряду психодинамических, экспериментальных, стуктурно динамических, охватывающих всю жизнь человека от рождения до старости и описывающих его как личность в понятиях, характеризующих внутренние, психологические свойства. Люди, согласно этой теории отличаются друг от друга по набору и степени развитости у них отдельных, независимых черт, а описание целостной личности можно получить на основе текстологического ее обследования или описания жизненных наблюдений разных людей за данной личностью [45].

Как альтернатива теории черт была создана теория социального научения. По предложенной классификации может быть отнесена к числу социодинамических, экспериментальных, структурно-динамических, включающих в рассмотрение всю человеческую жизнь в поведенческих терминах. Основная психологическая характеристика личности в данной теории - это поступок или серия поступков. Существенное влияние на поведение человека, на его социальные действия оказывают другие люди, поддержка или осуждение с их стороны его поступков. Устойчивость человека как личности определяется не его собственными психологическими характеристиками, а частотой и постоянством возникновения одних и тех же «стимульных ситуаций», одинаковостью связанных с ним подкреплений и наказаний, идентичностью оценок поведения индивида со стороны других людей, успешностью и частотой повторения в прошлом соответствующих социальных действий.

Примером интеракционистской теории личности является концепция, разработанная американским ученым У.Майшелом. Согласно этой концепции, личностные факторы, которые совместно с ситуацией определяют поведение человека, делятся на ряд групп: способности человека, когнитивные стратегии, ожидания, ценности, планы поведения.

Разработанную З. Фрейдом психоаналитическую теорию личности, весьма популярную в странах Запада, можно отнести к типу психодинамических, неэксперементальных, структурно-динамических, охватывающих всю жизнь человека и использующих для описания его как личности внутренние психологические свойства индивида. Основная заслуга З.Фрейда в создании общепсихологической теории личности, затрагивающей проблемы бессознательного и защитных механизмов, их роль в детерминации поведения.

Свой теоретический подход к психологии личности предложили и представители гуманистической психологии. Их теорию личности можно отнести к ряду психодинамических и одновременно интеракционистких (у разных авторов по-разному), неэкспериментальных, структурно-динамических, охватывающих весь период жизни человека и описывающих его как личность то в терминах внутренних свойств и особенностей, то в поведенческих терминах. Основное внимание в теориях этого типа сосредоточено на описании строения и развития внутреннего опыта человека в том его виде, в каком он представлен самому человеку в самосознание и мышлении. Наиболее известными представителями этого подхода являются американские психологи А. Маслоу и К. Роджерс.

Создавая свою теорию личности К. Роджерс исходил из того, что каждый человек обладает стремлением и имеет способность к личностному самосовершенствованию. Центральным понятием для теории К. Роджерса стало понятие «Я», включающее в себя представления, идеи, цели и ценности, через которые человек характеризует самого себя и намечает перспективы собственного развития. Основная потребность согласно гуманистическим теориям личности, - это самоактуализация, стремление к самосовершенствованию и самовыражению. На главный вопрос теории А. Маслоу отвечает следующим образом: «Самоактуализирующиеся люди все без исключения вовлечены в какое-нибудь дело... Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них - это своего рода призвание».

По своим позициям, особенно в плане понимания смысла жизни (стремление к высшим целям, ценностям), гуманистическая психология из всех зарубежных концепций наиболее близка к взглядам наших психологов.

В отечественной психологии наиболее известные исследования в области личности связаны с теоретическими работами представителей школы Л.С. Выготского. Значительный вклад в решение проблемы личности внесли, в частности, А.Н.Леонтьев, Л.И. Божович.

Теорию, предложенную Л.И. Божович, по приведенной выше классификации можно отнести к разряду психодинамических, экспериментальных, структурно-динамических, охватывающих период развития личности с раннего дошкольного детства до юности и использующих для описания личности понятия, характеризующие внутренние свойства и особенности человека.

Опираясь на понятия о ведущей деятельности и социальной ситуации развития, введенные Л.С. Выготским, Л.И. Божович показала, как в сложной динамике взаимодействия деятельности и межличностного общения ребенка в разные периоды его жизни формируется определенный взгляд на мир, названный внутренней позицией. Эта позиция и есть одна из главных характеристик личности, предпосылка к ее развитию, которая понимается как совокупность ведущих мотивов деятельности [8].

В концепции структуры и развития личности А.Н. Леонтьева центральное место отведено понятию деятельности. Согласно приведенной классификации, данную теорию можно оценить как психодинамическую, неэксперементальную, структурно-динамическую, охватывающую всю жизнь человека и описывающую личность в психологических (мотивы) и поведенческих (деятельность) терминах [30].

Таким образом, рассмотрев содержание, которое зарубежные и отечественные психологи вкладывают в понятие «личность», мы выявили, что существуют противоречивые мнения. В зарубежной психологии одни авторы указывают на наличие в системе личности психических и физических свойств, другие, что личность - это результат научений для приспособления к жизни в обществе, третьи определяют личность как соотношение психических свойств и влияния внешних условий. Отечественные исследователи в своих определениях рассматривают личность с позиции деятельностного подхода и представляют ее как некую целостность психологических качеств, составляющих ее неповторимость и индивидуальность.

Во всех вышеперечисленных определениях личности есть доля истины, и каждое из них заслуживает того, чтобы учесть его в поисках глобального определения личности. Нам представляется, что личность - это человек, психологические характеристики которого определяются наличием генетической предрасположенности, приобретенного детского опыта, влиянием социального окружения и дальнейшей возможностью самосовершенствования и проявляются в системе общественных отношений.

### 1.2 Развитие личности и ее структура

Развитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути», который определяется как история «формирования и развития личности в определенном обществе, развитие человека как современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения».

По мнению Б.Г. Ананьева, жизненный путь имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т.д. «Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например переддошкольное, дошкольное и школьное детство».

Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макроситуация личностного развития.

В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л.С. Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное отношение ребенка к окружающей его социальной действительности. Л.С. Выготский считал, что социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным».

Л.С. Выготский выделяет две трактовки развития личности: первая, разрабатываемая, прежде всего такими отечественными представителями, как А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.П. Петровский, находится в русле концепции, согласно которой, развитие есть непрерывный процесс самопродвижения, характеризующийся в первую очередь непрестанным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

Другая трактовка развития, которую предлагает посмотреть Л.С. Выготский, находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным прорывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию.

Проведенный анализ движущих сил и условий развития личности, представленных в зарубежных концепциях, показал:

* по З. Фрейду, основой индивидуального и личностного развития является врожденные влечения и инстинкты, где единственным источником психической энергии признаются биологические влечения [66];
* по К. Юнгу, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации - достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур;
* по А. Адлеру, человеку от рождения присуще «чувство общности», или «общественное чувство», которое и побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в первые годы жизни и добиться превосходства за счет разного рода компенсаций;
* по К. Хорни, основной источник энергии для развития личности - чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемой ими стремление к безопасности и т.д. [71].

Помимо анализа движущих сил и условий развития личности, исследователи уделяют большое внимание изучению структуры личности. В психологии существует более широкая и более узкая трактовка понятия личности. Авторы, придерживающиеся более широкого понимания личности, включают в ее структуру индивидуальные биофизические характеристики организма: инертность - подвижность нервных процессов, тип метаболизма и т.п., или, например, такие «природно-обусловленные» свойства, как свойства зрения.

Особый интерес вызывают идеи А.Н. Леонтьева, подчеркивавшего невозможность поставить знак равенства между понятиями «личность» и «индивид» ввиду того, «личность - это особое образование, «особого рода целостность», которая возникает на сравнительно поздних этапах онтогенетического развития. Это образование порождается специфически человеческими отношениями. Что касается природных индивидуальных свойств: морфологических, физиологических, а также некоторых индивидуально приобретенных особенностей человека, то они к собственно личностным свойствам не относятся, а характеризуют человека как индивида». Как мы видим, понятие личности А.Н. Леонтьева более узкое.

У сторонников широкой трактовки личности природные и общественно обусловленные аспекты личности отнюдь не выступают как рядорасположенные. Так, например, Б.Г. Ананьев говорит о различных уровнях в структуре личности, подчеркивая при этом, что биофизиологические характеристики организма входят в структуру личности, только если они «многократно опосредуются социальными свойствами личности».

В свою очередь С.Л. Рубинштейн противопоставляет «индивидуальным свойствам личности» «личностные свойства индивида», т.е. фактически выделяет в человеке собственно личностные свойства, к которым он относит свойства, обусловливающие «общественно значимое поведение или деятельность человека». Согласно С.Л.Рубинштейну, структура личности включает в себя три подструктуры: отношения и направленность как основные тенденции личности - это то, чего человек хочет; способности как человеческие возможности и потенции - это то, что человек может; характер как доминирующие и устойчивые тенденции использования, реализации и расширения возможностей - это то, что человек есть.

В работах В.Н. Мясищева в качестве основной вводится категория отношения, через описание которой автор приходит к раскрытию структуры личности и процесса ее формирования. Формирование личности представляется как процесс перехода интериндивидуальных систем связей в индивидуальные структуры личности и ее характера.

В работе французского философа-марксиста Л. Сэва подчеркивается социальный аспект существования личности. Для описаний биографии личности он предлагает понятие акта, под которым подразумевает поступок человека, имеющий те или иные социальные следствия, а Э.Фромм вводит понятие социального характера, под которым подразумеваются общие черты характера большинства членов социальной группы. Складываясь в результате «опыта и способов жизни» в группе, через систему образования социальный характер передается отдельному индивиду.

В основе структуры личности Э. Шпангера находятся типы человеческих «ценностей». В соответствии со своей идеалистической установкой Шпангер абсолютизирует эти ценности, рассматривая их как выражение человеческой природы, независимо от места и времени, без учета конкретных исторических условий.

Структура личности Г. Оллпорта и Р. Кэтелла представляет собой набор статистически независимых факторов, которые считаются отдельными чертами личности. Способ выявления и оценивания черт личности основан на изучении языка, выборе из него слов понятий, с помощью которых с разных сторон описывается личность. Путем сокращения списка до необходимого достаточного минимума, составляется полный список всевозможных личностных черт.

Таким образом, рассмотрев концепции развития личности можно отметить, что отечественные исследователи делают акцент на том, что это процесс «социализации» ребенка в определенной системе отношений и соответственно отношение ребенка к окружающей его социальной действительности. Кроме того, они рассматривают структуру личности как свойства, обусловливающие «общественно значимое поведение», а так же индивидуальные биофизические характеристики организма. Зарубежные авторы в качестве движущих сил развития личности выделяют врожденные влечения и инстинкты, «индивидуализацию» от общности и «стремление к безопасности», в структуре которой учитываются ценностные ориентации человека, социальный характер его окружения и различные личностные черты.

### 1.3 Особенности развития личности младшего школьника

Ряд исследователей, таких как Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.В. Запорожец, М.В. Матюхина, Ж. Пиаже, Л.С. Славина, Д. Элкинд, Д.Б. Эльконин и др., занимающиеся изучением развития личности детей, рассматривают его как развитие мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной сфер, сферы общения, самосознания, сферы социальных установок и я-концепции.

Центральным звеном в формировании личности является развитие мотивационной сферы ребенка: его потребностей, желаний, стремлений и намерений.

В возрасте от 6 до 11 лет мотивационная сфера ребенка характеризуется постепенным переходом от аморфной одноуровневой системы его побуждений к иерархическому построению системы мотивов. Кроме того, как утверждает Е.П. Ильин, наблюдается тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования ребенком своего поведения. В то же время, Л.И. Божович отмечает, что в этом возрасте существует заметное преобладание мотивов над мотивационными установками, а ведущими являются «непосредственно действующие мотивы». По мнению автора, возникновение «моральных инстанций» влечет за собой те существенные изменения в его мотивационной сфере, которые способствуют формированию у него чувства долга - основного морального мотива, уже непосредственно побуждающего ребенка на конкретное поведение. При этом на первом этапе овладения моральными нормами мотивом, побуждающим ребенка к определенному поведению, является одобрение взрослых [8].

Рассуждая о мотивации учения, М.В. Матюхина пишет, что у детей обнаруживается большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса учения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, возрастными особенностями учащегося и всей системой его отношений с окружающим миром. Кроме того, при традиционной системе обучения существенных изменений в мотивации учения школьников от первого класса к третьему без специального вмешательства со стороны педагогов и родителей не происходит.

По мнению А.А. Реана и Я.Л. Коломенского, ребенка периода среднего детства характеризует большая возбудимость, неразвитость способности к произвольному управлению своими желаниями, потребностями, и в этой связи проблема формирования учебно-познавательных мотивов приобретает особую значимость.

В силу своей динамичности мотивационная сфера ребенка представляет большие возможности для формирования и развития у него мотивов, необходимых для эффективного учения. Кроме того, высокая мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащихся требуемых знаний, умений и навыков [56].

Л.И. Божович установила, что учебная деятельность ребенка побуждается двумя видами мотивов, имеющих разное происхождение и разную психологическую характеристику. Одни из них порождаются преимущественно самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения - познавательные мотивы. Другие «лежат как бы за пределами учебного процесса». Эти мотивы, - «порождаемые всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей действительностью» [8].

Л.С. Славина, рассматривая эмоциональную сферу младшего школьника пишет, что к этому возрасту у ребенка сформировались определенные особенности эмоционального поведения, эмоционального отклика на воздействие сверстников и взрослых. Со временем он постепенно начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции (раздражение, зависть, огорчение), особенно когда он находится среди сверстников, боясь их осуждения. С поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на том, что ученик «должен», а не на том, что он «хочет». С другой стороны первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение амбивалентные переживания у ребенка: это и стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать фрустрацию. Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Признать свою несостоятельность — значит, для ребенка пойти в разрез с имеющейся для него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить.

Во многом определяет поведение ребенка младшего школьного возраста, -считает В.С.Мухина, - так называемый эмоциональный голод - потребность в положительных эмоциях значимого взрослого (а учитель именно такой взрослый). Поэтому ребенок находится в большой эмоциональной зависимости от учителя.

А.А. Реан и Я.Л. Коломенский пишут, что в системе межличностных отношений с другими людьми - с взрослыми и сверстниками - у ребенка возникает и развивается сложная гамма чувств, которые характеризуют его как уже социализированного человека. Это, прежде всего самолюбие, выражающее стремление ребенка не только к самоутверждению, но и к соперничеству с другими людьми.

Чувство ответственности, которое представляет собой способность ребенка принимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Наиболее интенсивно это чувство развивается у ребенка в условиях учебной деятельности. Кроме того, позитивными качествами развития ребенка является его расположение к другим людям, которое выражается во внутреннем чувстве доверия и способности к сопереживанию [56].

Одной из причин неадекватных аффективных реакций отдельных детей, Л.С. Славина называет неудовлетворительное положение в группе сверстников, которое очень остро переживается детьми и является следствием трудности в общении. Однако если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отношений в группе.

П.М. Якобсон, исследуя отрицательные эмоции младших школьников, отмечает, что недовольство, гнев проявляется у них не столько в моторной форме - лезет драться, сколько в словесной - грубит, дразнит.

Переживание стыда ребенок начинает проявлять более скрытно. В это время он уже учится понимать характер переживаний других людей, приобретает способность сопереживать эмоциональному состоянию сверстников и взрослых.

Следующий рассматриваемый нами структурный компонент личности интеллектуальная сфера, где также происходят большие изменения.

Если для начальных стадий этого возрастного периода характерно доминирование наглядно-действенного мышления, то в дальнейшем у ребенка происходит формирование абстрактно-логического мышления. Не менее существенные изменения происходят в развитии речи ребенка и других психических процессах.

Ж. Пиаже, характеризуя данный период развития ребенка, называет его стадией конкретных операций с предметами. Главной особенность данного периода является то, что умственные операции, совершаемые ребенком, становятся теперь обратимыми. Если раннее процесс интеллектуального развития ребенка характеризовался тем, что внешние действия, выполняемые им, постепенно трансформировались во внутренние, то теперь ребенок в состоянии перенести действия, выполняемые в когнитивной сфере, во внешнюю, то есть предметную сферу своей деятельности. На данном этапе интеллектуального развития ребенок может уже давать логические объяснения выполняемым им действиям, способен переходить с одной точки зрения на другую, постепенно приобретая большую объективность своих суждений.

Следовательно, возраст младшего школьника по своему психологическому содержанию является переломным в интеллектуальном развитии ребенка. Его мышление все больше становится похожим на мышление взрослого. Умственные операции ребенка приобретают большую развитость -он уже в состоянии сам формировать различные понятия, в том числе -абстрактные. В этот период наблюдается также активное развитие речи ребенка. Главной особенностью развития речи на данном этапе является то, что изучение речи для ребенка становится целенаправленной деятельностью. Более того, ребенок знакомится с совершено новым для него видом речи - письменной речью [56].

По мнению А.В. Запорожца, пик развития восприятия у ребенка приходится на период от раннего к дошкольному возрасту. В это время под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из этих частей в отдельности и затем объединяя их в одно целое. В школьные годы эта способность ребенка постоянно совершенствуется и достигает весьма высокой степени развития.

Существенные изменения наблюдаются в качественных характеристиках внимания. В младшем школьном возрасте внимание ребенка становится произвольным. Вместе с этим происходит развитие и определенных свойств внимания ребенка, таких, как объем и устойчивость, переключаемость и концентрация.

