Содержание

Введение

Глава 1. Изучение проблемы агрессивного поведения в психологии

1.1 Основные подходы к изучению агрессивного поведения в психологии

1.2 Взаимосвязь семейного воспитания и возрастных особенностей агрессивного поведения у детей дошкольного возраста

1.3 Выводы

Глава 2. Исследование влияния семейного воспитания на агрессивное поведение детей дошкольного возраста

2.1 База и методы исследования

2.2 Анализ результатов

2.3 Выводы

Глава 3. Психопрофилактика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста

3.1 Психопрофилактические рекомендации для родителей с целью предупреждения детской агрессивности

3.2. Коррекционная программа

Заключение

Литература

Приложение 1

Приложение 2

Введение

Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашей стране, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении детей. Среди них особую тревогу вызывает не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность.

Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

В целом же агрессивные проявления или же построенное ожидание подобного от окружающих ограничивает активность ребенка, усиливает его тревожность, формирует заниженную или компенсированную самооценку. Агрессивных детей, равно как и детей, опасающихся агрессии, относят к группе риска.

Поведение в детстве позволяет, по мнению многих исследователей, достаточно надежно предсказывать поведение в зрелые годы. Следовательно, коррекция ранних проявлений агрессивности, научение адекватным социальным навыкам межличностного общения является одной из важнейших задач практической психологии.

Все это определило выбор темы дипломного исследования.

Цель настоящей работы – изучить влияние психологических особенностей семейного воспитания на проявление агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

Объект исследования: агрессивное поведение у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: семейное воспитание как один из факторов агрессивного поведения детей.

Гипотеза исследования: стили семейного воспитания оказывают влияние на проявление агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

Для выполнения цели исследования нами были сформулированы следующие задачи:

провести анализ научной литературы по данной проблеме;

изучить особенности семейного воспитания и его влияние на агрессивное поведение детей дошкольного возраста;

разработать психопрофилактические рекомендации для родителей с целью предупреждения детской агрессивности.

На разных этапах работы были использованы различные методы психологического исследования: анализ психолого-педагогической литературы; наблюдение; беседа; тестирование (методики: рисунок «Несуществующее животное», «Тест руки Вагнера», методика Эйдемиллера Э. Г. и Юстицкиса В. В. «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ); метод математической обработки данных.

Методологической основой настоящего исследования являются основные положения возрастной и педагогической психологии, представленные в работах отечественных и зарубежных психологов: Эльконина Д. Б., Рубенштейна С. Я., Выготского Л. С., Бандуры А., Фрейда З., Эриксона Э., Басса А.

В выборочную совокупность вошли 27 детей, 6-ти лет, детский сад № 119 г. Иркутска и 27 семей - из них 7 полных и 20 неполных семей.

Практическая значимость работы состоит в том, что были изучены семьи испытуемых детей дошкольного возраста; в результате проведенных исследований выявлены формы агрессии, разработаны коррекционные упражнения, направленные на гармонизацию детско-родительских отношений и на снижение агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

Глава 1. Изучение проблемы агрессивного поведения в психологии

1.1 Основные подходы к изучению агрессивного поведения в психологии

Специфика активности человека состоит в том, что она проистекает во взаимодействии с другими людьми или предметами, произведенными ими. Одной из важнейших характеристик действий и поступков, определяющих устанавливаемые взаимоотношения между людьми, а также эффективность индивидуального личностного развития, является агрессивность[4].

Агрессивность - устойчивая черта личности, готовность к агрессивному поведению. Её уровни определяются как научением в процессе социализации, так и ориентацией на культурно-социальные нормы, важные из которых – нормы социальной ответственности и нормы возмездия за акты агрессии. Важная роль принадлежит и таким ситуативным переменным: истолкованию намерений окружающих, возможности получения связи обратной, провоцирующему влиянию оружия.

Агрессивность – одна из врождённых установок, коренящаяся в садистической фазе либидо. Выражается в стремлении к наступательным или насильственным действиям, направленным на нанесение ущерба или на уничтожение объекта наступления.

Одним из проявлений агрессивности личности является агрессия, которая рассматривается нами как поведение или действие, направленное на нанесение физического или психического вреда.

Агрессия – это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения». Это определение включает в себя следующие положения:

агрессия всегда подразумевает преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве;

в качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам;

жертвы должны обладать мотивацией избегания подобного с собой обращения [4].

Изучение человеческой агрессивности особенно важно по следующим причинам: если агрессивность человека корениться в его природных инстинктах, то, тогда она не будет поддаваться психотерапии и может быть либо подавлена, либо отведена на нейтральный объект, или агрессивное поведение человека обусловлено социальной средой и воспитанием, и тогда можно достаточно легко его изменить на более социально приемлемое, устранив травмирующие факторы и пробелы в воспитании. В современной науке, с одной стороны, имеются биологические данные о существовании механизмов, участвующих в агрессивном поведении, а с другой стороны – результаты исследований говорят о первостепенной роли факторов в развитии агрессивности. Попытки решения этой проблемы были сделаны в разное время рядом видных ученых, представляющих различные направления психологической науки.

Самое раннее и возможно наиболее известное теоретическое положение, имеющее отношение к агрессии – это то, согласно которому данное поведение по своей природе преимущественно инстинктивное. Согласно этому подходу агрессия возникает, потому что человеческие чувства генетически или конституционально запрограммированы на подобные действия. Агрессия как инстинктивное поведение рассматривалась в психоаналитическом подходе.