Под влиянием выполняемой ребенком деятельности изменяется характер функционирования его памяти. Основным видом памяти у ребенка становится произвольная память, и вместе с этим изменяется структура мнемических процессов.

Как упоминалось ранее, в младшем школьном возрасте ребенку приходится преодолевать многие трудности в общении, и, прежде всего — со сверстниками. Но в месте с тем именно в общении происходит формирование личности, - считает А.А. Бодалев. Он пишет: «Вступая в общение друг с другом, люди, как правило, преследуют какую-то цель: сделать другого человека единомышленником, добиться от него признания, удержаться от неправильного поступка, понравиться и т. п. Чтобы осуществить ее они более или менее сознательно используют свою речь, всю свою экспрессию, а побуждает их поступать в подобных случаях именно так, а не иначе имеющиеся у них потребности, интересы, убеждения, ценностные ориентации. Вместе с тем, характеризуя общение, как особый вид деятельности, необходимо видеть, что без него не может происходить полноценное развитие человека как личности и субъекта деятельности, как индивидуальности.

Играя, ребенок общается. Длящееся многие годы учение обязательно предполагает общение. Труд, как известно, в подавляющем числе случаев требует постоянного взаимодействия людей в форме общения. И от того, как протекает, как организовано общение, зависят результаты предметной практической деятельности занятых ею людей».

Помимо того, что общение расширяет общий кругозор ребенка и способствует развитию психических образований, которые необходимы ему для успешного выполнения деятельности, А.А. Реан и Я.Л. Коломинский указывают на то, что оно является обязательным условием формирования общего интеллекта и, прежде всего многих его аттенционных, перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик.

Особую роль в развитии личности ребенка играет общение с родителями, бабушками и дедушками. Благодаря этому взаимодействию, ребенок усваивает целостную систему нравственных ценностей и идеалов, типичных для данного общества и окружающей его социальной среды.

Именно в младшем школьном возрасте круг его общения расширяется, и он постепенно вступает в общение со многими другими людьми - взрослыми и сверстниками, он становится членом других коллективов - класса, группы, компании, которые также влияют на формирование его личности [56].

Общение в свою очередь влияет на развитие сознания, которое согласно И.М. Сеченову, возникло сразу в двух формах: предметного сознания и самосознания. Результатом деятельности сознания является знание о мире, самосознания — знание человека о самом себе и своих возможностях. И сегодня этот процесс хорошо прослеживается по мере роста и развития ребенка. Вначале он выделяет из внешнего предметного мира лишь собственное тело («Сережин животик», «Сережины ручки»), а затем и свою личность в целом («мои ручки»). Завершается этот процесс появлением и развитием самосознания, т.е. осознанием себя составной частью определенного коллектива (семейного, школьного и т.д.), в котором мое Я наделено определенной ролью и значимостью [56].

Л.П. Гримак также говорит о формировании самосознания в процессе его повседневного общения с другими людьми, с коллективом, с обществом. Это сводится, в сущности, к осознанию им своей идентичности, определенной устойчивости, целостности в различных ситуациях, сменяющих друг друга во времени. Самосознание как вершина человеческой психики включает следующие три тесно взаимосвязанные компонента: самопознание, самоконтроль, самосовершенствование [18].

Годы начальной школы - классический психоанализ называет латентной фазой в развитии ребенка. В этот период любовь сына к матери и ревность к отцу (у девочек наоборот) еще находится в скрытом состоянии. У ребенка развивается способность к дедукции, к организованным играм и регламентированным занятиям. Психосоциальный параметр этой стадии характеризуется умелостью, с одной стороны, и чувством неполноценности - с другой.

Д. Элкид утверждает, что пребывание ребенка в школе и отношение, которое он там встречает, оказывает большое влияние на уравновешенность его психики. Ребенок, не отличающийся особой сметливостью, в особенности может быть травмирован школой, даже если его усердие и поощряется дома. Непрерывное отставание в классе развивает у ребенка чувство неполноценности, зато ребенок, склонность которого мастерить что-нибудь снизилась из-за вечных насмешек дома, может оживить ее в школе, благодаря советам чуткого и опытного учителя. Таким образом, отмечает автор, развитие многих способностей ребенка зависит не только от родителей, но и от отношения других взрослых.

О включении в Я-концепцию ребенка реального образа Я и Я перспективнго пишут А.А. Реан и Я.Л. Коломенский. Авторы отмечают, что у детей в начале этапа среднего детства можно констатировать наличие не только ожидания и устремленности на предстоящие личностные преобразования (например, стать школьником), но и осознание себя (каким школьником я буду). Это позволяет включить в образ собственного Я ребенка различные качества личности, необходимые для успешного выполнения школьных учебных и организационных обязанностей.

Общение с одноклассниками и другими сверстниками также обогащает Я-концепцию ребенка. Предоставляя другим детям информацию о себе и получая от них сведения об их восприятии его «персоны», ребенок существенно расширяет свой Я-образ. Возможно, именно взаимодействие со сверстниками и делает Я-образ ребенка более динамичным в его развитии. Таким образом, различные межличностные взаимодействия актуализируют у ребенка перспективные составляющие его Я-образа и создают условия для стабилизации реального Я-образа.

Наиболее важным источником формирования Я-концепции ребенка является образ тела, его объективные характеристики и субъективное его восприятие. Ребенок достаточно рано формирует представление о том, что красиво и что некрасиво в его внешнем облике. В том, что касается его собственного тела, внешние его признаки обуславливают степень удовлетворенности или неудовлетворенности собой и в значительной мере влияют на формирование его самооценки.

Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру, в значительной степени определяя социальную адаптацию личности, и является регулятором ее поведения и деятельности. Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Для того чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться в новой среде, преодолевать трудности, связанные с процессом обучения, ему необходимо иметь положительное представление о себе. От характера личных представлений ребенка о самом себе зависит большая или меньшая уверенность его в своих силах, осознание результата как успеха, соответственное отношение к допущенным ошибкам, выбор той задачи, которая по степени ее трудности является посильной ребенку.

В.В. Богословский и соавторы считают, что от разнообразия деятельности зависят полнота и сила характера. «Там, где жизнь личности ограничена узкими рамками (не выходит за пределы дома), изолирована от общества, там, естественно, формируется ограниченный, костный характер. Наоборот, там, где люди получают богатые впечатления, активно решают общественные задачи, живут полнокровной жизнью, их мышление носит такой же характер универсальности, как и всякое другое проявление жизни.

Большое влияние на образование характера ребенка оказывает морально-психологическая атмосфера жизни в семье и в школе. Следовательно, анализируя характер конкретного ребенка, необходимо учитывать как те общественно-исторические условия, в которых он живет, так и направленность воспитания, поскольку и первое, и второе определяют черты характера личности».

В.О. Шадриков, говоря о многоплановости личностного развития младшего школьника, утверждает, что его могут одновременно определять как внешние, так и внутренние условия. «Два основных противоречия определяют сущность человека, развитие и многообразие его сущностных качеств и их сочетаний в характерологические комплексы. Это: а) отчужденность от природы и связь с ней; б) отчужденность от общества, группы, других людей и связь с ними».

К сожалению, многие теории и основанные на них методы психологии развития абсолютизируют роль отдельных условий развития.

Согласно А.В. Петровскому, сама социальная ситуация развития, или шире - социальная среда, может быть стабильной или изменяющейся, что означает относительную стабильность и изменение в той социальной общности, в которой находится человек.

Вхождение ребенка как социального существа в жизнь этой общины предполагает прохождение трех фаз: адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; индивидуализации как удовлетворение «потребностей индивида в максимальной персонализации» и интеграции личности в этой общности.

Совместная деятельность, - считает А.Г. Асмолов, - осуществляется в рамках ведущей деятельности, заданной «конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его (ребенка) жизнь», является одним из основных условий развития личности в любой социальной ситуации [5].

Рассуждая о развитии социальной сферы ребенка, А.А. Крылов отмечает, что процесс социализации может осуществляться как в специальных социальных институтах, так и в различных неформальных объединениях. К специальным социальным институтам, одной из важнейших функций которых является социализация личности, относится школа, профессиональные учебные заведения, детские и молодежные организации и объединения [52].

Важнейшим институтом социализации является семья. Именно семье ребенок получает первый опыт взаимодействия. На протяжении какого-то времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного процесса воспитания, так и по механизму социального научения.

Помимо исследований посвященных изучению особенностей развития младшего школьника в литературе встречается немало публикаций, раскрывающих факторы и условия, влияющие на развития личности ребенка в семье.

Рассмотрев различные подходы к изучению воспитания и развития личности в кругу семьи, оказалось, что существуют как сторонники семейного воспитания, так и его противники. Так еще Платон считал, что все зло мира происходит в основном от наличия неравных условий воспитания в семьях, что слепая любовь родителей к ребенку плодит индивидуализм, корыстолюбие и прочие пороки, мешающие человечеству жить в едином братском союзе.

В наше время тоже встречаются отдельные сторонники подобной тенденции... Так, например А.Е. Фурман считает, что семейное воспитание необходимо заменить общественным в силу следующих обстоятельств: многие родители не обладают необходимыми педагогическими способностями; они недостаточно глубоко понимают задачи и методы нравственного воспитания детей; далеко не все матери и отцы имеют для воспитания достаточно времени; наконец, затрачиваемый на семейное воспитание труд является весьма непроизводительным. Он пишет: «Семейное воспитание является таким же непроизводительным трудом, как и весь домашний труд. При общественном воспитании три способных человека смогли бы с большим успехом сделать то, что при семейном воспитании делают 50 человек. Все это является достаточным основанием для того, чтобы государство принимало все меры к превращению воспитания из семейного в общественное. Детские ясли, сады, школы-интернаты — вот формы общественного воспитания».

И.В. Гребенщиков и соавторы считают, что те, кто выступает против семейного воспитания, аргументируют свои взгляды, ссылаясь в основном на его недостатки, на педагогическую неподготовленность родителей, на то, что воспитательский труд родителей является якобы непроизводительным, на наличие в семейном быту пережитков прошлого, и отмечают, что большинство таких замечаний справедливы. Но приводимые доводы в большинстве своем не вытекают из природы семьи и семейного воспитания. Они обусловлены ошибками родителей, недооценкой значимости семейного воспитания, противоречивостью переходного периода от старого семейного уклада к новому и рядом других обстоятельств. Значит, указанные выше причины носят преходящий характер и из них же вытекает необходимость замены семейного воспитания общественным.

Авторы отмечают непрерывность, продолжительность, разносторонность семейного воспитания и указывают на то, что оно по своей сущности всегда имеет общественный характер. В этом с семьей не может сравниться ни один воспитательный институт, человек связан с семьей и подвергается ее воздействию (в разных формах и с разной интенсивностью) со дня рождения и до конца своей жизни. Незаменимость воздействия семьи на ребенка определяет и своеобразие процесса семейного воспитания. Осознанная и целенаправленная педагогическая деятельность родителей сочетается с повседневным и очень сильным влиянием на детей уклада жизни семьи. Велика роль личного примера и авторитета отца и матери, родственных чувств, эмоциональности взаимоотношений воспитателей и воспитуемых, которой нельзя достичь вне семьи.

Известны много случаев, когда дитя человека довольно продолжительное время росло в логове зверя. Несмотря на тщетные попытки врачей и найденных родителей «очеловечить» таких детей, результаты были минимальны. Судьба всех детей, попавших на воспитание к животным, трагична. И это понятно. Английский писатель Вильям Годвин утверждал: «Все, чем человек со своим разумом отличается от животного, является результатом жизни в обществе». Еще более глубокую мысль высказал К. Маркс: «Если человек по природе своей общественное существо, то он, стало быть, только в обществе может развить свою истинную природу...». В настоящее время большинство психологов считают: «Без усвоения опыта человечества, без общения с себе подобными не будет развитых, собственно человеческих чувств, не разовьется способность к произвольному вниманию и памяти, способность к абстрактному мышлению, не сформируется человеческая личность... В то время как маленькая обезьянка, волею случая оставшаяся одна, без стада, все равно будет проявлять себя как обезьянка, человек только тогда станет человеком, если его развитие проходит среди людей». Значит, с рождением ребенка еще не рождается личность; личность формируется только в человеческом окружении. А ближайшее окружение новорожденного — семья: мать, отец, бабушка, дедушка, братья, сестры. Значит, родителям и членам семьи принадлежит решающая роль в том, чтобы новорожденный развивался как человек и в дальнейшем стал субъектом, хозяином своего развития, т. е. личностью.

Именно чувство любви к матери дает могучий толчок для развития богатейшей гаммы нравственных и эстетических чувств. Пробудившиеся к матери чувства ребенок переносит на отца, на остальных членов семьи, а по мере расширения круга общения и на других людей. Это еще одно доказательство того, что именно семья годы жизни ребенка оказывает на его развитие решающее влияние. В силу гибкости и пластичности нервной системы и мозга дети раннего возраста наиболее восприимчивы к различным видам воздействия; так как у детей этого возраста еще отсутствует собственный опыт, то их восприятия воздействий среды (т. е. в это время семьи) являются весьма важными и глубокими.

Рассуждая о роли семьи в процессе развития личности, В.Я. Титаренко считает, что семья обладает целой палитрой свойственных ей стимуляторов психосоциального развития ребенка, важнейшие из которых - интенсивность и богатство общения со взрослыми. Интимные и стойкие эмоциональные контакты с постоянными лицами (мать, отец и другие члены семьи), родительская и, прежде всего материнская, любовь, внимание и забота, это естественные, имманентно присущие ей стимуляторы, наиболее полно отвечающие потребностям развития ребенка, его эмоционального мира и культуры, богатейшего спектра высших человеческих чувств [63].

На развитие личности ребенка оказывают влияние социальные, расовые и этнические факторы семьи, - считает Л. Ковар. Исследуя американских детей в возрасте от 5 до 12 лет, признанных больными и переведенных из своих семей в психиатрическую больницу, автор отмечает, что чаще всего туда попадают дети из бедных семей, представители расовых и этнических меньшинств - категория людей, занимающая шаткое, неопределенное положение в американском обществе. Каждая семья, в которой растет такой ребенок, представляет собой неповторимое сочетание индивидуальностей, традиций и представлений, но отвечает также общим социальным требованиям, усваиваемым как на уровне эмпатии, так и посредством прямых предписаний. Каждый такой ребенок уникален по темпераменту и по восприимчивости. Исследования Л. Ковара являются свидетельством того, что «внешний мир не может сам собой обеспечить родителей материальной поддержкой и чувством независимости, значимости, а также того, что семья не может автоматически удовлетворить своих членов в плане независимости или близости»... «Семья служит призмой, преломляющей сложности внешнего мира и свои собственные. Взаимное общение родителей, испытывающих материальную нужду приносит им мало утешения, их поведение и восприятие друг друга искажено, а это накладывает тяжелый отпечаток на развитие детей на всем протяжении от младенчества до юности. Это основная закономерность, имеющая разнообразные проявления».

На формирование положительных или отрицательных качеств ребенка семейной атмосферой и отношением родителей, - указывает Н.Н. Обзоров. Ребенок - не механическая копия матери или отца, либо «смешанный набор их черт», - пишет автор. Ребенок, если он единственный, попадает в сложную систему отношений взрослых людей, каждый что-то дает ему для развития личности. Особенно сложная ситуация возникает тогда, когда семья большая, включает бабушку и дедушку. И каждый из родных пытается воспитывать ребенка по-своему, не сообразуясь с мнениями и усилиями остальных. В этом случае, особенно если у ребенка «сильный» природный темперамент и база для самостоятельного характера, подопечный сам занимается своим воспитанием, будучи не в силах примерить противоречивые требования окружающих. Ну а если его безмерно любят и балуют, не дают ему возможности «отбиться от рук», ребенок манипулирует родственниками в своих интересах и есть опасность, что из него вырастет эгоист, который любит только себя и везде избирает позицию «центра мира» [54].

У. Бронфенбренер выделил ряд факторов, определяющих формирование и развитие личности ребенка. Так, отсутствие в семье отца в значительной степени сказывается на развитии мальчика, что связано с отсутствием эталона для подражания, образцов «мужского» поведения. В семье, где безгранично главенствует мать, дети малоинициативны, ждут указаний и решений от других. Чувство ответственности и самостоятельности формируется у ребенка в том случае, когда в семье всем заправляет родитель его же пола. Мальчики более ответственны, если за дисциплиной в семье следит отец, девочки более активны, если авторитетом в семье является мать. Самостоятельность детей обоих полов выше при одинаково высокой воспитательной активности обоих полов, если один выполняет дисциплинарную, другой - поддерживающую функцию. Сходство личностных черт родителей положительно влияет на формирование у ребенка активной жизненной позиции, а это значит, что супружеская совместимость является условием развития гармоничной, активной и цельной личности ребенка.

И.В. Гребенщиков и соавторы рассматривают ошибки семейного воспитания, под которыми, как они считают, чаще всего подразумеваются конкретные неправильные поступки родителей в процессе преднамеренного воздействия на детей с целью привития им тех или иных взглядов, качеств. Но круг влияния семьи на ребенка, не ограничивается подобной деятельностью взрослых. На формирование личности подрастающего человека сильное влияние оказывает весь образ жизни семьи. И если отец и мать имеют о семейном образе жизни неправильные представления, если они не способствуют созданию педагогически целесообразного уклада жизни семьи, то это отрицательно сказывается не только на формировании отдельных качеств ребенка, а и на уровне воспитательности личности в целом.

Ошибки родителей авторы условно делят на две группы: неправильные действия отцов и матерей, связанные с отрицательным влиянием на детей всего уклада жизни семьи, их личного примера и неправильные представления и поступки родителей, связанные с конкретным воздействием на ребенка.

По данным исследований, где родители школьников перечисляли ошибки, встречающиеся в семейном воспитании - из более 50 отмеченных разнообразных ошибок, наиболее серьезными и довольно часто встречающимися были такие как недостаток внимания в первые годы жизни (в дошкольный период) ребенка; отсутствие единых требований в воспитании; слепая, неразумная любовь; единственный ребенок является центром чрезмерного внимания всех взрослых членов семьи; у родителей было трудное детство, поэтому они считают, что у сына (дочери) оно должно быть беззаботным, легким; нетребовательность родителей; из-за болезни сына (дочери) родители не предъявляют нужные требования, боясь ухудшить его (ее) здоровье; родители основное внимание сосредоточили на улучшении материально-бытовых условий жизни семьи, а воспитанию придавали второстепенное значение; семья плохо представляет цель, задачи, средства и методы воспитания; избалованность хорошими материальными условиями в семье; противоречивость воспитательных воздействий; чрезмерная строгость и др.

Наиболее значимыми, отрицательно отражающимися на детях оказались две из этих ошибок: когда родители плохо представляют цель, задачи, средства, формы и методы семейного воспитания, и когда в семье отсутствуют единые, требования и линия в воспитании детей. Отрицательное влияние этих ошибок распространяется не только на учебные успехи, но и на многие другие качества, в том числе на общественную активность школьников [16].

Обе ошибки нередко встречаются в одних и тех же семьях и как бы дополняют одна другую, еще больше осложняя тем самым воспитательную обстановку в семье. Это замечание относится не только к этим двум, но и к другим ошибкам родителей.

В.И. Зацепин, рассматривает различные типы семей и, классифицируя их по качеству отношений, педагогически слабыми называет конфликтные, социально неблагополучные и дезорганизованные семьи [54].

Анализ публикаций показал, что развитие личности ребенка идет в нескольких направлениях-сферах:

* Мотивационную сферу характеризует постепенный переход от аморфной одноуровневой системы побуждений к иерархическому построению системы мотивов, а также тенденция к формированию созидательного и волевого регулирования поведения ребенка.
* Меняется направленность его интересов - от взрослых к сверстникам, возникает просоциальное поведение мотивированное моральными соображениями, долгом, альтруистическими установками.
* В эмоциональной сфере проявляется большее разнообразие интонаций, оттенков мимики, развиваются социальные эмоции, такие как самолюбие, чувство ответственности, чувство доверия к людям и способность ребенка к сопереживанию, появляется способность к эмоциональной децентрации, но при этом ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя и других значимых взрослых.
* Происходит перестройка умственных, познавательных процессов: расширяется кругозор, развивается мышление, изменяется характер всех психических процессов - восприятия, памяти, внимания, делая их более сознательными и управляемыми, формируются основы мировоззрения.
* Преодолевая многие трудности в общении - с одноклассниками, учителем - дети учатся находить новые способы общения и взаимодействия друг с другом, в процессе чего происходит формирование самосознания ребенка.
* Дети с отрицательной самооценкой, склонны всюду видеть непреодолимые препятствия, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с напряжением.
* Характер формируется под воздействием общественно-исторических условий, направленности воспитания, особенностей природной организации ребенка.
* Степень социальной адаптации ребенка определяется активностью и направленностью его в период досуга, адекватностью трудовой деятельности и обучения, а так же уровнем социального функционирования семьи в целом.

Важнейшим фактором, влияющим на развитие личности ребенка, является семья, в частности ее социальный статус, уклад и образ жизни, стиль воспитания, отношение родителей к ребенку, и их личный пример, манера общения, отсутствие одного из родителей, наличие детей и родственников, особенности взаимоотношений между членами семьи и между родителями.

Мы предполагаем, что особенности взаимоотношений родителей, их поведение в конфликте влияют на развитие тех или иных личностных качеств ребенка. Поэтому следующая глава будет посвящена рассмотрению понятия конфликт, видов, особенностей и причин его протекания в семье, а так же стратегий поведения в конфликте.

## ГЛАВА 2. ВЛИЯНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В КОНФЛИКТЕ НА ПСИХИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### 2.1 Конфликт в понимании психологической науки

Чтобы выяснить психологическую сущность семейных конфликтов, рассмотрим понятие «конфликт» в различных научных подходах.

Слово «конфликт» происходит от латинского conflictus - столкновение. Н.В. Гришина провела анализ определений конфликта, используемых зарубежными исследователями и пришла к выводу, что при всех различиях, содержание понятия конфликта раскрывается через следующие значения:

* Состояние открытой, часто затяжной борьбы; сражение или война.
* Состояние дисгармонии в отношениях между людьми, идеями или интересами; столкновение противоположностей.
* Психическая борьба, возникающая как результат функционирования взаимно исключающих импульсов, желаний или тенденций.
* Противостояние характеров или сил в литературном или сценическом произведении, в особенности главная оппозиция, на которой строится сюжет.

Дальнейший анализ показал, что общий синонимический ряд понятий «конфликт» включает: конфликт (conflict), спор, соперничество (contest), единоборство (combat), борьбу (fight), скандал (affray), дружеское соревнование и враждебную борьбу за достижение цели, вооруженный конфликт, столкновение индивидуальных соперников, публичное столкновение, шумная ссора. Практически неизменным компонентом значения «конфликт» является столкновение оппозиционных начал, чаще всего – двух.

Попытки западных учёных упорядочить разнообразие определения конфликта также не увенчались успехом. И это действительно непросто, ведь, как пишет Ф.Е. Василюк, «если задаться целью найти дефиницию, которая не противоречила бы ни одному из имеющихся взглядов на конфликт, она звучала бы абсолютно бессодержательно: конфликт- это столкновение чего-то с чем-то».

Конфликты изучает наука конфликтология, но понятие конфликта сегодня не принадлежит к какой-то одной определенной области науки или практики. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов в анализе работ по исследованию конфликтов выделяют 11 областей научного знания, так или иначе изучающих конфликты: психология, социология, политология, история, философия, искусствоведение, педагогика, правоведение, социобиология, математика и военные науки. Где психология стоит на первом месте по количеству публикаций по данной теме [3].

Так в философском понимании, конфликт описывается как «предельный случай обострения противоречия». Тогда, например, социальный конфликт может быть определен как «предельный случай обострения социальных противоречий, выражающийся в столкновении различных общностей-классов, наций, государств, социальных групп, социальных институтов и т.п., обусловленном противоположностью или существенном различии их интересов, целей, тенденций развития».

В «Психологическом словаре» конфликт описывается как «трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями».

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов под конфликтом понимают «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями».

Б.И. Хасан предлагает следующее понимание конфликта: «Конфликт - это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодетерминируют и взаимодополняют друг друга, требуя для этого специальной организации.

При этом важно учитывать, что действие можно рассматривать и во внешнем и во внутреннем плане. Вместе с тем любой конфликт представляет собой актуализирующее противоречие, т.е. воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы. Можно считать достаточно очевидным, что для своего разрешения противоречие должно воплотиться в действиях и в столкновении. Только через столкновение действий, буквальное или мыслимое, противоречие себя и являет».

Устойчивый и продолжительный интерес психологов к конфликтам, а так же разнообразие теоретических и практических работ на эту тему свидетельствует о том, что психологическая традиция изучения конфликтов является наиболее богатой и развитой из всех научных дисциплин, интересующихся конфликтами. Рассмотрим некоторые из них.

Предметом изучения психологии являются психологические (внутриличностные), межличностные, межгрупповые и внутригрупповые конфликты. Внутренние конфликты человека были объектом пристального внимания со стороны психоанализа и психодинамических направлений, которые основывают свое понимание личности и ее развития на представлении о противоречиях в конфликтах между различными сферами личности. К. Холл и Г. Линдсей категорично заявляют, что «в сущности, все теоретики личности, любой веры и убеждений, полагают, что в личности действуют противоположные тенденции, которые могут вступать в конфликт». Им вторят Л. Хьелл и Д. Зигдер, утверждающие, что личность является динамической конфигурацией процессов, находящихся в нескончаемом конфликте. Традиция подобного понимания заложена З.Фрейдом, который «первым охарактеризовал психику как поле боя между непримиримыми силами инстинкта, рассудка и сознания». По Фрейду, человек находится в состоянии постоянного и внутреннего конфликта с окружающими и миром в целом, где прослеживается идеи «обреченности» человека на конфликт, разрушительного влияния на личность патогенных конфликтов и необходимость избавить человека от этих конфликтов.

Проблемами внутренних конфликтов интересовались последователи и критики психоанализа. Так, например К. Хорни выделяет нормальный и невротический конфликты. Невротический конфликт всегда бессознателен: внутренние противоречия поглощают человека, не оставляют ему выбора, делают его беспомощным. Невротик не просто теряет способность разобраться в себе и своих желаниях, он становится не способным к решению своих внутренних проблем, что и оказывается главным источником конфликта. Теория А.Адлера рассматривает поведение человека в социальном контексте, где конфликт между человеком и обществом считается «неестественным». «Проблемность» во взаимодействии индивида с обществом автор связывает с «невротическим» стилем жизни», который является следствием «трудного детства» и характеризуется такими особенностями, как эгоцентризм, отсутствие сотрудничества, нереалистичность.

Таким образом, в работах психоаналитиков межличностные трудности и конфликты, переживаемые человеком, интерпретируются как явления, имеющие интерапсихическое происхождение. Даже в более поздних работах, например в фундаментальной ориентации межличностных отношений В. Шутца, социальная жизнь взрослого человека рассматривается как предопределенная опытом детства, формирующим фундаментальные межличностные потребности и соответствующий личностный тип, который либо задает адекватную интеграцию в отношениях с другими, либо создает проблемы в сфере межличностных контактов. Наиболее отличной от позиции Фрейда в отношении к конфликтам является концепция Э. Эриксона, в которой утверждается, что «каждый личный и социальный кризис представляет собой своего рода вызов, приводящий индивидуума к личностному росту и преодолению жизненных препятствий», а знание того, как человек справляется со значительными жизненными проблемами, составляет «единственный ключ к пониманию его жизни». Так тема конфликтов приобретает иное звучание, конфликты начинают нести позитивный заряд и становятся важнейшим моментом развития.

Оппозицией понимания конфликтов как явления интрапсихического происхождения стал перенос акцента на внешние детерминанты их возникновения. Ситуационные подходы в изучении конфликта представлены, прежде всего, бихевиористской традицией. Поскольку их подходы сделали центральным предметом своего внимания поведение в его различных формах, то и их интерес к конфликтам ограничивался главным образом внешне наблюдаемыми конфликтами - в первую очередь межличностными и межгрупповыми. Одним из представителей ситуационного подхода к природе конфликта является М. Дойч. Ключевым моментом его теории является «закон социальных отношений», в соответствии с которым конкуренция вызывает и вызывается использованием тактики принуждения, угрозы или хитрости; попытками увеличить различия в силе между собой и другими; ограниченной коммуникацией; минимизацией осознания сходства в ценностях и увеличением чувствительности к противоположным интересам; подозрительными или враждебными установками; значимость, ригидностью и масштабностью конфликтной проблемы и т.д. Таким образом, М.Дойч описывает конфликтную феноменологию как следствие объективного столкновения интересов.

Исследования М. Дойча нашли свое отражение и в экспериментах других психологов, например М.Шерифа, в которых конфликт создавался в реальных условиях человеческого взаимодействия, в частности он рассматривает межгрупповые конфликты. Результат, к которому приходит автор в своих исследованиях, заключается в том, что объективно конкурентная ситуация, в которой оказывались создаваемые им группы, вызывала конфликт между ними.

Таким образом, главное достоинство ситуационного подхода к проблеме конфликта, это доказательство того, что конфликт и агрессия не являются лишь самогенерируемыми интерапсихическими событиями, это еще и результат зависимости от внешних условий, ситуации (стимула).

С началом становления когнитивистских подходов в психологии стал проявляться все больший интерес к роли когнитивных процессов в регуляции взаимодействия людей, к тем субъективным образам окружающей действительности, которые складываются у индивида и организуются в связные и по возможности непротиворечивые интерпретации картины мира. К.Левин ввел принципиально иное, чем у бихевиористов, понимание среды, окружающей индивида. В соответствии с теорией поля «описание ситуации должно быть скорее «субъективным», нежели «объективным», т.е. ситуация должна описываться с позиции индивида, поведение которого исследуется, а не наблюдателя». Конфликт «психологически характеризуется как ситуация, в которой на индивида действуют противоположно направленные одновременно воздействующие силы примерно равной величины».

Идеи К. Левина о природе конфликтов стали непосредственным источником теорий когнитивного соответствия, в том числе и теории структурного баланса Ф. Хайдера, которая посвящена анализу согласованности между системой установок индивида и его знаниями об установках и поведении окружающих, где он анализирует балансные и небалансные состояния в отношениях людей и, исходя из положения о стремлении социального целого к балансу, возможные пути достижения баланса. Конфликт, в соответствии с этой теорией, возникает тогда, когда установление баланса невозможно в силу того, что «определенное соотношение единства, предписываемое условиями баланса, для одного человека исключается вследствие существования отношения единства со стороны другого человека», т.е. сущность социально-психологического конфликта в его трактовке - это определенное рассогласование между системой представлений индивида и его знаниями о представлениях и поведении других, между системами представлений разных людей.

Таким образом, когнитивистские подходы в изучении конфликтов были реализованы не только в акценте на субъективном переживании человека как ключевом факторе объяснения феноменологии конфликтов, но и в описании нового их измерения — когнитивного пространства.

Для отечественной психологической науки было характерно принятие субъективной оценки человеком сложившейся ситуации, его субъективного переживания в качестве обязательного компонента наличия конфликта. В.Н.Мясищев писал о месте переживаний в системе отношений личности: «...Переживание оказывается при глубоком анализе производным от личности переживаемого, и само должно быть объяснено в связи с ее особенностями...». В.С. Мерлин в качестве обязательного условия возникновения конфликта рассматривает субъективную неразрешимость ситуации, которая не может быть ничем иным, как результатом соответствующей оценки, интерпретации ее человеком.

Таким образом, можно сказать, что позиция отечественных психологов основана на том, что восприятие и интерпретация внешней ситуации и внутренних переживаний это обязательное условие существования конфликта, а сама по себе внешняя ситуация, каких бы противоречий она не содержала, не может автоматически привести к развитию конфликта, т.е. когнитивная составляющая является обязательным условием возникновения конфликта.

Изменение отношения к конфликту, как к явлению не только естественному и закономерному, но и к выполняющему важные функции в психической жизни человека - это заслуга, прежде всего, гуманистической психологии. Как пишет Р. Мэй: «предельная целостность человеческой личности, не только не возможна, но и не желательна... Личность динамична, а не статична, ее стихия творчество, а не прозябание. Наша цель - новое конструктивное перераспределение напряжений, а не абсолютная гармония. Полное устранение конфликтов приведет к застою; нашей задачей является превращение деструктивных конфликтов в конструктивные».

Современная точка зрения исходит из представления о двойственной природе конфликта, в том числе и о его позитивных функциях:

* Конфликт - источник развития;
* Конфликт - сигнал к изменению;
* Конфликт - возможность сближения;
* Конфликт - возможность разрядки напряжения, «оздоровления» отношении.

Таким образом, анализ различных подходов к понятию «конфликт» показывает, что оно применяется для обозначения широкого круга явлений от внутриличностного до социального уровня. При всей близости характеристик, описываемых в качестве компонентов или признаков конфликта, ни одно из определений не может быть принято в качестве универсального либо в силу ограничения охватываемых им явлений, являясь лишь частью конфликтной феноменологии, либо из-за многозначительности используемых формулировок.

Анализ публикаций по проблеме конфликта показал, что психоаналитический подход рассматривает конфликты как явления, имеющие интерапсихическое происхождение; ситуационный подход - как результат зависимости от внешних условий, ситуации (стимула). Когнитивистские подходы видят конфликт в новом измерении - когнитивном пространстве; позиция отечественных психологов основана на том, что восприятие и интерпретация внешней ситуации и внутренних переживаний, это обязательное условие существования конфликта, тем самым также указывает на когнитивную составляющую его возникновения. Современная психология отмечает позитивные функции конфликта.

На наш взгляд современная психология зрения наиболее точно отражает значимость внутриличностного и межличностного конфликтов, как естественной формы принятия людей, признавая важные функции конфликтов в развитии личности и ее отношениях с другими людьми. Следовательно, чтобы конфликт не был только спором, соперничеством и «враждебной войной», доставляющим неприятности, необходимо выяснить какие бывают конфликты.

### 2.2 Классификация конфликтов. Межличностные конфликты

Конфликты, представляющие собой сложное социально-психологическое явление, весьма многообразны и для того, чтобы лучше ориентироваться в их специфических проявлениях необходимо рассмотреть их классификации.