З. Фрейд первоначально уделял феномену агрессии сравнительно мало внимания, считая сексуальность (либидо) и инстинкт самосохранения главными и преобладающими силами в человеке. Однако в 20-е годы прошлого века он полностью отказывается от этих представлений. В работе «Я и Оно» [32] , а также во всех последующих трудах он выдвигает новую дихотомическую пару: влечение к жизни (Эрос) и влечение к смерти (Танатос). Инстинкт смерти направлен против самого живого организма и потому является инстинктом либо саморазрушения, либо разрушения другого индивида (в случае направленности вовне). Из гипотезы влечения к смерти следует, что агрессивность по сути своей является не реакцией на раздражение, а представляет собой некий постоянно присутствующий в организме импульс, обусловленный самой природой человека. Противоречие между инстинктом жизни и инстинктом смерти ставит человека перед лицом трагической альтернативы: если он не может решиться стать агрессивным, дать выход своей враждебности, то ему остается заболеть. Фрейд прямо указывал, что сдерживание агрессивности вообще вредно и ведет к заболеванию [31] . Однако, будучи гуманистом, Фрейд не мог согласиться со столь пессимистическими выводами собственных теоретических построений. Он пытался обосновать преобразование агрессивного инстинкта в совесть: «Агрессия интроецируется, переносится внутрь, возвращается туда, где она, возникла, и направляется против собственного «Я». Там она перехватывается той частью «Я», которая противостоит остальным частям как «Сверх-Я», и теперь в виде совести использует против «Я» ту же готовность к агрессии, которую «Я» охотно удовлетворило бы на других чуждых ему индивидах. Напряжение между усилившимся «Сверх-Я» и подчиненным ему «Я» мы называем сознанием вины, которое проявляется как потребность в наказании. Однако непонятно, почему преобразование агрессивности в карающую самого себя совесть может решить проблему. Ведь в соответствии с теорией Фрейда совесть должна быть столь же жестокой, как и инстинкт смерти.

Теория совести как проявление инстинкта смерти – не единственная попытка Фрейда смягчить понимание трагической альтернативы. Он пытался также обосновать возможность перенаправленности инстинкта агрессивности на объекты, дающие возможность удовлетворять жизненные потребности и властвовать над природой. Однако в этом случае мы сталкиваемся скорее с созидательным инстинктом – инстинктом жизни, чем с сублимированной агрессивностью.

Фрейд так и не смог решить важный для него вопрос об относительной силе инстинктов. Сейчас вопрос решается экспериментально. Показано, что при инсулиновой коме у испытуемых агрессия (оборонительный инстинкт) угасает позже сексуального и пищевого [31] .

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

Продолжателем идей З. Фрейда явилась его дочь А. Фрейд, уделившая большое внимание проблемам детской агрессивности. На богатейшем клиническом материале А. Фрейд конкретизировала основные положения классического психоанализа о детском развитии , обогатив их психоаналитическим учением о сознании или, в терминологии А. Фрейд, психологическом «Я» ребенка.

А. Фрейд описывает различные формы детской агрессивности. Так, для самых маленьких детей характерна оральная агрессивность. В этом возрасте наблюдается просто моторно-аффективный процесс отвода инстинктивных побуждений. Подобные проявления агрессивности исчезают сами по себе в процессе созревания сознания ребенка и появления других возможностей отвода, в частности, речи.

Всплеск агрессивности наблюдается на анально - садистской стадии развития. Затем агрессивность сама по себе «связывается» и усмиряется посредством слияния с либидо, ограниченного смещения и сублимирования. Вмешательство воспитательных мероприятий в естественный отвод агрессивности может помешать этому процессу или опрокинуть его. Если ненависть или агрессия против внешнего мира не могут проявиться со всей полнотой, они направляются обратно на собственное тело ребенка и непосредственно доступные ему предметы: ребенок бьется головой об стену, портит мебель, часто наблюдается самовредительство. В этом случае ребенку надо дать возможность направить агрессивность на внешнюю цель (старые ненужные вещи, игрушки и т.д.).

На следующей фаллической стадии развития бурная агрессивность и утрирование мужского поведения могут выражаться в виде приступов ярости, на самом деле являющихся приступами страха, когда фобическим детям мешают осуществить их защитные действия. Такие состояния могут быть ликвидированы двумя способами: либо избеганием состояний, вызывающих страх, либо путем аналитической работы (нахождение, толкование и разрешение причины страха).

А. Фрейд утверждает, что агрессивность, если она вступает в нормальные взаимоотношения с либидо, влияют на социализацию ребенка не сдерживающе, а побуждающе. Только там, где смешение между либидо и агрессивностью не происходит или где позднее происходит их расслоение, агрессивность в качестве чистой агрессивности и антисоциальной тенденции становится угрозой социального поведения. Подробно ее концепция рассмотрена в работе Я. Л. Обухова [18].

Возникающие в раннем детстве агрессивные действия ребенка (удары, приступы ярости, взрывы гнева и бешенства, неожиданные проявления внезапного упрямства и навязчивости) привлекли внимание исследователей детского развития Д. Б. Эльконина, Е. И. Рогова [39, 25].