Г.Н. Макаров выделяет следующие виды конфликтов, классифицируя их по причинам возникающих противоречий:

1. Экономические конфликты. В их основе — столкновение экономических противоречий, когда экономические потребности одной стороны удовлетворяются (или могут быть удовлетворены) за счет другой. Чем глубже эти противоречия, чем сильнее столкновение, тем глубже и устойчивее конфликты, тем труднее (а иногда и невозможно) их разрешить. Именно экономические конфликты чаще всего лежат в основе глобальных противоречий между государствами, группами людей. Экономические конфликты могут возникать и между отдельными людьми.
2. Идеологические конфликты. В основе - противоречия во взглядах, установках людей на самые разные вопросы жизни общества, государства, коллектива, различия в жизненных позициях. Они могут возникать как на уровне макросреды (общества), так и в самых малых объединениях, между отдельными лицами. Эти конфликты не менее распространены, чем экономические, могут быть не менее глубокими, острыми и трудноразрешимыми, могут касаться отношения к политике государства, партии; могут быть связаны с межнациональными, семейными отношениями как в быту, так и в официальной обстановке.
3. Социально-бытовые конфликты. Связаны с противоречиями групп или отдельных людей по вопросам жилья, пользования бытовыми услугами распределения обязанностей, установки очередности предоставления социально-бытовых услуг и т.п.
4. Семейно-бытовые конфликты. В том числе и перечисленные выше, но самый главный них — дисгармония семейных отношений, неблагополучие психологической атмосферы семьи. Причины этих нарушений имеют самые различные уровни значимости: от мелких бытовых неурядиц, морально-бытовой распущенности членов семьи до серьезных идеологических расхождений, прямо или косвенно влияющих на организацию многочисленных сторон ее жизни.
5. Социально-психологические конфликты. Проявляются как в отношении между группами, так и отдельными людьми. В основе этой группы конфликтов — нарушения в области взаимоотношений. Причина нарушений: психологическая несовместимость, т. е. неосознанное, ничем не мотивированное неприятие человека человеком, вызывающее у одной из сторон или одновременно у каждой стороны неприятные эмоциональные состояния. Причиной может быть борьба за лидерство, за влияние, за престижное положение, за внимание, поддержку окружающих.
6. Эмоционально-неврогенные конфликты. В основе их не столкновение каких-либо интересов, а эмоциональные состояния, которые вызывают напряженную обстановку и в конечном счете перерастают в действительные конфликты самого разнообразного характера: от экономических, идеологических до семейно-бытовых. Причины такого рода конфликтов лежат в сфере состояния здоровья и особенно — нервной системы людей. Это могут быть неврозы, навязчивые состояния, отклонения в сфере интимных отношений, патологические влечения (алкоголь, наркотики и пр.).
7. Психолого-педагогические конфликты. В их основе — противоречия, возникающие в учебно-воспитательном процессе при столкновении требований, интересов педагогов и учащихся, нуждающихся в разрешении и гармонизации отношений. Эти конфликты могут быть в системе «учитель -ученик», «учитель - учащиеся», «педагоги - учащиеся».

Типы конфликтов представленные другими авторами классифицируются следующим образом:

Классификация конфликтов по интенсивности, предложенная С. Хэнди, выделяет спор, конкуренцию и собственно конфликт. В процессе спора идет обсуждение, и сознание потенциально подготавливается к открытию новых возможностей в ситуации. В ходе конкуренции две стороны соперничают, чтобы достигнуть цели первыми или с лучшими результатами, что стимулирует развитие творчества в работе. Во время потенциально вредного конфликта каждая сторона пытается помешать другой достичь ее цели.

По сфере возникновения конфликты делят на деловые, связанные с выполнением человеком должностных обязанностей, и личностные, затрагивающие его неофициальные отношения.

По степени выраженности выделяют открытые конфликты, характеризующиеся явно выраженным столкновением оппонентов, и скрытые (латентные), в которых отсутствуют внешние агрессивные действия между сторонами. Латентные конфликты представляют большую опасность по сравнению с открытыми, так как распознаются часто на той стадии, когда разрешение конфликта невозможно без применения непопулярных и далеко не всегда эффективных мер.

По масштабу конфликты делят на общие, охватывающие всю организацию в целом, и парциальные, захватывающие ее отдельную часть, причем парциальные конфликты без надлежащего управления грозят перейти в общие.

По стадии развития конфликты могут быть зарождающимися, зрелыми и угасающими. С точки зрения легкости управления, зарождающиеся конфликты лучше поддаются влиянию, зрелые конфликты часто затрудняются накалом страстей и отрицательных эмоций, а угасающие далеко не всегда означают действительное разрешение конфликта и нередко характеризуются накоплением обид.

В предложенной С.М. Емельяновым классификации по степени длительности и напряженности конфликта выделяются бурные быстротекущие конфликты, которые отличаются агрессивностью и крайней враждебностью конфликтующих; острые длительные - возникающие при наличии глубоких противоречий; слабовыраженные вялотекущие, связанные с не очень острыми противоречиями, либо пассивностью одной из сторон и слабовыраженные быстротекущие, носящие эпизодический характер.

С точки зрения организационных уровней В.Р.Веснин выделяет вертикальные конфликты, в которых противостоят разные по рангу оппоненты и горизонтальные, в которых действуют равные по объему власти или иерархическому уровню субъекты. "Практика показывает, что вертикальных конфликтов большинство - до 70-80 %". Такое деление имеет важное практическое значение, так как каждый вид ставит соответствующие задачи перед руководителем. В горизонтальных конфликтах руководителю часто приходится выступать в роли арбитра, который на основе анализа ситуации должен принять решение, направленное на устранение проблемы и снятие напряженности. В ситуации вертикальных конфликтов руководитель сам становится одним из участников конфликта. При этом направленность конфликтных ситуаций различна: от руководителя к подчиненному, когда первый предъявляет работнику претензии в отношении его деятельности или поведения в трудовом коллективе, или от подчиненного к руководителю, который не отвечает ожиданиям подчиненных.

В большинстве случаев вертикальные конфликты наполнены деловым содержанием. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов считают, что «около 96% конфликтов между руководителями и подчиненными связаны с их совместной деятельностью, на профессиональную сферу приходится 88% конфликтных ситуаций». Горизонтальные конфликты чаще носят личностный характер, хотя это не исключает организационных и деловых причин таких конфликтов.

По способу разрешения выделяют антагонистические и компромиссные конфликты. При разрешении антагонистических конфликтов происходит нарушение структур всех конфликтующих сторон или отказ всех сторон, кроме одной, от участия в конфликте. Компромиссные конфликты не исключают альтернативных вариантов их разрешения за счет изменения целей участников конфликта и условий их взаимодействия.

По распределению между сторонами потерь и выигрышей конфликты делятся на симметричные, в которых происходит приблизительно равное распределение, и асимметричные, когда одна сторона выигрывает или теряет намного больше, чем другая.

С.М. Емельянов выделяет реалистические (предметные) и нереалистические (беспредметные) конфликты. Предметные конфликты направлены на достижение конкретного результата, беспредметные имеют целью открытое выражение накопившихся отрицательных эмоций, обид, при котором конфликтное поведение становится самоцелью [21].

По социальным последствиям различают конструктивные (функциональные) и деструктивные (дисфункциональные) конфликты. Конструктивные конфликты обусловлены в основном производственными и организационными причинами. Такие конфликты вызваны объективным противоречием старого и нового и направлены на совершенствование трудового процесса, таким образом, предотвращая застой. В результате происходит укрепление взаимопонимания, рост сплоченности, разрядка напряженности между сторонами, что является основой для повышения активности и мотивации к работе, снятия синдрома покорности у подчиненных, появления новых идей и альтернатив развития организации, роста способности к изменениям, повышения качества принимаемых решений.

Деструктивные конфликты не имеют реальной почвы, происходят в эмоциональной сфере и обусловлены в основном личностными мотивами. В основе таких конфликтов, как правило, «лежат субъективные причины».

Подобные конфликты, нарушив систему взаимоотношений людей, затем вносят дезорганизацию в ход управляемых ими процессов. Результатом таких конфликтов является ухудшение психологического климата, сворачивание сотрудничества, представление о бывших оппонентах как о врагах, снижение активности в будущем, рост текучести кадров, сложность восстановления деловых отношений и т.д. Признаками деструктивного конфликта являются: расширение, эскалация конфликта (конфликт становится независимым от исходных причин и, даже если причины конфликта устранены, сам конфликт продолжается); увеличение затрат и потерь участников конфликта; рост агрессивных действий участников.

По субъектам конфликтного взаимодействия выделяют внутриличностные конфликты, связанные со столкновением противоположно направленных мотивов личности; межличностные конфликты, субъектами которых выступают две личности; конфликты «личность-группа» и межгрупповые конфликты - где субъектами конфликта выступают малые социальные группы или микрогруппы.

Проблемой межличностных конфликтов интересовались ведущие направления психологической науки, каждое из которых внесло свой вклад в исследовании этого сложного процесса взаимодействия между людьми.

Так в соответствии с психоаналитической традицией межличностные (интерперсональные) проблемы, возникающие в отношениях человека с другими людьми, интерпретируются через его внутренние конфликты. Ключом к пониманию взаимоотношений человека в семье становятся проблемы, когда-то пережившиеся им в отношениях с собственными родителями. Так, К. Хорни в работе «Конфликты материнства» описывает такой «тип конфликтов, в котором отношения матери с родителями находят отражение в ее установке по отношению к детям».

К. Левин характеризует конфликт «между собственными потребностями человека и вынуждающими силами». Применительно к семье К. Левин говорит о существующей связи ее с витальными потребностями, так как супруги по отношению друг к другу имеют целый комплекс ожиданий, связанных с их ролями: возлюбленный товарищ, поддерживающий, защищающий, распоряжающийся доходами и т. д. И чем более значимые потребности затрагиваются в конфликте, тем более серьезным будет конфликт. Условием удовлетворения индивидуальных потребностей, по Левину, является достаточное пространство свободного движения.

В рамках ситуационного подхода межличностные конфликты рассматриваются в контексте общей системы взаимодействия. М. Дойч предлагает различать следующие фундаментальные измерения интерперсональных отношений: кооперация-конкуренция, распределение власти (равное или неравное), ориентация на задачу или социально эмоциональные, формальный-неформальный характер отношений, интенсивность и значимость, соответственно с которыми выделяет шестнадцать типов социальных отношений. Дойч обозначает конкурентные отношения равных участников, находящихся в неформальных отношениях, с социально-эмоциональной ориентацией, как «антагонистические», неравных как «садомазахистские». Отношения в семье соответственно определяет, как кооперативные, находящиеся в равных отношениях, социально-эмоциональные, неформальные и интенсивные [19].

Большое количество публикаций освещают результаты исследований семейных конфликтов как одной из разновидностей межличностных конфликтов. Например, Н. Смелзер в своей работе посвященной анализу семьи в странах Запада, пишет о том, что сторонники теории конфликта придают главное значение перераспределению власти внутри семьи. Одни исследователи делают упор на анализе порядка распределения власти внутри семьи, придавая особое значение механизму принятия решений. Как правило, члены семьи, в большей мере владеющие материальными средствами, приобретают в семье большую власть [60].

Сафилиос-Ротшильд утверждает, что любовь оказывает влияние на распределение власти между супругами. По его мнению, более любящий супруг имеет меньшую власть, поскольку находится в большей психологической зависимости. Супруги, в одинаковой мере любящие друг друга, обычно имеют одинаковую власть в семье. Поскольку жена обычно в большей мере проявляет любовь по отношению к мужу, брак можно рассматривать как своего рода обмен: жена отдает любовь за доступ к социально-экономическим благам, которых больше у мужа [54].

Согласно другой точке зрения, больше сосредоточенной на конфликте, семья рассматривается как микрокосм конфликта в «большом» обществе. В прошлом эту идею высказали Карл Маркс и Фридрих Энгельс. Они утверждали, что промышленная революция способствовала преобразованию семьи в совокупность денежных отношений. Например, в результате использования детского труда дети в семьях рабочего класса стали товаром и орудиями труда. В семьях среднего класса с женщинами обращались как с домашними рабынями. Женщины из рабочего класса были вынуждены работать вне дома, чтобы заработать деньги, необходимые для выживания семьи. Но поскольку они получали зарплату, их положение в большей мере приближалось к статусу мужчин, чем положение женщин из среднего класса.

Современный вариант этой концепции предложен Хартманн. Она называет его «марксистско-феминистским». По ее мнению, подлинное понимание сущности семьи не связано с анализом эмоциональных или родственных отношений между ее членами; семья - «место борьбы». В семье осуществляются экономическое производство и перераспределение материальных благ, при этом интересы каждого ее члена вступают в конфликт с интересами других членов и общества в целом.

К конфликтам относятся споры по поводу того, кто должен зарабатывать деньги, выполнять домашнюю работу, какую часть семейного дохода следует выплачивать государству и т.д. Хартманн считает, что развитие капиталистической патриархальной системы привело к концентрации экономических средств в руках капиталистов и мужчин. Для обеспечения выживания низших классов (т.е. рабочих и женщин) должны быть созданы механизмы перераспределения материальных средств. Труд за деньги является способом перераспределения некоторой доли богатства капиталистов в пользу рабочих, а в семье осуществляется главным образом перераспределение богатства мужчин, в результате чего какую-то долю этого богатства получают женщины. Согласно этой точке зрения, помимо всего прочего, семья становится полем боя, где происходят конфликты по поводу перераспределения средств, в том числе и за труд по ведению домашнего хозяйства и воспитанию детей. Как считает Хартманн, более тяжелые обязанности женщин по дому являются формой эксплуатации, сложившейся внутри капиталистическо-патриархальной системы [54].

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что конфликты классифицируются по многим основаниям, но главным критерием является обоснованность конфликта, которая зависит от реальности или мнимости противоречий, вызвавших его к жизни. Рассмотренные теории межличностных конфликтов позволяют нам утверждать, что межличностные конфликты интерпретируются авторами через внутренние конфликты человека; в контексте удовлетворенности или неудовлетворенности потребностей и в рамках конкурентных отношений, порождающих конфликтные явления.

Где бы конфликт ни происходил, его последствия обязательно отразятся в том или ином качестве на семье. Особенности поведения родителей в конфликте являются образцом для подражания ребенка, а с другой стороны могут повлиять на развитие социально-нежелательных качеств: неуверенность в себе, зависимость от мнения окружающих, трусость, пессимизм, безответственность и т.д. Поэтому необходимо рассмотреть особенности поведения родителей в конфликте.

### 2.3 Особенности супружеских конфликтов и выбор стратегии поведения

Часто ссоры и конфликты в семье возникают из-за того, что супруги не умеют управлять своим эмоциональным состоянием и поведением, считает Л.Б. Шнейдер. Чтобы избежать ссор, чтобы избавить самого себя от повышенной ранимости, обидчивости, человек должен постараться не рассматривать каждую вспышку раздражения как угрозу своей личности. Человек чаще всего раздражается тогда, когда другому удается «задеть» его, попасть в уязвимые места - указывая на те недостатки, которые он пытается скрыть от себя и от других.

Поэтому чтобы научиться управлять конфликтом, нужно научиться управлять собственным эмоциональным состоянием и поведением и видеть истинную причину конфликта.

Так И.В. Гребенщиков одной из главных причин возникновения конфликтов в семье, считает расхождение представлений супругов об основных семейных ценностях и выделяет следующие основные проблемы, которые отражают эти семейные ценности. На первом месте стоят проблемы, связанные с детьми и их воспитанием, затем — характер взаимоотношений между супругами (в том числе и сексуальные взаимоотношения) и, наконец, отношения одного из супругов с родителями другого (невестка - свекровь, зять -теща). Очень часто возникают конфликты, связанные с распределением домашних обязанностей, финансовыми проблемами и т. п. Выявились некоторые различия между мужчинами и женщинами: для мужчин более значима материально-бытовая сфера семьи, для женщин — характер отношения к ним мужей, они проявляют большую обеспокоенность недостаточным (с их точки зрения) проявлением со стороны своих супругов чувства любви и уважения. Стремление сохранить романтический тон добрачных отношений, свойственное преимущественно женщинам, определенный «дефицит внимания» мужей к своим женам могут существенно обострить противоречия, вызванные другими причинами.

Следующая причина неблагополучия семейных отношений — это нарушение общения между супругами. В несчастливых браках супруги характеризуются эмоциональной неуравновешенностью, критичностью к другим людям, стремлением властвовать, приказывать, неуступчивостью, замкнутостью (отчуждением), подозрительностью, т. е. всем тем, что в результате образует плохой психологический климат семьи [16].

Г. Навайтис называет следующие причины возникновения супружеских конфликтов: сексуальная несовместимость, ранние браки, противоречивые этические традиции, непонимание темпераментов, родительское вмешательство, нежелание понять друг друга, советы «конкурирующих» подруг, неподходящий для брака «тип» мужчины («алкоголик или наркоман», «Дон-Жуан», «Отелло», «скряга», «предприниматель», и «взрослый маменькин сынок» и т.д.), неумение наладить досуг, разница в возрасте, ревность, высокомерие, разногласие с собой [44].

Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис к основным причинам возникновения семейных конфликтов относят нарушение личностных предпосылок нормального функционирования семьи, нарушение представлений членов семьи о семьи и личности друг друга, нервно-психические расстройства у членов семьи. Так, например, нарушение личностных предпосылок нормального функционирования семьи авторы видят в трудных задачах, которые ставит семейная жизнь: участие в семейных взаимоотношениях; подчинение нормам, существующим в данной семье; деятельность в домашнем хозяйстве и вне семьи по обеспечению материального положения семьи; воспитание подрастающего поколения; решение всевозможных семейных проблем для того, чтобы успешно справляться со всеми этими задачами, член семьи должен обладать определенными психологическими качествами. Круг этих качеств весьма широк. Это, во-первых, потребности, для мотивирования участия индивида в жизни семьи, преодоления в ней трудностей и решения проблем: потребности в отцовстве и материнстве; широкий круг потребностей, удовлетворяемый в ходе супружеских взаимоотношений, - любовь, симпатии, сексуально-эротические потребности, хозяйственно-бытовые и другие. Во-вторых, - широкий круг способностей, навыков и умений. В-третьих, столь же широкий круг волевых и эмоциональных качеств, в том числе качеств необходимых для регулирования своих эмоциональных состояний, преодоления состояний фрустрации, умение подчинить желание данного момента целям будущего; терпение, настойчивость, столь необходимые при формировании как супружеских, так и воспитательных отношений [77].

Н. Смелзер видит причины конфликтов между супругами в денежных проблемах, спорах по поводу воспитания детей, сексе, отношениях с родственниками, а также религиозных и политических различиях. Автор пишет: «браки оказываются неустойчивыми, если отношения супругов с родственниками становятся главной проблемой, разрушающей их жизнь. Самые серьезные конфликты возникают между супругами по поводу воспитания детей. Множество разногласий может быть связано с ролевыми конфликтами, но они в меньшей степени способствуют неустойчивости брака, чем другие проблемы. Ролевые конфликты возникают по поводу работы жены и разделения домашнего труда. Жены часто жалуются, что их мужья мало получают, в то время как мужья упрекают жен за неумелое ведение домашнего хозяйства. По-видимому, наиболее опасны конфликты, обусловленные личностными различиями между супругами. Привычки, которые осуждает один из партнеров, например пьянство или курение, часто приводят к столкновениям. Они могут стать причиной тяжелого стресса в супружеской жизни».

Указывая причины конфликтов в семье, В.А. Сысенко отмечает эгоистическую направленность личности, супружеские измены, дисгармонию сексуальных отношений, бытовое пьянство и алкоголизм, а так же несходство характеров [54].

Э. Тайт приводит данные исследований факторов риска, вызывающих расторжение брака, проведенных группой ученых Тартуского государственного университета в Эстонской ССР. В 1972 г. опрашивались вступающие в брак в 7 бюро ЗАГС разных районов и городов Эстонии, а в 1975 г. в тех же бюро ЗАГС и в соответствующих народных судах опрашивались разводящиеся.

В ходе эксперимента выяснилось, что теснота контактов в предбрачный период существенно влияет на знание характера будущего супруга. Чем реже опрашиваемые встречались до брака, тем меньше они знали к моменту заключения брака, раздражающие черты характера своего будущего супруга.

Представить себе семейную жизнь без конфликтов практически невозможно, - считают В. Владин и Д. Капустин. Наблюдая четкую зависимость между количеством прожитых вместе лет, и количеством конфликтов, они предполагают, что конфликты возникают, потому что при формировании каждой новой семьи происходит взаимодействие (не исключающее противоречий) и взаимоадаптация двух семейных субкультур, к которым принадлежат будущие муж и жена. Исходя из предыдущего опыта, ценностных ориентацией, образцов поведения в родительской семье и т.д., каждый из супругов имеет собственные представления «о необходимом и желательном для себя ролевом поведении (мужа и отца, с одной стороны, жены и матери - с другой) и, кроме того, имеет относительно устойчивые ролевые ожидания по поводу выполнения той или иной роли другим супругом».

А.И. Кочетов перечисляет семь основных причин в соответствии с частотой встречаемости: нарушение этики супружеских отношений (измена, ревность); биологическая несовместимость; неправильные взаимоотношения супругов (одного из них) с окружающими людьми - родственниками, знакомыми, сослуживцами и т.д.; несовместимость интересов и потребностей; различные педагогические позиции по отношению к ребенку; наличие личностных недостатков или отрицательных качеств у одного, а подчас и у обоих супругов; отсутствие взаимопонимания между родителями и детьми [54].

Семейная жизнь, по мнению В.Сатир, самый трудный вид деятельности в мире и отмечает важность понимания того, что проблемы и конфликты обязательно будут возникать и необходимо бросить безнадежные попытки жить так, чтобы вообще не иметь проблем и «стараться всякий раз искать их творческие решения».

Помимо причин супружеских конфликтов авторы уделяют немаловажное внимание поведению конфликтующих сторон. Например, по мнению К. Бютнера, агрессивные формы поведения являются научаемыми. Они в значительной мере формируются под влиянием агрессивности семьи. Особенно это касается детей: «Во взаимоотношениях взрослых друг с другом общество устанавливает, как можно выражать ненависть и враждебные чувства, т.е. какие формы агрессивности считаются дозволенными перед лицом «внешнего врага». В этом смысле общество представляет собой глобальную модель того, чему дети должны научиться, чтобы выжить». Но это означает, что если дети научаются насильственным формам поведения, то, следовательно, они могут быть научены и другим, более конструктивным и миролюбивым формам.

Далее мы рассмотрим особенности поведения участников конфликта -стратегии и их реализацию в тактиках взаимодействия, в том числе стратегии, которые наиболее оптимальны для выхода из конфликтных ситуаций. В литературе нам не встретилось описание специальных стратегий, применяемых в супружеских конфликтах, но т.к. семейный конфликт является видом межличностного конфликта, то исследователи чаще всего используют стратегии применяемые в нем.

По убеждению Н.В. Гришиной, стратегии поведения, избираемые участниками конфликта, различаются в зависимости от их ориентации на достижение своих собственных целей или ориентации на цели партнера [19].

В.Л. Зигерт указывает на то, что в основе выделения стратегий лежит концепция о «силовом поле» мотивации руководителя, ориентированного либо на производство, либо на человека производителя. Первая «силовая линия» (на производство) ведет к максимально высоким объемам прибыли и рассматривается как напористость. Вторая направлена на человека, на то, что бы условия труда в наибольшей степени отвечали его потребностям и запросам. Она рассматривается как кооперативность. Созданная с целью улучшения управления делами на производстве и в бизнесе «решетка менеджмента» была удачно интерпретирована для различения стратегий поведения в конфликте [23].

Широко известен тест К.Томаса по выявлению присущих человеку тенденций поведения в конфликте (стратегий) таких как приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество и соперничество, которые определяют ориентации участников ситуации на свои собственные интересы или интересы партнера.

Гришина описывает эти стратегии следующим образом: «соперничество (конкуренция) заключается в навязывании другой стороне предпочтительного для себя решения. Сотрудничество (проблемно-решающая стратегия) позволяет осуществить поиск такого решения, которое удовлетворяло бы обе стороны. Компромисс предполагает взаимные уступки в чем-то важном и принципиальном для каждой из сторон. Применение стратегии приспособление (уступка) основывается на понижении своих стремлений и принятии позиции оппонента. При избегании (бездействии) участник находится в ситуации конфликта, но без всяких активных действий по его разрешению. Как правило, в конфликте используются комбинации стратегий, порой доминирует одна из них.

Такие стратегии как избегание и уступчивость, хотя и имеют разное психологическое содержание, практически направлены на уход от конфликтного взаимодействия».

Б.И. Хасан также склонен утверждать, что не все из представленных в модели Томаса форм поведения в конфликтной ситуации можно обсуждать как стратегии. Так, приспособление, избегание и взаимные уступки являются, очевидно, характеристиками процесса взаимодействия и не содержат целевых установок, связанных собственно с противоречием. Это позволяет отнести их к тактикам поведения в конфликте, поскольку они способствуют не только разрешению, сколько разрешанию, т.е. определенному способу организации процесса. Можно рассматривать эти формы поведения как реактивные по отношению к факту конфликта в целом, а не стратегии участников, реализуемые для разрешения. Если в конфликте нет субъекта, ставящего цели разрешения, подчеркивает Б.И.Хасан, вообще не возможно обсуждать вопрос о стратегичности поведения [68].

По мнению Н.В. Гришиной, процесс взаимодействия в конфликте представляет собой серию взаимонаправленных, обоюдных интеракций, в ходе которых участники конфликта либо пытаются оказать одностороннее влияние на другую сторону, либо строят свое общение таким образом, что сами оказываются открыты влиянию партнера, поддерживая с ним диалог. Результат этого диалога может быть заранее неизвестен им обоим и рождается в ходе общения и совместного поиска. Объектом взаимодействия (влияния) становятся мотивы партнера, его ценности, представления о сложившейся ситуации, его эмоциональные состояния и т.д. [19]. Психологическое влияние определяется Е.В.Сидоренко как «воздействие на состояние, мысли, чувства и действия другого человека с помощью исключительно психологических средств», а соответственно «противостояние чужому влиянию» - как «сопротивление воздействию другого человека с помощью психологических средств».

Сравнивая «соперничество» и «сотрудничество» следует заметить, что возможные различия между ними связаны с тем, что хотя в любом случае партнеры стремятся оказать влияние друг на друга, но в случае борьбы участники конфликта фактически не признают право другого на непринятие этого влияния и не стесняются в средствах своего воздействия друг на друга.

На основе анализа литературы Э.А.Орлова и Л.Ф.Филонов, рассматривая проблемы «силового» воздействия на партнера, выделяют такие специфические механизмы в конфликтной ситуации, как демонстрация усиления собственных ресурсов; выжидание, удержание предыдущего состояния (включая некоторые уступки); риск; принуждение; ложные маневры; дезинформация. Н.М. Коряк предлагает различать два типа приемов психологического давления. Во-первых, это приемы использования в своих целях мотивов оппонента, например, таких как материальная заинтересованность, мотивы продвижения по службе и т.д. Психологическое давление на партнера связано с созданием для него ситуации выбора между достижением его целей в конфликте и удовлетворением мотивов. Такое давление может оказать руководитель на подчиненного, муж на жену и т.д. Второй тип приемов основан на создании угрозы Я-концепции оппонента, его представлениям о себе. Психологическое давление осуществляется путем манипулирования чувством страха (например, страх оказаться в глупом и унизительном положении), чувством неуверенности в себе, вины и т.д.

Соперничество - наиболее часто применяемая стратегия: оппоненты пытаются реализовать данный способ достижения своей цели в более чем 90% конфликтов. Это и понятно. Собственно конфликт и заключается в противоборстве, подавлении оппонента. Поэтому личность или группа и идут на конфликт, так как другими способами договориться с оппонентом не удается.

По этой причине тактические приемы соперничества более разнообразны, чем те, которые позволяют реализовать другие стратегии. Исторически сложилось так, что именно данные средства воздействия совершенствовались в большей мере, чем миротворческие. Обычно задача определялась таким образом - оппонент должен быть использован или нейтрализован (Макиавелли, Катарбинский и др.).

Однако, как считает Е.Л. Доценко, в стратегии соперничество может встречаться и «мягкие» приемы и разнообразные формы манипулирования, позволяющие «переиграть» партнера. Все приемы манипулирования также направлены на создание ситуаций, помогающих манипулятору использовать партнера для достижения своих целей [20].

В открытый период развития конфликта используется именно стратегия соперничество, особенно в ходе его эскалации. В предконфликтной ситуации и при завершении конфликта расширяется спектр средств воздействия на оппонента. Однако в целом такие стратегии, как компромисс, избегание и приспособление, используются в несколько раз реже, чем соперничество, а сотрудничество - только в 2-3% ситуации (Шипилов).

Т.М. Мишина, изучая нарушение взаимодействия в супружеских парах отмечает, что в семьях, где преобладающим типом взаимодействия является «соперничество», отношения в целом имеют противоречивый, дружелюбно-враждебный характер; между супругами постоянно происходят открытые столкновения, ссоры, возникают взаимные упреки, агрессивные проявления. Семейные роли партнеров определены не четко, в результате чего ни один из них не способен принимать на себя ответственность за пару как целое. В сферах заботы и опеки, главенствования и эмоционального принятия возникают противоречия, выливающиеся в конфликты [40].

Выбор стратегии поведения в конфликте определяется многими факторами, которые могут быть сведены в две группы: факторы ситуации и личностные факторы.

К фактору ситуации, например, можно отнести оценку участниками конфликта успешности применения стратегии для достижения своих целей. Так, Г. Прюитт, Д. Рубин считают, что выбор в пользу сотрудничества происходит, если есть уверенность в способности находить взаимоприемлемые решения; имеются предыдущие успехи по достижению согласия в данном конфликте; присутствует посредник; оценка готовности другой стороны к сотрудничеству позитивна; есть доверие к оппоненту. Имеет значение при выборе стратегии и такие факторы ситуации, как статус участника конфликта и наличие времени, когда используется стратегия избегание.

К личностным факторам можно отнести ориентированность мотивации участников конфликта на свои или чужие интересы или же на интересы дела. Выявлено, что ориентация личности на себя или на дело увеличивает вероятность выбора соперничества. Высокие показатели ориентации и на дело и на другого участника способствуют реализации сотрудничества и компромисса. Преобладание ориентации на интересы другого ведет к применению стратегии приспособления. Преобладающий тип отношений к окружающим тоже относится к личностным факторам. Наличие доминирующих типов отношения к окружающим (властно-лидирующий, независимо-доминирующий, прямолинейно-агрессивный и недоверчиво-скептический) способствует выбору преимущественно настойчивых, активных стратегий: соперничества и сотрудничества.

В.В. Синеок выявил влияние некоторых акцентуаций характера личности на стратегии поведения в конфликте. Так преобладание психастенической формы акцентуации характера способствует выбору приспособления и сотрудничества [4].

Т. Шибутани высказывает мысль, что выделение факторов ситуационного и личностного планов отражает разные точки зрения по поводу того, насколько сильно человек может менять свое поведение в конфликте. Некоторые считают, что выбираемая стратегия - это относительно стабильный аспект личности, т.е. существуют люди, демонстрирующие в конфликте только кооперативную или только соперничающую стратегию [74]. Однако известно, что социальное поведение человека зависит от ситуации и может значительно меняться (К.Арнольд, Д. Боверс). Например, между стилем поведения в конфликте и такими личностными характеристиками, как догматизм, уважение к людям, макиавеллизм (склонность манипулировать людьми), существует очень низкая корреляция (К.Джонс). В.В. Латынов считает, что преобладающее влияние личностных особенностей на конфликтное поведение, скорее всего, верно не в отношении всех людей, а для акцентуированных личностей, чье поведение относительно мало корректируется факторами социальной ситуации [4].

Л. Козер предлагает в отношении основной массы успешно адаптируемых людей рассматривать стратегии всего лишь как специфические типы поведения [25], т.е. стратегия соотносится, возможно, с категориями поведения, а не с типом личности. Такое представление позволяет учитывать легкость изменения поведения в зависимости от ситуации, создает основу для тренировки навыков адекватного поведения в конфликте.

Рассмотрим, какие стратегии, по мнению авторов наиболее эффективны. На первый взгляд сотрудничество кажется наиболее эффективным, на что указывает Х. Корнелиус и Р. Фишер [27]. Однако, по мнению С. Прошанова, в действительности ситуация сложнее, поскольку успешность применения любой стратегии зависит от большего числа факторов, и не все они благоприятствуют сотрудничеству. Например, важно соотношение выбранных стратегий оппонентов. В том случае, когда обе стороны применяют стратегию соперничества, конфликт часто заходит в тупик. Если одна сторона использует соперничество, а другая - сотрудничество, то это довольно часто приводит к взаимоприемлемому соглашению. Однако более чем в 50 % случаев участник с соперничающей стратегией добивается победы.

Итак, рассмотрев особенности супружеских конфликтов, мы выяснили причины их возникновения и способы поведения конфликтующих сторон.

Анализ публикаций показал, что среди причин возникновения супружеских конфликтов авторы выделяют расхождение представлений супругов об основных семейных ценностях, нарушение общения между супругами, несовместимость и «притирание» характеров супругов, нервно-психические расстройства у членов семьи, денежные проблемы, споры по поводу воспитания детей и т.д.

Важную роль в развитии и разрешении конфликтов и споров играют стратегии поведения, которые используют конфликтующие стороны. Наиболее популярной является классификация стратегий К.Томаса, которая включает в себя такие стратегии как приспособление, избегание, компромисс, сотрудничество и соперничество.

Эффективность выбора стратегии поведения в конфликте зависит от соотношения стратегий конфликтующих сторон, а так же от позиций субъектов конфликтного взаимодействия.

Анализ психологический литературы позволил нам сформулировать следующие положения, которые легли в основу нашего экспериментального исследования:

* развитие личности ребенка зависит от многих факторов, одним из которых является семья;
* большое влияние на ребенка в семье оказывают особенности взаимоотношений между членами семьи и между родителями в частности;
* одним из слабых мест в воспитании родителями детей является то, что они не учитывают и не осознают влияние особенностей своего поведения в конфликте на развитие личностных качеств ребенка;
* немаловажную роль при этом играет то, какие стратегии поведения в конфликте используют родители.

## ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

### 3.1 Организация и методы исследования

В качестве базы исследования было выбрано МОУСОШ № 56 Ленинского района г. Новосибирска. В школе работает стабильный высокопрофессиональный педагогический коллектив, члены которого постоянно совершенствуют свое профессиональное мастерство, о чем свидетельствуют уровень профессиональной квалификации учителей школы, динамика обучения педагогов на курсах повышения квалификации и обучающих семинарах всех уровней.