Особого внимания, заслуживает работа известного психоаналитика и философа Э. Фромма «Анатомия человеческой деструктивности»,которая посвящена исследованию истоков человеческой агрессивности [33]. Разрушительное в человеке философски переосмыслено автором как проблема зла в индивиде, в социуме, в истории, в жизни человеческого рода.

Э.Фромм различает у человека «два совершенно разных вида агрессии. Первый вид, общий и для человека, и для всех животных, - это филогенетически заложенный импульс к атаке (или к бегству) в ситуации, когда возникает угроза жизни. Это оборонительная, «доброкачественная» агрессия служит делу выживания индивида и рода; она имеет биологические формы проявления и затухает, как только исчезает опасность. Другой вид представляет «злокачественная» агрессия – это деструктивность и жестокость, которые свойственны только человеку и отсутствуют у других млекопитающих; она не имеет филогенетической программы, не служит биологическому приспособлению и не имеет никакой цели». Если доброкачественная агрессия основана на инстинктивном влечении, то «деструктивность и жестокость – не инстинктивные влечения, а страсти, которые корнями уходят в целостную структуру человеческого бытия».Э.Фромм подчеркивает, что человеческие страсти коренятся в характере и соответствуют экзистенциальным потребностям человека, которые определяются специфическими особенностями его существования. Инстинкт же – это ответ на физиологические потребности.

Однако даже доброкачественная оборонительная агрессия человека отличается от таковой у животного. Причину этого Э.Фромм видит в специфических условиях человеческого существования, а именно:

1) животное воспринимает как угрозу только явную опасность, существующую в данный момент, а человек, обладающий даром предвидения и фантазией, реагирует не только на сиюминутную угрозу, но и на возможную опасность в будущем, на свое представление об опасности угрозы, т.е. чаще всего человек выдает агрессивную реакцию на свой собственный прогноз;

2) человек обладает не только способностью сам предвидеть реальную опасность в будущем, но он еще позволяет себя уговорить, допускает, чтобы им манипулировали, руководили, убеждали; он готов увидеть опасность там, где ее действительно нет; только у человека можно вызвать оборонительную агрессию методом «промывания мозгов»;

3) дополнительное усиление оборонительной агрессии человека в сравнении с животным вызвано тем, что сфера витальных интересов у него гораздо шире, чем у зверя; человеку для выживания необходимы не только физические, но и психические условия, а именно, сохранение своей ценностной ориентации; если человек обнаруживает идеи, которые ставят под сомнение его ценностные ориентиры, он прореагирует на эти идеи как на угрозу своим жизненно важным интересам.

Важнейшим витальным интересом человека Фромм считает потребность в свободе и рассматривает ее как биологическую реакцию человеческого организма. Под свободой он понимает не отсутствие, каких бы то ни было ограничений; все дело в том, кому это ограничение выгодно – какому-то одному лицу или учреждению, или же оно необходимо для роста и развития самой структуры личности. Опасность лишиться свободы вызывает мощную оборонительную агрессию.

К современным представлениям психоаналитического подхода относится работа американского психолога Г. Паренса «Агрессия нащих детей» [20]. В своей работе он подробно рассматривает проблему агрессивности детей. Г. Паренс выделяет две формы детской агрессии. Недеструктивная, т.е. настойчивое, невраждебное самозащитное поведение, направленное на достижение цели и тренировку. Эта форма вызывается врожденными механизмами, служащими для адаптации к среде, удовлетворению желаний. Эти механизмы наличествуют и функционируют с самого рождения.

Другая форма агрессии – враждебная деструктивность, т.е. злобное, причиняющее боль окружающим поведение . Враждебная деструктивность, в отличие от недеструктивной агрессии, не появляется сразу после рождения. Однако Г. Паренс считает, что механизм ее мобилизации существует с самого начала жизни ребенка. Враждебная деструктивность вызывается и активизируется в результате сильных неприятных переживаний (чрезмерная боль или дистресс). С точки зрения Паренса основной причиной возникновения враждебности в раннем возрасте, а затем перехода ее в ненависть, злость, ярость, является «переживание чрезмерного неудовольствия». Предотвращение подобных переживаний прямой путь к снижению уровня враждебности в поведении ребенка [20].

Фрустрационная теория агрессии была опубликована в 1939 г. группой психологов Йельского университета США во главе с Д. Доллардом и положила начало интенсивным экспериментальным исследованиям агрессии. Согласно этой теории, возникновение агрессивного поведения всегда обусловлено наличием фрустрации, и наоборот, наличие фрустрации всегда влечет за собой какую-нибудь форму агрессивности.

Агрессия в рамках данной теории определяется как «акт, целью которого является вред некоторой личности или объекту», а фрустрация как «условие, которое возникает, когда целенаправленные реакции испытывают помехи» [8].

Утверждение об однозначном отношении между агрессией и фрустрацией вызвало критику, и уже в 1941 г. один из соавторов теории Н. Миллер опубликовал несколько видоизмененную концепцию, сделав допущение, что фрустрация может вызвать множество различных реакций и что агрессивность есть лишь одна из них. Вместо операционной определяемой агрессии он ввел понятие «провокация агрессии», в зависимости от силы, которой агрессия могла быть либо наблюдаемой, либо нет [8].

Значительный вклад в развитие теории фрустрации внесли работы С. Розенцвейга.