На основании вышесказанного, было проведено исследование, целью которого было определение специфики взаимосвязи агрессии и характеристик социально-психологической взаимосвязи. Участниками исследования стали учащиеся 4 классов.

Использовались следующие психометрические методики: диагностика агрессивности Басса-Дарки; экспресс-диагностика неврозов Хека-Хесса; Полученные в результате тестирования данные были подвергнуты анализу.

1. Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого).

Данная методика является простой в обработке данных и наиболее информативной среди применяемых в настоящее время психологических методик для диагностики агрессивного поведения школьников.

Методика диагностики показателей и форм агрессии включает в себя несколько шкал:

* физическая агрессия – агрессивное поведение, выражающееся в драках, нанесении телесных повреждений и других физических воздействий на человека,
* вербальная агрессия – агрессия, выражающаяся в словесной форме: крики, сплетни, злословие и т.д.,
* косвенная агрессия – агрессивное поведение, ненаправленное или направленное не на обидчика, а на других людей (животных или предметы),
* негативизм – поведение, пронизанное духом противоречия, демонстрирующее отвержение норм и правил поведения в данном обществе,
* раздражительность,
* подозрительность,
* обида,
* чувство вины (аутоагрессия),

ИА – индекс агрессии (обобщенный показатель агрессии).

ИВ – индекс враждебности (обобщенный показатель враждебности), показывающий насколько индивид враждебно относится к своему окружению.

Текст методики приведен в Приложении 1.

Ключ к методике А.Басса и А.Дарки:

Возможно четыре варианта ответов, которые суммируются по парам: «да» + «пожалуй, да», «пожалуй, нет» + «нет». Ответ на вопрос со знаком «-» регистрируется с противоположным знаком. Сумму баллов по шкале необходимо умножить на коэффициент (К) для данной шкалы.

«1» - физическая агрессия: 1+, 9-, 17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+ (К=11)

«2» - вербальная агрессия: 7+, 15+, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74-, 75- (К=8)

«3» - косвенная агрессия: 2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+ (К=13)

«4» - негативизм: 4+, 12+, 20+, 28+, 36- (К=20)

«5» - раздражение: 3+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+ (К=9)

«6» - подозрительность: 6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65-, 70- (К=11)

«7» - обида: 5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58 (К=13)

«8» - чувство вины: 8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 67+ (К=11)

Индекс агрессивности (ИА): Сумму баллов по шкалам («1», «2», «3») разделить на 3.

Индекс враждебности (ИВ): Сумму баллов по шкалам («6», «7») разделить на 2.

2. Методика экспресс-диагностики невроза (К. Хек и Х. Хесс).

Данная методика позволяет быстро определить наличие неврозоподобного состояния у подростков, которое может проявляться, в том числе в агрессивном и аутоагрессивном поведении. Текст анкеты приведен в Приложении 2.

Ключ к методике.

За каждый ответ «да» дается один балл, за каждый ответ «нет» - 0 баллов.

Можно говорить о наличие невроза, если подросток набрал 24 и более баллов.

3. Опросник Силбергера

Данный опросник предназначен для определения уровня агрессии, диагностируется агрессия как состояние, как черта, как темперамент, как реакция, а также аутоагрессия, гетороагрессия и контроль агрессии.

Инструкция предлагает испытуемому ответить на вопрос следующими выражениями: «совершенно верно», «немного», «умеренно» или «очень». Текст опросника приведен в Приложении 3.

Ключ к методике.

1. Агрессия – состояние 10,84+2,27
2. Агрессия – черта 18,52+3,75
3. Агрессия – темперамент 7,67+2,58
4. Агрессия – реакция 9,02+2,91
5. Аутоагрессия 15,18+4,24
6. Гетероагрессия 15,75+3,71
7. Контроль агрессии 21,9+4,93

К. Роджерс считает, для того, чтобы взаимоотношения в семье нормально развивались, необходимо свободное выражение и позитивных, и негативных эмоций. В данном случае речь идет не просто о «выпускании пара», а о таких чувствах, где бы проявлялась забота о партнере. Свободное выражение чувств – это смелость восприятия реакции, возникающей у партнера в ответ на открытое выражение чувства. Такая позиция Роджерса идет вразрез с принятыми правилами тактичности, стремления уходить от болезненных выяснений отношений.

Рост эмоционально-психического напряжения среди взрослых приводит к распространению невротических явлений среди детей. Проблема состоит еще и в том, что дети легко перенимают образцы агрессивного поведения взрослых, повсеместно демонстрируя. В связи с этим перед психологом встает задача развития умения детей жить в обществе сверстников и взрослых, уметь отозваться на чужие переживания, т. е. стать социально-эмоционально компетентным.

Одной из важнейших сфер, характеризующих продвижение ребенка, является его социальное развитие, в основе которого лежит двусторонний процесс усвоения норм и правил: с одной стороны, ребенку необходимо усвоить нормы и правила по отношению к предметному миру, а с другой — нормы и правила общения с другими людьми. Этот процесс сопровождается эмоциональными переживаниями, отражающимися в поведении ребенка. Но под воздействием целого ряда негативных факторов (нарушение детско родительских отношений, неблагоприятный психологический климат и др. патологические факторы) у ребенка формируются признаки социально эмоционального неблагополучия. Устойчивые отрицательные эмоциональные состояния оказывают регрессирующее воздействие на процесс онтогенеза.

Условно эмоциональные нарушения можно разделить на две подгруппы. В основе этого деления лежат те сферы, в которых проявляется социально-эмоциональное неблагополучие: с одной стороны, во взаимоотношениях с другими людьми, с другой — в особенностях внутреннего мира ребенка (таблица 1).

Таблица 1 Эмоциональные нарушения у детей

|  |  |
| --- | --- |
| Сфера проявления | Характеристики |
| Затруднения в общении со сверстниками и взрослыми | - неуравновешенность;- возбудимость;- бурные аффективные реакции, которые сопровождаются соматическими изменениями;- негативизм; - упрямство;- неуступчивость;- конфликтность;- жестокость.- устойчивое негативное отношение к общению;- застревание на отрицательных эмоциях;-эмоциональная холодность;- отчуждение;- скрывающее неуверенность в своих силах. |
| Особенности внутреннего мира | - острая восприимчивость;- впечатлительность;- болезненная чувствительность;- наличие страхов;- мешающими нормальной жизнедеятельности детей;- тревожность;- мнительность |

Данная классификация является очень условной, так как внутреннее неблагополучие ребенка непосредственно влияет на его поведение и общение с окружающими.

Очевидно, что в отдельные периоды супружеской жизни преобладают те или другие негативные либо позитивные эмоции. Позитивный полюс эмоций супружеской жизни, по мнению Э.Шострома, представлен следующими эмоциями:

* привязанность, или безусловная забота – отношения, в которых никто из супругов не владеет другим;
* дружба – основана на признании ценности другой личности, уважении к ее автономии и индивидуальности;
* эрос – романтическая составляющая любви, основанная на сексуальном желании и чувстве исключительности;
* эмпатия – основана на милосердии и сострадании;
* любовь к себе – умение оценить себя по достоинству, не пренебрегать собственными потребностями.

 Негативный полюс содержит следующие эмоции:

* гнев – основан на заботе и сильной вовлеченности в отношения;
* вина – враждебное чувство к себе за совершение какого-либо поступка;
* обида – эмоция, за которой скрывается мстительность;
* ненависть – застывшая враждебность, содержащая молчание и сарказм;
* критичность – не способствует эмоциональному реагированию и не создает контакта;
* дистанцирование от партнера, уход – способ держать его под контролем, препятствовать прояснению ситуации;
* безразличие – полное отсутствие каких-либо отношений, губительное для супругов состояние.

 Для выявления семейных отношений нами были применены две методики:

* Тест родительского отношения
* Биополе семьи

Тест родительского отношения

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической точки зрения родительское отношение — это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Все они в той или иной степени оцениваются при помощи опросника, составляющего основу данной методики.

61 вопрос опросника составляет пять следующих шкал, выражающих собой те или иные аспекты родительского отношения:

1. Принятие — отвержение ребенка. Эта шкала выражает собой общее эмоционально положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отвержение) отношение к ребенку.

2. Кооперация. Эта шкала выражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах.

3. Симбиоз. Вопросы этой шкалы ориентированы на то, чтобы выяснить, стремится ли взрослый к единению с ребенком или, напротив, старается сохранить между ребенком и собой психологическую дистанцию. Это — своеобразная контактность ребенка и взрослого человека.

4. Контроль. Данная шкала характеризует то, как взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним.

5. Отношение к неудачам ребенка. Эта, последняя шкала показывает, как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

Текст опросника приведен в приложении 4.

Для каждого из видов родительских отношений, выясняемых при помощи данного опросника, ниже указаны номера суждений, связанные с данным видом.

Принятие — отвержение ребенка: 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.

Кооперация: 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36.

Симбиоз: 1, 4, 7, 28, 32, 41, 58.

Контроль: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

Отношение к неудачам ребенка: 9, 11, 13, 17, 22, 54, 61.

За каждый ответ типа «да» испытуемый получает 1 балл, а за каждый ответ типа «нет» — 0 баллов. Высокие баллы свидетельствуют о значительной развитости указанных выше видов родительских отношений, а низкие баллы — о том, что они сравнительно слабо развиты. Если говорить конкретно, то оценка и интерпретация полученных данных производятся следующим образом.

Высокие баллы по шкале «принятие — отвержение» — от 24 до 33 — говорят о том, что у данного испытуемого имеется выраженное положительное отношение к ребенку. Взрослый в данном случае принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно немало времени и не жалеет об этом.

Низкие баллы по этой же шкале — от 0 до 8 — говорят о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко своим отношением третирует ребенка. Понятно, что имеющий такие наклонности взрослый не может быть хорошим педагогом.

Высокие баллы по шкале «кооперация» — 7-8 баллов — являются признаком того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных.

Низкие баллы по данной шкале — 1-2 балла — говорят о том, что взрослый по отношению к ребенку ведет себя противоположным образом и не может претендовать на роль хорошего педагога.

Высокие баллы по шкале «симбиоз» — 6-7 баллов — достаточны для того, чтобы сделать вывод о том, что данный взрослый человек не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей,

Низкие баллы по этой же шкале — 1-2 балла — являются признаком того, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем. Вряд ли такой взрослый может быть хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Высокие баллы по шкале «контроль» — 6-7 баллов — говорят о том, что взрослый человек ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки. Он навязывает ребенку почти во всем свою волю. Такой взрослый человек далеко не всегда может быть полезным, как воспитатель, для детей.

Низкие баллы по этой же шкале — 1-2 балла — напротив, свидетельствуют о том, что контроль за действиями ребенка со стороны взрослого человека практически отсутствует. Это может быть не очень хорошо для обучения и воспитания детей. Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале являются средние оценки, от 3 до 5 баллов.

Высокие баллы по шкале «отношение к неудачам ребенка» — 7-8 баллов — являются признаком того, что взрослый человек считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными, и он игнорирует их. Вряд ли такой взрослый может стать хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

Низкие баллы по этой же шкале — 1-2 балла, напротив, свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него. Такой взрослый, скорее всего, станет неплохим учителем и воспитателем.

Тест «Биополе семьи».

Опросник состоит из 35 утверждений (Приложение 5). На каждый вопрос необходимо ответить «да» или «нет». Определяется число правильных ответов по «ключу»:

«да» - 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 31, 35;

«нет» - 3, 5, 8, 11, 13, 15, 18, 19, 20, 25, 29, 30, 32, 33, 34.

За каждое совпадение с ключом начисляется балл. Показатель «характеристика биополя семьи» может варьироваться от 0 до 35 баллов.

Устойчивое отрицательное биополе, если получено 0-8 баллов. В этих интервалах находятся показатели супругов, принявших решение о разводе или признающих свою совместную жизнь «трудной», «невыносимой», «кошмарной».

Неустойчивое, или переменное, биополе - 9-15 баллов. Такие показатели дают супруги, частично разочарованные в совместном проживании, испытывающие некоторое напряжение.

Неопределенное биополе - 16-22 балла. В нем отмечаются некоторые «возмущающие» факторы, хотя в целом преобладает позитивная энергетика.

Устойчивое положительное биополе - 23-35 баллов.

По данным методикам были протестированы родители школьников. Первая методика позволяет выявить отношение родителей к ребенку, вторая – взаимоотношение родителей между собой. Полученные результаты представлены далее.

### 3.2 Анализ результатов и их интерпретации

Результаты анкетирования выявления уровня тревожности школьников представлены в таблице 2

Таблица 2 Результаты анкетирования школьников

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Фамилия, имя | Методики | Уровень |
| Басса-Дарки | Хека-Хесса | Силбергера |
| ИА | ИВ |
| 1 | Балакова С. | П | П | 30 | П[[1]](#footnote-1) | высокий |
| 2 | Бочаров А. | Н | П | 22 | СР | средний |
| 3 | Воробьев С. | Н | П | 17 | СР | средний |
| 4 | Гамбург Е. | П | П | 29 | П | высокий |
| 5 | Гамбург К. | П | П | 34 | П | высокий |
| 6 | Горст Д. | П | П | 30 | П | высокий |
| 7 | Гуляева Н | Н | Н | 10 | Н | низкий |
| 8 | Дольников Ю | П | П | 35 | П | высокий |
| 9 | Ильиных С. | Н | Н | 20 | СР | средний |
| 10 | Илюшин В. | П | Н | 20 | СР | средний |
| 11 | Калюжный М. | Н | П | 31 | П | высокий |
| 12 | Карстов В. | Н | Н | 14 | СР | средний |
| 13 | Колунов К. | Н | Н | 9 | Н | низкий |
| 14 | Кулаков Д. | П | П | 26 | П | высокий |
| 15 | Курганская Н. | Н | Н | 7 | Н | низкий |
| 16 | Линева М. | Н | Н | 19 | СР | средний |
| 17 | Митина И. | Н | Н | 22 | СР | средний |
| 18 | Михаэль Л. | П | П | 29 | П | высокий |
| 19 | Могутов Д. | П | П | 27 | П | высокий |
| 20 | Найденов А. | П | П | 31 | П | высокий |
| 21 | Салматов И. | П | П | 30 | П | высокий |
| 22 | Юрина Е. | Н | Н | 11 | Н | низкий |
| 23 | Якушев А. | П | П | 26 | П | высокий |

Таким образом, высокий уровень агрессии – 12 человек (52%);

средний уровень – 7 человек (30%);

низкий уровень – 4 человека (18%).

Графически данные представлены в гистограмме 1.

Гистограмма 1. Уровень агрессии

Таким образом, в процессе выявления уровня агрессии, были получены данные, которые показали, что более половины учеников класса имеют высокий уровень агрессии.

Одной из причин появления агрессивных реакций может быть внутренняя неудовлетворенность ребенка его статусом в группе сверстников, особенно если ему присуще стремление к лидерству. Для детей статус определяется целым рядом факторов:

* внешняя привлекательность, аккуратность, высокий уровень развития гигиенических навыков, опрятность;
* организаторские способности;
* широта кругозора;
* позитивная оценка взрослого и т. д.

И если сверстники по той или иной причине не признают ребенка, а еще хуже — отвергают его, то агрессивность, простимулированная обидой, ущемленным самолюбием, будет направляться на обидчика, на того или тех, кого ребенок считает причиной своего бедственного положения. Усугубляться такая ситуация может приклеиванием ярлыка «плохой, драчун, грубиян» и т. п. со стороны взрослого.

Иногда агрессивность является способом привлечения внимания окружающих, причина ее — неудовлетворенная потребность в общении и любви. Агрессивность может выступать и формой протеста против ограничения каких-нибудь естественных желаний и потребностей ребенка, например потребности в движении, в активной деятельности.

В таблице 3 приведены данные анкетирования родителей по методике «Диагностика семейных отношений» и «Биополе семьи».

Таблица 3 Диагностика семейных отношений

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Фамилия, имя | Методики |
| Родительское отношение | Биополе семьи |
| Принятие - отвержение | Кооперация | Симбиоз | Контроль | Отношение к неудачам |  |
| 1 | Балакова С. | 12 | 3 | 4 | 7 | 6 | 8 |
| 2 | Бочаров А. | 20 | 5 | 4 | 5 | 3 | 18 |
| 3 | Воробьев С. | 23 | 4 | 3 | 3 | 2 | 17 |
| 4 | Гамбург Е. | 18 | 5 | 4 | 3 | 3 | 10 |
| 5 | Гамбург К. | 21 | 5 | 5 | 4 | 5 | 10 |
| 6 | Горст Д. | 23 | 4 | 7 | 6 | 4 | 13 |
|  7 | Гуляева Н | 26 | 6 | 7 | 5 | 2 | 25 |
| 8 | Дольников Ю | 21 | 5 | 4 | 5 | 3 | 10 |
| 9 | Ильиных С. | 23 | 4 | 7 | 6 | 4 | 17 |
| 10 | Илюшин В. | 18 | 4 | 5 | 3 | 4 | 21 |
| 11 | Калюжный М. | 7 | 3 | 3 | 4 | 7 | 7 |
| 12 | Карстов В. | 21 | 6 | 3 | 5 | 3 | 17 |
| 13 | Колунов К. | 29 | 7 | 6 | 4 | 3 | 29 |
| 14 | Кулаков Д. | 19 | 5 | 4 | 5 | 3 | 15 |
| 15 | Курганская Н. | 25 | 8 | 6 | 5 | 2 | 32 |
| 16 | Линева М. | 24 | 4 | 7 | 6 | 4 | 10 |
| 17 | Митина И. | 22 | 4 | 5 | 3 | 2 | 9 |
| 18 | Михаэль Л. | 14 | 3 | 7 | 6 | 4 | 8 |
| 19 | Могутов Д. | 12 | 6 | 5 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Найденов А. | 20 | 5 | 4 | 3 | 5 | 10 |
| 21 | Салматов И. | 13 | 7 | 4 | 2 | 7 | 8 |
| 22 | Юрина Е. | 28 | 8 | 6 | 4 | 3 | 30 |
| 23 | Якушев А. | 7 | 3 | 3 | 7 | 6 | 7 |

Таким образом, можно увидеть, что большинство родителей, которые были тестированы, показали высокую степень «отвержения» детей. Графически данные по состоянию внутрисемейных отношений представлены на гистограмме 2.