В концепции С. Розенцвейга понятие фрустрации разработано наиболее подробно: введено представление о фрустрационной толерантности (устойчивости к фрустраторам, т.е. причинам, вызывающим фрустрацию) и содержательных аспектах реакции человека в условиях фрустрации, а именно, направление агрессии (экстра -, интра-, импунитивных реакциях) и типе реакции (с фиксацией на препятствии, на эго-защите, на удовлетворении потребностей) .

Фрустрационная теория агрессии получила большое распространение, потому что являлась единственной общей теорией агрессии и насилия. Однако , исключительное внимание к фрустрации привело к тому, что целый класс вредных раздражителей был исключен из рассмотрения вместе с концепцией агрессии как инструментальной реакции. На самом деле фрустрация – это лишь одна из многих причин агрессивности. В то же время появился ряд работ, показывающих, что результатом фрустрации может быть не только агрессия, но и регрессия поведения, или фиксированное стереотипное неагрессивное поведение

Среди современных исследователей агрессивного поведения, продолжающих разрабатывать фрустрационно - агрессивную гипотезу, надо отметить Л. Берковица. Он ввёл новые промежуточные переменные, одна из которых относилась к побуждению, а другая – к направленности поведения, а именно, гнев – эмоциональное возбуждение в ответ на фрустрацию (как побудительный компонент) и пусковые раздражители (запускающие или вызывающие реакцию ключевые признаки). Гнев возникает, когда достижение целей, на которые направлено действие субъекта, блокируется извне. Однако сам по себе он еще не ведет к поведению, определяемому побуждением данного типа. Чтобы это поведение осуществилось, необходимы адекватные ему пусковые раздражители, а адекватными они станут лишь в случае непосредственной или опосредованной (например, установленной с помощью размышления) связи с источником гнева, т.е. с причиной фрустрации . Позднее Л. Берковиц расширил и видоизменил свою концепцию запускающего механизма. Пусковой раздражитель перестал являться необходимым условием перехода от гнева к агрессии. Далее допускается побуждение к агрессии раздражителями, связанными с подкрепляющим значением последствиями агрессивных действий, иными словами, в качестве дополнительной опоры своей концепции Л.Берковиц привлекает парадигму инструментального обусловливания. Кроме того, предполагается, что появление релевантных агрессии ключевых раздражителей может повысить интенсивность агрессивного действия, например, замечаемое оружие в ситуации, воспринимаемой человеком как провокационная, так называемый эффект оружия [4].

Таким образом, теория социального научения Л. Берковица сводится к трем основным положениям:

фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним;

даже при готовности агрессия не возникает без надлежащих условий;

выход из фрустирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивида привычку к подобным действиям [8].

В своих более поздних работах (1983, 1988, 1989) Берковиц пересмотрел свою оригинальную теорию, перенося акцент с посылов к агрессии на эмоциональные и познавательные процессы, тем самым, подчеркнув, что именно они лежат в основе взаимосвязи фрустрации и агрессии. В соответствии с его моделью образования новых когнитивных связей, фрустрация или другие аверсивные стимулы (например, боль, неприятные запахи, жара) провоцируют агрессивные реакции путем формирования негативного аффекта. Он утверждал, что препятствия провоцируют агрессию лишь в той степени, в какой они создают негативный эффект. Блокировка достижения цели, таким образом, не будет пробуждать агрессии, если она не переживается как неприятное событие. В свою очередь, то, как сам индивидуум интерпретирует негативное воздействие, и определяет его реакцию на это воздействие. Если, например, человек интерпретирует неприятное эмоциональное переживание как злость, то у него, скорее всего, проявятся агрессивные тенденции, а если же – как страх, то, скорее всего у него возникнет стремление спастись бегством.

Одним из наиболее известных представителей поведенческого подхода в изучении агрессивного поведения является А. Басс. Он определяет фрустрацию как блокирование процесса инструментального поведения и вводит понятие атаки – акта, доставляющего организму враждебные стимулы. При этом атака вызывает сильную агрессивную реакцию, а фрустрация – слабую.

А. Басс указал четыре фактора, от которых зависит сила агрессивных привычек:

частота и интенсивность случаев, в которых индивид был атакован, фрустрирован, раздражен. Индивиды, которые получили много гневных стимулов, будут более вероятно реагировать агрессивно, чем те, которые получили их меньше.

частое достижение успеха агрессией приводит к сильным атакующим привычкам; успех может быть внутренним (резкое ослабление гнева) и внешним (устранение препятствия или достижение вознаграждения), выработавшаяся тенденция к атаке может делать невозможным для индивида различение ситуаций, провоцирующих и не провоцирующих агрессию;

культурные и субкультурные нормы, устанавливаемые человеком, могут обеспечить у него развитие агрессивности;

темперамент, а именно, такие его составляющие, как импульсивность, интенсивность реакций, уровень активности и независимость.

А. Басс считает, что независимость имеет отношение к стремлению, к самоуважению и защите от группового давления. Для таких индивидов существует больше раздражителей в их ежедневных взаимодействиях. Важным компонентом независимости является тенденция к непослушанию.

Другим известным представителем бихевиоризма является А. Бандура. Его подход к проблеме агрессивности ориентирован в большей степени на парадигму инструментального обусловливания, причем центральное место он отводит научению путем наблюдения за образцом. Бандура полагает, что если воспитатели ребенка (родители, учителя) проявляют агрессивность, то и ребенок, подражая им, станет агрессивным. Если же модель будет наказана за агрессивность, это уменьшит проявления агрессивности у ребенка. Таким образом, агрессивность – продукт обучения. Она развивается, поддерживается или уменьшается в результате наблюдения сцен агрессии и учета ее видимых последствий для агрессивного человека [5].

Эмоция гнева не является, по мнению А. Бандуры, ни необходимым, ни достаточным условием агрессии. Гнев представляет собой с его точки зрения всего лишь состояние возбуждения. Он считает, что всякое эмоциональное возбуждение, идущее от негативно воспринимаемой стимуляции (например, жара, шум и т.д.), может влиять на интенсивность агрессивных действий, если только действие вообще пойдет по пути агрессии. Ход такого действия не связан с простым запуском условных реакций, зависящих от предвосхищаемых последствий возможных действий, и никакое состояние эмоционального возбуждения, никакой побудительный компонент не являются для него необходимыми. Теоретическая позиция Бандуры представляет собой синтез теории социального научения и когнитивных теорий мотивации. В первую очередь поведение определяется привлекательностью предвосхищаемых последствий действий. К числу таких решающих дело последствий относится не только подкрепление со стороны других людей, но и самоподкрепление, зависящее от соблюдения внутренне обязательных для личности стандартов поведения. Поэтому при одних и тех же особенностях ситуации вместо агрессии может быть выбрано действие совершенно иного типа, например, подчинение, достижение, отступление, конструктивное решение проблемы и т.д. .

Психологическая трудность устранения агрессивных действий заключается в том, что человек, ведущий себя подобным образом, легко находит множество разумных оправданий своему поведению, полностью или частично снимая с себя вину. А. Бандура выделил следующие типичные способы оправдания самими агрессорами своих действий:

сопоставление собственного агрессивного акта с личностными недостатками или поступками человека, оказавшегося жертвой агрессии, с целью доказательства того, что по сравнению с ними совершенные в отношении его действия не представляются такими ужасными, каким кажутся на первый взгляд;

оправдание агрессии в отношении другого человека какими-либо идеологическими, религиозными или другими соображениями, например, тем, что она совершена из благородных целей;

отрицание своей личной ответственности за совершенный агрессивный акт;

снятие с себя части ответственности за агрессию ссылкой на внешние обстоятельства или на то, что данное действие было совершено с другими людьми, под их давлением или под влиянием сложившихся обстоятельств, например, необходимости выполнить чей-либо приказ;

«расчеловечивание» жертвы путем доказательства того, что она якобы заслуживает такого обращения;

постепенное смягчение агрессором своей вины за счет нахождения новых аргументов и объяснений, оправдывающих его действия [17].

В пользу концепции социального научения, по мнению А.А. Реан [24], говорит то, что наиболее выраженные различия между агрессивными и неагрессивными детьми обнаруживаются не в предпочтении агрессивных альтернатив, а в незнании конструктивных решений.

Гуманистическое направление в психологии, представленное в работах К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла и других, исследует и объясняет проявления агрессии в соответствии со своими основными положениями.

А. Маслоу в своей монографии «Мотивация и личность» дал обстоятельный анализ проблемы, является ли агрессивность инстинктивной. На основании данных зоопсихологии, детской психологии и антропологии он пришел к выводу о необоснованности теорий предопределенности деструктивности (а значит, и агрессивности) природным инстинктом. Маслоу утверждал, что она не инстинкт, но инстинктоидна, т.е. подобна инстинкту, имеет некоторую природную основу .

К. Роджерс [27], рассматривая человека как изначально конструктивного, считает, что агрессия и насилие являются вынужденными ответными действиями индивида на ограничение его свободы, возможности выбора. Это ответ организма на опыт, который был воспринят как угрожающий, не соответствующий представлению человека о самом себе. К. Роджерс пишет: «Я знаю, что из-за защитных реакций и страха люди могут вести себя жестоко, незрело, очень разрушительно, антисоциально, причинять боль. Однако мой опыт работы с ними вдохновляет меня и дает мне силы, так как я все время убеждаюсь в положительном направлении их развития на глубинном уровне точно так же, как и у всех нас» [27].

Основная тема гуманистической психологии – это использование внутреннего опыта для исследования и изменения личности. Стремление к актуализации является основным в поведении человека. Оптимально актуализируясь, человек полноценно и насыщенно живет в каждый момент своей жизни. Согласно К. Роджерсу, человек с самого рождения испытывает необходимость в принятии себя, что означает, безусловно, положительное отношение к нему, признание его индивидуальности. Причем необходимо безусловное принятие человека, как другими, так и им самим. Безусловное принятие себя означает принятие всех своих качеств как нормальных независимо от оценки других. Если же человек ориентирован только на мнения других, он испытывает напряженность, тревогу, беспокойство по поводу подобных оценок. Он стремится оправдать их ожидания и требования, поэтому он уже несвободен, ограничен в возможностях выбора действий. Таким образом, агрессия является результатом конфликта между собственными ценностями личности и внешними ценностями (нарушение конгруэнтности). К. Роджерс считает: «Если мы способны освободить индивида от защитных реакций, открыть его восприятие, как для широкого круга своих собственных нужд, так и для требований окружения и общества, можно верить, что его последующие действия будут положительными, созидательными, продвигающими его вперед. Нет необходимости говорить, кто будет его социализировать, так как одна из его собственных очень глубоких потребностей – это потребность в отношениях с другими, в общении. По мере того, как он будет все более становиться самим собой, он будет в большей мере социализирован – в соответствии с реальностью. Нет необходимости говорить о том, кто должен сдерживать его агрессивные импульсы, так как по мере его открытости всем своим импульсам его потребности в принятии и отдаче любви будут такими же сильными, как и его импульс ударить или схватить для себя. Он будет агрессивен в ситуациях, где на самом деле должна быть использована агрессия, но у него не будет неудержимо растущей потребности в агрессии» [27].