Гистограмма 2. Внутрисемейные отношения

Из представленной гистограммы видно, что только у 17% (4 семьи) имеются устойчивые положительные отношения и именно у детей, чьи родители считают, что их семейная жизнь положительна имеют низкий уровень агрессии.

Таким образом, после проведения диагностики детей и их родителей, можно сделать вывод, что неблагоприятные отношения внутри семьи и неудовлетворительные отношения к ребенку влияют на уровень агрессии детей.

Для составления подробных психологических заключений были выбраны ученики, показывающие наибольшую степень агрессии и невротизма.

1. Балакова С. Охотно рассказывает о себе, многословна, жалоб в процессе беседы не высказывает. С готовностью принимает участие в анкетировании, но по ходу эксперимента комментирует каждый встречающийся вопрос.

Приступая к работе, заранее уверена в правильности своих решений. После похвалы экспериментатора прекращает работу и начинает подробно рассказывать о своих способностях. На отрицательную оценку экспериментатора проявляет повышенную возбудимость. Общий темп работы достаточно высок.

В ходе тестирования по методике Басса-Дарки показала следующие результаты:

1. физическая агрессия – 88 баллов;
2. вербальная агрессия – 80 баллов;
3. косвенная агрессия – 65 баллов;
4. негативизм – 60 баллов;
5. раздражение – 45 баллов;
6. подозрительность – 55 баллов;
7. обида – 52 балла;
8. чувство вины – 33 балла.

Индекс агрессивности (ИА): 77,6 баллов.

Индекс враждебности (ИВ): 53,5 балла.

Таким образом, можно сказать о том, что индекс агрессивности, как и индекс враждебности очень высок.

Тестирование по методике Хека-Хесса показало наличие невроза (30 баллов).

Опросник Силбергера по оценке агрессии показал ярко выраженные состояние и черту агрессии, контроля агрессии почти не наблюдается.

Изучение анамнеза показало, что с рождения отмечается синдром гипервозбудимости.

Тестирование родителей показало, что совместная жизнь совершенно не удовлетворяет.

2. Калюжный М. Во время процедуры анкетирования спокоен. Поведение адекватно ситуации. Правильно понимает цель экспериментальной работы. Охотно делится своими переживаниями. С должным интересом и серьезностью относится к оценке результатов. Имеется адекватная эмоциональная реакция на успех и неудачи в работе. На вопросы анкеты отвечает быстро и легко. Отмечаются элементы утомляемости.

В ходе тестирования по методике Басса-Дарки показал следующие результаты:

1. физическая агрессия – 99 баллов (при визуальном наблюдении не проявлялось);
2. вербальная агрессия – 72 балла;
3. косвенная агрессия – 78 баллов;
4. негативизм – 40 баллов;
5. раздражение – 54 балла;
6. подозрительность – 66 баллов;
7. обида – 39 балла;
8. чувство вины – 44 балла.

Индекс агрессивности (ИА): 63,3 балла.

Индекс враждебности (ИВ): 52,2 балла.

Индекс агрессивности и индекс враждебности очень высок.

Тестирование по методике Хека-Хесса показало наличие невроза (31 балл).

Опросник Силбергера по оценке агрессии показал ярко выраженные состояние и черту агрессии, наблюдается контроль агрессии.

Изучение анамнеза показало, что с рождения отмечается синдром гипервозбудимости, смешанный тетрапарез, синдром повышенной нервно – рефлекторной возбудимости, ранний восстановительный период.

Тестирование родителей по методике «Родительское отношение» показало, что по шкале «принятие – отвержение» взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко своим отношением третирует ребенка. По методике «Биополе семьи» выявлено, что родители находятся на грани развода, семейная жизнь неудовлетворительная.

3. Найденов А. В беседе вял, формален. Выполняет предложенные задания без должного интереса. Не обнаруживает эмоциональной реакции на успех и неуспех в работе.

Вместе с тем при выполнении экспериментальных заданий наблюдаются такие периоды, когда он как бы «перестает думать» (сидит молча, прекратив выполнение задания). Требуется вмешательство, чтобы вернуть его к прерванной деятельности.

Визуальные наблюдения за рамками исследования показали, что периоды «затишья» сменяются бурными проявлениями эмоций.

В ходе тестирования по методике Басса-Дарки показал следующие результаты:

1. физическая агрессия – 88 баллов (при визуальном наблюдении не проявлялось);
2. вербальная агрессия – 72 балла;
3. косвенная агрессия – 65 баллов;
4. негативизм – 40 баллов;
5. раздражение – 54 балла;
6. подозрительность – 77 баллов;
7. обида – 52 балла;
8. чувство вины – 44 балла.

Индекс агрессивности (ИА): 75 баллов.

Индекс враждебности (ИВ): 64,5 баллов.

Индекс агрессивности и индекс враждебности самый высокий из всего класса.

Тестирование по методике Хека-Хесса показало наличие невроза (31 балл).

Опросник Силбергера по оценке агрессии не показал ярко выраженные состояние агрессии.

Изучение анамнеза показало, что отклонений и ярких проявлений не наблюдалось.

Тестирование родителей по шкале «принятие – отвержение» показало, что родительское отношение неустойчивое, по методике «Биополе семьи» наблюдаются неустойчивые, напряженнее взаимоотношения родителей.

Для выявления тесноты связи между агрессий и семейными отношениями воспользуемся корреляционным анализом – коэффициентом ранговой корреляции по Ч.Спирмену.

Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить тесноту и направление корреляционной связи между следующими рядами переменных:

* двумя признаками, измеренными в одной и той же группе испытуемых;
* двумя групповыми иерархиями или профилями переменных;
* индивидуальной и групповой иерархиями признаков;
* двумя индивидуальными иерархиями.

rs =1 - (6 × Σd²) / (N (N²-1)), где (1)

rs - коэффициент ранговой корреляции Спирмена;

N - число сравниваемых пар величин двух переменных;

d² - квадрат разностей рангов этих величин.

Число сравниваемых пар должно соответствовать неравенству 5< N ≤ 40.

Алгоритм вычисления rs:

1. Табулировать все первичные результаты.
2. Присвоить каждому результату ранг. Если в ранжируемом ряду встречаются одинаковые величины, то для них находят среднее значение ранга. Ранжирование проводится отдельно для переменных X и Y (первая и вторая методика).
3. Вычислить разность рангов для каждой пары значений X и Y (RX-RY = d).
4. Возвести значения разности рангов в квадрат.
5. Суммировать результаты, полученные после возведения в квадрат разностей рангов.
6. Полученный результат подставить в формулу (1)

Для более удобного вычисления воспользуемся вспомогательной таблицей (табл. 4).

Таблица 4 Вспомогательная таблица для расчета коэффициента корреляции по Спирмену

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Xi | Yi | RX | RY | | d | | d² |
| 1 | 30 | 8 | 18 | 5 | 13 | 169 |
| 2 | 22 | 18 | 10,5 | 18 | 7,5 | 57,75 |
| 3 | 17 | 17 | 6 | 16 | 10 | 100 |
| 4 | 29 | 10 | 15,5 | 10 | 5,5 | 30,25 |
| 5 | 34 | 10 | 22 | 10 | 12 | 144 |
| 6 | 30 | 13 | 18 | 13 | 5 | 25 |
| 7 | 10 | 25 | 3 | 20 | 17 | 289 |
| 8 | 35 | 10 | 23 | 10 | 13 | 169 |
| 9 | 20 | 17 | 8,5 | 16 | 7,5 | 57,75 |
| 10 | 20 | 21 | 8,5 | 19 | 10,5 | 110,25 |
| 11 | 31 | 7 | 20,5 | 2,5 | 18 | 324 |
| 12 | 14 | 17 | 5 | 16 | 11 | 121 |
| 13 | 9 | 29 | 2 | 21 | 19 | 361 |
| 14 | 26 | 15 | 12,5 | 14 | 1,5 | 2,25 |
| 15 | 7 | 32 | 1 | 23 | 22 | 484 |
| 16 | 19 | 10 | 7 | 10 | 3 | 9 |
| 17 | 22 | 9 | 10,5 | 7 | 3,5 | 12,25 |
| 18 | 29 | 8 | 15,5 | 5 | 10,5 | 110,25 |
| 19 | 27 | 5 | 14 | 1 | 13 | 169 |
| 20 | 31 | 10 | 20,5 | 10 | 10,5 | 110,25 |
| 21 | 30 | 8 | 18 | 5 | 13 | 169 |
| 22 | 11 | 30 | 4 | 22 | 18 | 324 |
| 23 | 26 | 7 | 12,5 | 2,5 | 10 | 100 |
|  | Σ = 3448 |

Xi - результат каждого i-того испытуемого по методике X;

Yi - результат каждого i-того испытуемого по методике Y;

RX - присвоенные значения рангов результатам методики X;

RY - присвоенные значения рангов результатам методики Y;

 d - модуль значения разности рангов (RX-RY);

d² - квадрат разностей;

Σd² - сумма квадратов разностей.

Подставим получившуюся сумму в формулу (1) для выяснения коэффициента ранговой корреляции:

rs =1 - (6 × Σd²) / (N (N²-1)) = 1 – (6 × 3448) / (23 (232 – 1))=1–20688/12144 = - 0,7

Таким образом, на основании таблицы 4, мы получили следующие результаты:

* вид корреляции по тесноте связи – частичная;
* степень взаимосвязи – высокая, тесная между агрессией и семейными отношениями;
* вид корреляции по направленности – отрицательная;
* характер взаимосвязи – обратно пропорциональная взаимосвязь.

Объективно, надежность коэффициента корреляции зависит от его величины, от числа пар X и Y, для которых он был подсчитан и от качества обработки результатов.

Статистическую значимость полученного коэффициента корреляции можно определить с помощью таблицы 5. В первом столбце (N) указывается число пар результатов X и Y, для которых определен коэффициент корреляции. Второй и третий столбцы - это показатели уровня значимости (0,05 и 0,01).

Таблица 5 Критические значения коэффициента корреляции рангов по Спирмену

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | Р | N | Р | N | Р |
|  | 0.05 | 0.01 |  | 0.05 | 0.01 |  | 0.05 | 0.01 |
| 5 | 0.94 | - | 17 | 0.48 | 0.62 | 29 | 0.37 | 0.48 |
| 6 | 0.85 | - | 18 | 0.47 | 0.60 | 30 | 0.36 | 0.47 |
| 7 | 0.78 | 0.9\* | 19 | 0.46 | 0.58 | 31 | 0.36 | 0.46 |
| 8 | 0.72 | 0.88 | 20 | 0.45 | 0.57 | 32 | 0.36 | 0.45 |
| 9 | 0.68 | 0.83 | 21 | 0.44 | 0.56 | 33 | 0.34 | 0.45 |
| 10 | 0.64 | 0.79 | 22 | 0.43 | 0.54 | 34 | 0.34 | 0.44 |
| 11 | 0.61 | 0.76 | 23 | 0.42 | 0.53 | 35 | 0.33 | 0.43 |
| 12 | 0.58 | 0.73 | 24 | 0.41 | 0.52 | 36 | 0.33 | 0.43 |
| 13 | 0.56 | 0.70 | 25 | 0.39 | 0.51 | 37 | 0.33 | 0.43 |
| 14 | 0.54 | 0.68 | 26 | 0.39 | 0.50 | 38 | 0.32 | 0.41 |
| 15 | 0.52 | 0.66 | 27 | 0.38 | 0.49 | 39 | 0.32 | 0.41 |
| 16 | 0.50 | 0.64 | 28 | 0.38 | 0.48 | 40 | 0.31 | 0.40 |

По таблице «Критические значения выборочного коэффициента корреляции рангов» для коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы получили следующие результаты:

количество испытуемых = 23 человек;

р (0,05) = 0,42; р (0,01) = 0,53; rs = 0,7, т.е. р (0,05) < р (0,01) < rs

Таким образом, мы можем говорить о том, что полученный коэффициент корреляции статистически значим, то есть существует связь между агрессией и семейными отношениями.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Неустойчивость социально-экономической ситуации в современном обществе, снижение уровня жизни, кризис института семьи, навязчивая пропаганда насилия средствами массовой информации, отход современной школы от патриотического и нравственного воспитания, кризис культурных и нравственных ценностей общества ведут к росту агрессивных проявлений среди детей и подростков. С одной стороны, в молодежных группировках насилие над другой личностью становится нормой, демонстрируемой со страниц газет и экранов телевидения – с другой стороны, отмечается рост аутоагрессии, проявляющейся в суицидальных исходах подростков. Резкое увеличение числа подростков, страдающих токсико- и наркозависимостью, проникновение агентов распространения наркотиков в образовательные учреждения становится реальной проблемой для педагогов и школьных психологов.

Задача школьного психолога и педагога - расширить поведенческий репертуар ребенка, научить его управлять проявлениями своих эмоций, сдерживать их, но и в то же время в приемлемых формах своевременно отреагировать негативные эмоции, видеть и понимать чувства других людей. Сделать это можно во время психологических тренингов, в ходе которых моделируются сложные, конфликтные, фрустрирующие ситуации.

Говоря о развитие личности, отечественные и западные исследователи указывают на ведущую роль социализации ребенка в этом процессе.

Рассматривая развитие личности ребенка младшего школьного возраста, мы выяснили, что во всех ее сферах происходят большие изменения, связанные с переменой статуса ребенка и влияния нового школьного окружения. В каком направлении будут происходить эти перемены и как успешно с ними справится ребенок, зависит, прежде всего, от уровня социального функционирования семьи, в которой воспитывается и развивается ребенок.

На особенности развития личности ребенка в семье оказывают влияние различные факторы, такие как социальный статус семьи, образ жизни, стиль воспитания и отношение родителей к ребенку. Особое место в этом списке занимают особенности взаимоотношений родителей между собой и с окружающими людьми. Одним из слабых мест в воспитании родителями детей является то, что они не учитывают и не осознают влияние особенностей своего поведения в конфликте на развитие личностных качеств ребенка.

По нашему глубокому убеждению любой конфликт (внутриличностный, межличностный, внутригрупповой или межгрупповой) субъектом которого является член семьи, обязательно повлияет на отношения в семье, где интересы каждого ее члена сталкиваются с интересами других членов и общества в целом: на взаимоотношения между родителями, на всех членов семьи, в том числе и на ребенка. От того насколько эффективен выбор стратегии поведения в конфликте родителей, зависит благополучие ребенка и гармоничное развитие его личности.