Проявления агрессии различны: от прямого физического воздействия (применение силы) словесных оскорблений и запугивания оппонента до косвенных попыток осуществить принудительное управление поведением другого человека известным проявлением агрессии, переходящее в болезненное состояние, не поддающееся социализации. Но известны и такие поступки и действия, которые одними участниками группового конфликта интерпретируются как проявление агрессии, а другими – как активность, настойчивость и последовательность в достижении целей.

В первую очередь нужно разделить преднамеренную и непреднамеренную агрессию. Ярким примером непреднамеренной агрессии может служить случайное ранение человека при проверке оружия или непроизвольном выстреле [33].

Исходя из того, является ли агрессия реакцией на фрустрацию или нет, следует различать реактивную и враждебную (или спонтанную) агрессию. Если первая является ответом на враждебность, то вторая возникает из желания воспрепятствовать, навредить кому-либо, обойтись с кем-то несправедливо, кого-нибудь оскорбить.

Реактивная агрессия наблюдается в двух проявлениях: как экспрессивная и импульсивная (аффективная). Экспрессивная агрессия представляет собой непроизвольный взрыв гнева и ярости, нецеленаправленный и быстро прекращающийся, причем источник нарушения спокойствия не обязательно подвергается нападению. Типичным примером могут служить взрывы упрямства маленьких детей. Когда действие не подконтрольно субъекту и протекает по типу аффекта, говорят об импульсивной агрессии.

Очень важно отличать от перечисленных форм агрессии так называемую инструментальную агрессию. Она всегда направлена на достижение цели нейтрального характера, а сама агрессия при этом используется лишь в качестве средства достижения этой цели (например, в случае шантажа, воспитания путем наказания, выстрела в захватившего заложников бандита и т.д.). В свою очередь, инструментальную агрессию подразделяют ни индивидуально и социально мотивированную. Можно говорить также о своекорыстной и бескорыстной, антисоциальной и просоциальной агрессии. Примерами могут служить варианты поведения людей в случаях, связанных с потерянным кошельком. Возможно физическое столкновение человека с другим, оказавшимся нечестным нашедшим кошелек человеком, ради того, чтобы вернуть кошелек хозяину (просоциальная инструментальная агрессия). Во втором случае он отбирает кошелек и оставляет его себе (антисоциальная инструментальная агрессия). В третьем – ударяет присвоившего кошелек человека, побуждаемый моральным негодованием (враждебная агрессия ) [14]. Разделение это не является объективным и отражает точку зрения действующего субъекта, его жертвы или стороннего наблюдателя. Причем то, что жертве или стороннему наблюдателю показалось бы антисоциальным, субъект действия может считать просоциальным.

Помимо этого, возможны еще и другие подразделения агрессии, например, можно говорить об открытой или замаскированной, интравраждебной или экстравраждебной агрессии [14].

Кроме представленной классификации часто используется классификация категорий агрессии, предложенная А. Бассом. По его мнению, агрессивные действия можно описать на основании трех шкал: физическая – вербальная; активная – пассивная и прямая – непрямая. Их комбинация дает восемь возможных категорий, под которые попадает большинство агрессивных действий [14].

1.Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная агрессия – под этим термином понимают как агрессию, которая окольными путями направлена на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и агрессию, которая ни на кого не направлена, - взрывы ярости,проявляющиеся в крике, топании ногами, битьё кулаками по столу. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

3. Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

4. Негативизм - оппозиционная мера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

5. Обида - зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

6. Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятье, ругань).

8. Чувство вины – эта категория выражает степень убеждения человека в том, что он является плохим человеком, совершающим неправильные поступки и наличие у него угрызений совести.

Э. Фромм разработал свою классификацию форм агрессии [33]. Все виды агрессивного поведения он делит на два типа: агрессию доброкачественную и злокачественную или деструктивность.

Доброкачественная агрессия, в свою очередь, делится на псевдоагрессию и оборонительную агрессию. Под псевдоагрессией Фромм понимает «действия, в результате которых может быть нанесен ущерб, но которым не предшествовали злые намерения».

Сюда относятся преднамеренная агрессия, игровая агрессия и агрессия как самоутверждение. Непреднамеренная агрессия уже обсуждалась выше. Игровая агрессия необходима в учебном тренинге на мастерство, ловкость и быстроту реакций. Она не имеет никакой разрушительной цели и никаких отрицательных мотиваций. Агрессия как самоутверждение является важнейшим видом псевдоагрессии. Она направлена на достижение цели и необходима в любой профессиональной деятельности. Без нее невозможна творческая активность. Установлено, что тот, кто беспрепятственно может реализовывать свою агрессию самоутверждения, в целом ведет себя менее враждебно, чем тот, у кого отсутствует это качество целеустремленной наступательности.

Оборонительная агрессия включает в себя инструментальную, конформистскую, реакцию защиты вытесненных влечений и фантазий, реакцию на угрозу нарциссизму и защиту свободы.

Злокачественную агрессию или деструктивность Э. Фромм разделяет на кажущуюся деструктивность, спонтанную деструктивность и деструктивный характер.

Кажущаяся деструктивность не обусловлена страстью к разрушению, хотя и приводит к деструктивным действиям. Сюда относятся религиозные ритуальные кровопролития, истинный смысл которых укрепление жизни в результате культовых или магических действий.

Спонтанные формы деструктивности – это отмщение, экстатическая деструктивность и поклонение деструктивности.

1.2 Взаимосвязь семейного воспитания и возрастных особенностей агрессивного поведения у детей дошкольного возраста

Одной из главных функций семьи является воспитание детей. Семья призвана обеспечить правильную организацию жизни ребёнка. Именно эта роль делает семью необходимым звеном комплексного подхода к воспитательной работе.

Семья – это первая общественная ступень в жизни человека. Она с раннего детства направляет сознание, волю, чувства детей. Под руководством родителей ребёнок приобретает свой жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. Впечатления детства оставляют след на всю жизнь человека. Детские переживания влияют на весь дальнейший уклад, на всю дальнейшую работу человека, хотя часто они и остаются в области подсознательной. Человек может забыть о них, но они, помимо его воли, часто определяют его поступки.

Уровень нравственности родителей, их жизненные планы, идеалы, опыт социального общения имеют решающее значение в формировании моральных качеств растущего человека.

Одна из причин влияния семьи на детей – в устойчивости первых впечатлений ребёнка от окружающей жизни . Их ребёнок получает в семье, на их основе формируется характер.

Сила семьи в том, что её влияние осуществляется постоянно, длительное время и в самых различных условиях и ситуациях. Привычки, сложившиеся в семье, так сильны, что, даже осознавая порой их отрицательное влияние, человек не может от них освободиться.

Главная особенность семейного воспитания в том, что оно эмоционально по своему содержанию и предполагает любовь родителей к детям и ответное чувство детей к родителям. Теплота домашнего микроклимата, комфортность состояния в домашней атмосфере стимулируют ребёнка к восприятию бытующих в семье правил, манеры поведения, взглядов и устремлений. Сила влияния родителей – в вере в них ребёнка, в его убеждении, что близкие, любимые им люди всегда правы, а решения и поступки их справедливы. Дети желают быть похожими на своих родителей и бессознательно им подражают. Это желание делает пример родителей сильнейшей движущей силой семейного воспитания. Ничто не действует на детей так разительно, как сила примера родителей. Образ жизни родителей – основа их авторитета у детей. Требования к детям не должны расходиться с собственным поведением. Все действия родителей находятся под постоянным, непосредственным контролем детей. Это налагает на родителей особую ответственность, обязывает их анализировать своё собственное поведение при детях.

Основные изменения в личности ребенка с середины дошкольного возраста группируются в сфере социальных отношений и основной причиной этого, является расширение социальных связей ребенка с миром, обогащение опыта его общения с близкими взрослыми за счет контактов с ровесниками и посторонними людьми. Социальная сфера ребенка становится объектом его целенаправленного познания. Это ставит его перед необходимостью адекватного отражения этой сферы, ориентация в ней и вызывает к жизни такого рода деятельность, в которой ребенок может реализовать свою общественную сущность – это реальное ролевое поведение.

Предметная деятельность утрачивает свое значение для ребенка, перестает быть той сферой, в которой он стремился утвердить себя. Ребенок начинает оценивать себя не столько с точки зрения своей авторитетности среди других в связи с тем или иным достижением.

По мнению Т.В. Ермоловой механизмом, обеспечивающим такого рода смещение акцентов в отношении ребенка к себе и к своим действиям, является смена формы общения с окружающим. Ближе к концу дошкольного возраста общение детей со взрослыми обретает внеситуативную личностную форму, максимально приспособленную к процессу познания себя ребенком в новом социальном качестве. Оценки и мнения окружающих людей, касающиеся не его деятельности, а его самого как личности ориентируют – дошкольника на восприятие и оценку окружающих в том же качестве. Периферические области его образа себя «заполняются» новыми представлениями о себе, проецируемыми ему извне партнерами по общению. Ближе к 7 годам они смещаются в ядро образа себя, начинают переживаться ребенком как субъективно значимые, ложатся в основу его самоотношения и обеспечивают его саморегуляцию в социальных контактах.

Изменение содержания ядерных и периферических областей образа себя можно считать собственно моментом перелома, кризиса в ходе личностного развития ребенка. Это изменение не может осуществиться как акт интроспекции, самоанализа, а протекает с опорой на некую деятельность, в которой проецирует свое я ребенок и в котором это я не может выступать объектом оценки других людей. Будучи интериоризованым ребенком, эти оценки начинают выступать критериями его собственной самооценки. Такого рода деятельностью в конце дошкольного возраста становится социальное поведение детей в его ролевой форме.

Познание себя в социальном качестве в ходе осуществления ролевого поведения является наиболее адекватным. Именно в роли объективируется социальная цель, а принятие на себя роли означает заявку ребенка на определенную позицию в социуме [7].

Агрессивное поведение может появиться и закрепиться как черта характера на фоне данных изменений.

Существуют факторы, которые влияют на становление агрессивного поведения детей-дошкольников.

М. Раттер рассматривает детскую агрессивность и связывает ее происхождение с такими факторами: тяжелая обстановка в семье, многодетность, стиль воспитания и т.д. [23]..