Полученные нами в ходе экспериментального исследования результаты позволяют утверждать, что поставленные задачи выполнены, цель достигнута и гипотеза нашего исследования о том, что существует влияние стратегий поведения родителей в конфликте на психические особенности младшего школьника, подтвердилась.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М., 1977. - С. 266.
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. - М, 1978. - С. 167-169.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Проблема конфликта: аналитический обзор, междисциплинарный библиографический указатель. - М., 1992.
4. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. - М., 1999. - С. 8, 238-243.
5. Асмолов А.Г. Психология личности. Учебник. - М., 1990.
6. Богословский В.В., Ковалев А.Г., Степанов А.А., Шабалин С.Н. Общая психология. - М., 1973. - С. 317-332.
7. Бодалев А.А. Психология личности. - М., 1988. - С. 5-11, 37-59.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968. - С. 108-113.
9. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. - М., 1979.
10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1984.
11. Брэддик У. Менеджмент в организации. - М., 1997. - С. 306.
12. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М., 1984. - С. 42.
13. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала. -М., 1998. -С. 398.
14. Владин В., Капустин Д. Гармония семейных отношений. - Минск. 1986. - С. 29-48.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - М, 1984. Т 4.- С. 248, 255-259.
16. Гребенщиков И.В., Дубровина И.В., Разумихина Г.П. Этика и психология семейной жизни. - М., 1987. - С. 17-32.
17. Гребенщиков И.В. Основы семейной жизни. - М., 1991. - С. 17-32.
18. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. - 2 изд., доп. - М., 1989. - С. 291-302.
19. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб., 2000. - С. 55, 90, 217.
20. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. - М., 1997.
21. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. - СПб., 2002.
22. 3ейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии (Теория З.Фрейда: 6-12. Теория К.Юнга: 12-13. Теория А.Адлера: 14-18. Теория К.Хорни: 18-21. Теория Э.Фромма: 26-30. Гуманистическая теория личности: 37-57). - М., 1982.
23. 3игерт В.Л. Руководить без конфликтов. - М., 1990.
24. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб., 2000.
25. Козер Л. Завершение конфликта. Социальный конфликт: современные исследования. Реферативный сборник. - М., 1991. - С. 27-35.
26. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности \\ Психологический журнал. -1987.-№4.-С. 126-137.
27. Корнелиус X., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешить конфликты. - М., 1992.
28. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. - М, Медицина, 1991.
29. Левкович В.П., Зуськова О.Э. Социально-психологический подход к изучению супружеских конфликтов //Психологический журнал. - М., 1985. - №3.-С. 126-137.
30. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1982. - С. 159-189.
31. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984.
32. Макаренко А.С. О взрыве. Собр. соч. - Т.5. - М., 1958.
33. Макаров Г.Н. Справочник по конфликтологии. -. М., 1998.
34. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.42. - С. 122.
35. Матюхина М.В. Психология младшего школьника. - М., 1984.
36. Мейли Р. Факторный анализ личности. Психология индивидуальных различий: Тексты.- М., 1982.
37. Мерлин B.C. Проблемы экспериментальной психологии личности. - Пермь - 1970.
38. Мерлин B.C. Личность как предмет психологического исследования. – Пермь - 1988.-С. 5-19.
39. Минухин С, Фишман Ч. Техники семейной терапии. - М., 1998.
40. Мишина Т.М. Психологическое исследование супружеских отношений при неврозах // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях. / Под ред. В.К.Мягер, Р.А.Зачепицкого. -Л., 1978.
41. Мухина B.C. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество.- М., 1997.
42. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. - М., 1994 - С. 30.
43. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л., 1960. - С. 237.
44. Навайтитс Г. Семья в психологической консультации. - М., 1999.
45. НемовР.С. Психология. Кн. 2.-М., 2001.-С. 336, 341-356.
46. Немов Р.С. Психология. Кн.3. -М., 2001.
47. Орлова Э.А., Филонов Л.Б. Взаимодействие в конфликтной ситуации. Некоторые факторы, определяющие ход взаимодействия. // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М., 1976. - С. 336-338.
48. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1982. - С. 213-253.
49. Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии. // Вопросы психологии. - М., 1984. - № 4.
50. Психологические исследования. Сборник статей. Под ред. А.Н.Леонтьева и др. -М., 1973.
51. Психологический словарь. Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запарожца, Б.Ф.Ломова и др. - М., 1983. - С. 161
52. Психология. Учебник. Ред. А.А.Крылова. - М., 1998. - С. 241, 247-248, 262.
53. Психология личности. Тексты. Ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырев. - М., 1982.-С. 28-55.
54. Психология семьи. Хрестоматия. Ред. Д.Я.Райгородский. - Самара, 2002. - С. 66-88, 131-132, 137,599-638.
55. Психология человека от рождения до смерти. Под ред. А.А.Реана М., 2002. - С. 247-248, 262.
56. Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социальная педагогическая психология: Учебное пособие для студентов и аспирантов псих. фак. - СПб., 1999.
57. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2т. - Т.П - М., 1989.
58. Сидоренко Е.В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию. Психологические проблемы самореализации личности. Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой. - СПб., 1997. - С. 215.
59. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. - М., 1966.
60. Смелзер Н. Социология. - М., 1994.
61. Социологический словарь. - Минск, 1991. - С. 80.
62. Сысенко В.А. Молодежь вступает в брак. - М., 1986.
63. ТитаренкоВ.Я. «Семья и формирование личности», М., 1987. - С. 28-50, 78-93.
64. Философская энциклопедия. - Т.З. - М., 1964. - С. 55.
65. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения. - М., 1990.
66. Фрейд 3. Введение в психоанализ. Лекции. -М., 1989. - С. 346-381, 425-439.
67. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. - М., 1975. - С. 196-283.
68. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. - Красноярск, 1996. - С. 33, 96.
69. Холл К., Линдсей Г., Теории личности. - М., 1997. - С. 105.
70. Хорни К. Женская психология. - СПб., 1993. - С. 142.
71. Хорни К., Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. - М., 1993. - С. 80.
72. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб., 1997. - С. 105-106, 194, 218.
73. Шадриков В.О. Философия образования и образовательная политика. - М., 1993.-С. 27.
74. Шибутани Т. Социальная психология. - М., 1969.
75. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. - М., 2000. С.119.
76. Эйдмиллер Э.Г., В.В.Юстицкий. Личностные психологические проблемы родителей как источник аномалий семейного воспитания подростков с психопатическими развитиями. Сб.научн.тр. Психопатические расстройства у подростков. - Л., 1987. - С. 51-55.
77. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. - М., 1990.
78. Эльконин Б.Д. Психология развития. - М., 2001.
79. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание. - М., 1976.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

###

### Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки

1. Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо.
2. Иногда могу посплетничать о людях, которых не люблю.
3. Легко раздражаюсь, но легко и успокаиваюсь.
4. Если меня не попросить по-хорошему, просьбу не выполню.
5. Не всегда получаю то, что мне положено.
6. Знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если не одобряю поступки других людей, даю им это почувствовать.
8. Если случается обмануть кого-либо, испытываю угрызения совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Никогда не раздражаюсь настолько, чтобы разбрасывать вещи.
11. Всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его.
13. Другие почти всегда умеют использовать благоприятные обстоятельства.
14. Меня настораживают люди, которые относятся ко мне дружелюбнее, чем я ожидаю.
15. Часто бываю не согласен с людьми.
16. Иногда на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
17. Если кто-то ударит меня, я не отвечу ему.
18. В раздражении хлопаю дверьми.
19. Я более раздражителен, чем кажется со стороны.
20. Если кто-то корчит из себя начальника, я пойду ему наперекор.
21. Меня немного огорчает моя судьба.
22. Думаю, что многие люди не любят меня.
23. Не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.
24. Увиливающие от работы должны испытывать чувство вины.
25. Кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю вижу кого-нибудь из тех, кто мне не нравится.
30. Довольно многие завидуют мне.
31. Требую, чтобы люди уважали мои права.
32. Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.
34. От злости иногда бываю мрачным.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.
36. Если кто-то пытается вывести меня из себя, я не обращаю на него внимания.
37. Хотя я не показываю этого, иногда меня гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если злюсь, не прибегаю к сильным выражениям.
40. Хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Обижаюсь, когда получается не по-моему.
43. Иногда люди раздражают меня своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверяй чужакам»
46. Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю.
47. Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь.
49. С десяти лет у меня не было вспышек гнева.
50. Часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать приятное для меня.
53. Когда кричат на меня, кричу в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Дерусь не реже и не чаще других.
56. Могу вспомнить случаи, когда был настолько зол, что ломал первую попавшуюся в руки вещь.
57. Иногда чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо.
59. Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю.
60. Ругаюсь только от злости.
61. Когда поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда выражаю свой гнев тем, что стучу по столу.
64. Бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
66. Не умею человека поставить на место, даже если он этого заслуживает.
67. Часто думаю, что живу неправильно.
68. Знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Не огорчаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко в голову приходит мысль о том, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
71. Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал занудой.
73. В споре часто повышаю голос.
74. Стараюсь скрывать плохое отношение к людям.
75. Лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

##

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

###

### Методика экспресс - диагностики невроза (К. Хек и Х. Хесс)

1. Считаете ли вы, что внутренне напряжены?
2. Я часто так сильно во что-то погружен, что не могу заснуть.
3. Я чувствую себя легкоранимым.
4. Мне трудно заговорить с незнакомыми людьми.
5. Часто ли без особых причин у вас возникает чувство безучастности и усталости.
6. У меня часто возникает чувство, что люди меня критически рассматривают.
7. Часто ли вас преследуют бесполезные мысли, которые не выходят из головы, хотя вы стараетесь от них избавиться?
8. Я довольно нервный.
9. Мне кажется, что меня никто не понимает.
10. Я довольно раздражительный.
11. Если бы против меня не были настроены, мои дела шли бы более успешно.
12. Я слишком близко и надолго принимаю к сердцу неприятности.
13. Даже мысль о возможной неудаче меня волнует.
14. У меня были очень странные и необычные переживания.
15. Бывает ли вам то радостно, то грустно без видимых причин?
16. В течение всего дня я мечтаю и фантазирую больше, чем нужно.
17. Легко ли изменить ваше настроение?
18. Я часто борюсь с собой, чтобы не показать своей застенчивости.
19. Я хотел бы быть таким же счастливым, каким кажутся другие люди.
20. Иногда я дрожу или испытываю приступы озноба.
21. Часто ли меняется ваше настроение в зависимости от серьезной причины или без нее?
22. Испытываете ли вы иногда чувство страха даже при отсутствии реальной опасности?
23. Критика или выговор меня очень ранят.
24. Временами я бываю так беспокоен, что даже не могу усидеть на одном месте.
25. Беспокоитесь ли вы иногда слишком сильно из-за незначительных вещей?
26. Я часто испытываю недовольство.
27. Мне трудно сконцентрироваться при выполнении какого-либо задания или работы.
28. Я делаю много такого, в чем приходится раскаиваться.
29. Большей частью я счастлив.
30. Я недостаточно уверен в себе.
31. Я страдаю от чувства неполноценности.
32. Иногда я кажусь себе действительно никчемным.
33. Часто я чувствую себя просто скверно.
34. Я много копаюсь в себе.
35. Иногда у меня все болит.
36. У меня бывает гнетущее состояние.
37. У меня что-то с нервами.
38. Мне трудно поддерживать разговор при знакомстве.
39. Самая тяжелая борьба для меня – это борьба с самим собой.
40. Чувствуете ли вы иногда, что трудности велики и непреодолимы?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

###

### Опросник Силбергера

Часть 1. Как Я себя чувствую СЕЙЧАС.

1. Я разъярен
2. Я чувствую себя раздраженным
3. Я зол
4. Я чувствую, что мне хочется накричать на кого-нибудь
5. Я чувствую, что мне хочется разбить что-нибудь вдребезги
6. Я взбешен
7. Я чувствую, что мне хочется стукнуть по столу кулаком
8. Я чувствую, что мне хочется кого-нибудь ударить
9. Я готов взорваться
10. Я чувствую, что мне хочется ругаться

Часть 2. Как Я себя ОБЫЧНО чувствую.

1. Я легко завожусь
2. Я человек огненного темперамента
3. Я вспыльчивый человек
4. Меня злит, когда мне приходится действовать медленнее из-за чужих ошибок
5. Меня раздражает, если моя хорошая работа остается незамеченной
6. Я – взрывчатый человек
7. Когда я взбешен, я говорю очень неприятные вещи
8. Я впадаю в ярость, когда меня критикуют в чьем-то присутствии
9. Когда я сильно неудовлетворен чем-то и никак не могу сделать, что хочу, мне хочется кого-нибудь ударить
10. Меня приводит в ярость, если я делаю хорошую работу, а ее плохо оценивают

Часть 3. Когда я зол или разъярен.

1. Я контролирую свой гнев
2. Я проявляю свою злость
3. Во мне накапливается возбуждение не находя разрядки
4. Я терпелив с окружающими
5. Я угрюмый и хмурый
6. Я отдаляюсь от людей
7. Я делаю едкие замечания окружающим
8. Я не даю выход гневу
9. Я могу хлопнуть дверью
10. Моя злость не находит выхода и я надолго остаюсь раздраженным
11. Я контролирую свое поведение
12. Я ругаюсь с окружающими
13. Я склонен копить обиды, о которых никому не говорю
14. Если меня что-то или кто-то взбесит, я этого просто так не спускаю
15. Я могу удержать себя от потери самообладания
16. Я затаиваю обиду
17. Я гораздо более злой, чем это обычно признаю
18. Я все сдерживаю внутри
19. Я говорю гадкие вещи
20. Ничто не заставит меня показать свою злость
21. Я раздражаюсь гораздо в большей степени, чем окружающие это замечают
22. Я теряю самообладание
23. Если кто-то меня раздражает, я готов высказать ему или ей, что я чувствую
24. Я контролирую свое чувство гнева

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

###

### Тест родительского отношения

Отвечая на следующие далее вопросы, испытуемый должен выразить свое согласие или несогласие с ними с помощью оценок «да» или «нет».

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, о чем думает мой ребенок.
3. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
4. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
5. Я испытываю к ребенку чувство симпатии.
6. Я уважаю своего ребенка.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто мне неприятен.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда недоброе отношение к ребенку приносит ему пользу.
11. По отношению к своему ребенку я испытываю досаду.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что другие дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые заслуживают осуждения.
15. Мой ребенок отстает в психологическом развитии и для своего возраста выглядит недостаточно развитым.
16. Мой ребенок специально ведет себя плохо, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок, как губка, впитывает в себя все самое плохое.
18. При всем старании моего ребенка трудно научить хорошим манерам.
19. Ребенка с детства следует держать в жестких рамках, только тогда из него вырастет хороший человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я всегда принимаю участие в играх и делах ребенка.
22. К моему ребенку постоянно «липнет» все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успехов в жизни.
24. Когда в компании говорят о детях, мне становится стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как другие дети.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, то они кажутся мне воспитаннее и разумнее, чем мой ребенок.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок взрослеет, и с нежностью вспоминаю то время, когда он был еще совсем маленьким.
29. Я часто ловлю себя на том, что с неприязнью и враждебно отношусь к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг того, что лично мне не удалось в жизни.
31. Родители должны не только требовать от ребенка, но и сами приспосабливаться к нему, относиться к нему с уважением, как к личности.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы и пожелания моего ребенка.
33. При принятии решений в семье следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
35. Я часто признаю, что в своих требованиях и претензиях ребенок по-своему прав.
36. Дети рано узнают о том, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком.
38. Я испытываю дружеские чувства по отношению к ребенку.
39. Основная причина капризов моего ребенка — это эгоизм, лень и упрямство.
40. Если проводить отпуск с ребенком, то невозможно нормально отдохнуть.
41. Самое главное — чтобы у ребенка было спокойное, беззаботное детство.
42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.
43. Я разделяю увлечения моего ребенка.
44. Мой ребенок кого угодно может вывести из себя.
45. Огорчения моего ребенка мне всегда близки и понятны.
46. Мой ребенок часто меня раздражает.
47. Воспитание ребенка — это сплошная нервотрепка.
48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
49. Я не доверяю своему ребенку.
50. За строгое воспитание дети потом благодарят своих родителей.
51. Иногда мне кажется, что я ненавижу своего ребенка.
52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.
53. Мне близки интересы моего ребенка, я их разделяю.
54. Мой ребенок не в состоянии сделать что-либо самостоятельно, и если он это делает, то обязательно получается не так, как нужно.
55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.
56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.
57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.
58. Я восхищаюсь своим ребенком.
59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.
60. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.
61. Ребенок должен дружить с теми детьми, которые нравятся его родителям.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

###

### Биополе семьи

1. Наша семья очень дружная.
2. По субботам и воскресеньям у нас принято завтракать, обедать и ужинать всем вместе.
3. Присутствие некоторых членов семьи обычно выводит меня из равновесия.
4. В своем доме я чувствую себя очень уютно.
5. В жизни нашей семьи есть обстоятельства, которые очень дестабилизируют отношения.
6. Лучше всего я отдыхаю в домашней обстановке.
7. Если в семье случаются раздоры, то о них все быстро забывают.
8. Некоторые привычки кого-либо из членов семьи меня очень раздражают.
9. С полным основанием я могу считать: мой дом - моя крепость.
10. Визиты гостей обычно благотворно влияют на отношения в семье.
11. В семье есть очень неуравновешенный человек.
12. В семье хотя бы кто-нибудь меня всегда утешит, ободрит, вдохновит.
13. В нашей семье есть член(ы) с очень трудным характером.
14. У нас в семье все хорошо понимают друг друга.
15. Замечено: визиты гостей обычно сопровождаются мелкими или значительными конфликтами в семье.
16. Когда я надолго уезжаю из дома, то очень скучаю по «родным стенам».
17. Знакомые, побывав у нас в гостях, обычно отмечают мир и спокойствие в нашей семье.
18. Время от времени в нашем доме возникают сильные скандалы.
19. Домашняя атмосфера часто действует на меня угнетающе.
20. В семье я чувствую себя одиноким и никому не нужным.
21. У нас принято отдыхать летом всей семьей.
22. Трудоемкие дела мы обычно выполняем коллективно - генеральная уборка, подготовка к празднику, работа на дачном участке и т. п.
23. Члены семьи часто вместе поют или играют на музыкальных инструментах.
24. В семье преобладает радостная, веселая атмосфера.
25. Обстановка скорее тягостная, грустная или напряженная.
26. В семье меня раздражает то, что все или почти все говорят в доме на повышенных тонах.
27. В семье принято извиняться друг перед другом за допущенные ошибки или причиненные неудобства.
28. По праздникам у нас обычно веселое застолье.
29. В семье настолько дискомфортно, что часто идти домой не хочется.
30. Меня часто обижают дома.
31. Меня всегда радует порядок в нашей квартире.
32. Когда я прихожу домой, у меня часто бывает такое состояние: никого не хочется видеть и слышать.
33. Отношения в семье весьма натянутые.
34. Я знаю, что кое-кто в нашей семье чувствует себя неуютно.
35. К нам часто приходят гости.
1. П – повышенный уровень агрессии; Н – низкий уровень агрессии; СР – средний уровень агрессии (как правило связан с переходным периодом). [↑](#footnote-ref-1)