Осницкий А. К. связывает проявление агрессии у детей в первую очередь с условиями воспитания и условиями социализации [19].

По мнению А. С. Завражина агрессивное поведение ребёнка дошкольного возраста вструктуируется вокруг двух сфер игры как инструментально-деятельного начала и взаимоотношений в семье как эмоционально - оценочного [9].

Бэрон Р., Ричардсон Д. перечисляют следующие основные источники, из которых дети получают знания о моделях агрессивного поведения.

Семья может одновременно демонстрировать агрессивное поведение и обеспечивать его подкрепление; агрессивности дети обучаются также при общении со сверстниками; став жертвами насилия; на символических примерах, получаемых из СМИ [4].

Стиль семейного воспитания, реакция родителейна неправильное поведение ребенка, характер отношений между родителями и детьми, уровень семейной гармонии или дисгармонии – это те факторы, которые могут предопределить агрессивное поведение в семье и вне её.

Воспитывая в ребёнке главную «добродетель» – послушание, взрослый, не обладая способностью к полному эмоциональному общению с ребенком и выбору адекватных средств самовыражения, формирует у детей «изуродованную эмоциональность», провоцируя протестное поведение. «Он выводит ребенка на дорогу непослушания, как бы подозрительно желая поддержать в своем представлении образ плохого ребенка, носителя зла, с которым непременно нужно бороться» [4; стр.39].

Формирующаяся под воздействием тоталитарного сознания взрослых двойная идентификация ребенка (когда есть разделение «я для себя» и «я для семьи») оказывается мощной основой для внутреннего отчуждения ребенка от семьи. По существу речь идет о трансляции внутриличностного конфликта и агрессивных побуждений, о деформации психики ребенка.

Отсюда нередки случаи психологического насилия в современной семье, а сексуальное, физическое насилие, жестокость по отношению к ребенку представляют собой крайнее выражение психологического насилия.

Можно добавить, что «строгий стиль» воспитания, ориентированный на воспитание детского послушания, приводит к возникновению у ребенка повышенной эмоциональности, делая для него маловероятными размышления о своих действиях или восприятие новой информации о моральных принципах.

«Строгий стиль» воспитания в качестве основного средства воздействия на личность подразумевает наказание.

Проблеме наказания посвящено немало исследований, которые обращают внимание на недостаточную эффективность наказания как метода воспитания. Бандура А. говорит о том, что при определенных обстоятельствах применение наказания может способствовать обучению агрессии, которую взрослый пытается подавить с помощью наказания .

Выявлена тесная связь между родительским воздействием и проявлениями детской враждебности. Наказание способствует проявлению агрессивных побуждений за пределами той ситуации, где оно имело место.

По мнению Завражина С.А. подобного рода травмирующие переживания требуют выхода. Они могут выливаться в качестве ответной агрессивной реакции, а так как субъект агрессии, как правило, табуирован, то агрессия переносится на доступные объекты (члены семьи, игрушки и т.д.) [9].

В настоящее время, подавляющее большинство исследователей признает, что применяемое по отношению к детям физическое наказание выступает как модель агрессивного поведения. Во многих случаях наказание не осуждается окружающими. В результате оно способствует не столько преодолению агрессии, сколько вызывает ее трансформацию и побуждает ребенка к поиску приемлемых оправданий совершенных агрессивных действий.

В то же время наказание заставляет ребенка раз за разом переживать озлобленность, обиду, мстительность, враждебность, создает условия для формирования агрессивности как устойчивой черты личности.

Изучение взаимоотношений родителей к детям выявило, что жестокие наказания связаны с высоким уровнем агрессивного поведения у детей, а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем ассоциальности, зачастую сопровождающимся агрессией.

Говоря о социальных детерминантах агрессивного поведения у детей. Нельзя не учитывать такой факт как насилие в семье. Статистика показывает, что люди, ставшие в детстве свидетелями сцен физического насилия между родителями, были более склонны к агрессивному поведению со своими супругами и детьми, чем те, кто никогда не был свидетелем родительских драк [4].

Дети из семей, где физическая агрессия родителей по отношению друг к другу не редкость, острее реагируют на гневные интонации взрослых, чем дети из благополучных семей, и склонны вести себя во взаимоотношениях с окружающими агрессивно.

Следующим источником усвоения различных моделей поведения, в том числе и агрессивного, являются взаимодействия с другими людьми.

Игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям (например, пущенные в ход кулаки или оскорбления) и узнать о преимуществах такого поведения. Шумные игры, в которых дети толкаются, догоняют друг друга, дразнятся, пинаются и стараются причинить вред друг другу – фактически могут оказаться сравнительно «безопасным» способом обучения агрессивному поведению. Дети говорят, что им нравятся их партнеры по шумным играм, они редко получают травмы во время игр [3].

Существуют свидетельства психологов (Дубенко Н. А.,Захаров А. И., Фурманов И. А.), полученные при изучении детей, посещавших дошкольные учреждения, что частое общение со сверстниками может быть связано с последующей агрессивностью. Исследования показали, что дети, которые перед школой посещали детские сады, оцениваются учителями как более агрессивные, чем не посещавшие детский сад.

На основе этих исследований можно предположить, что дети, которые чаще «практиковались» в агрессивном поведении со сверстниками, лучше усвоили подобные реакции и скорее способны применить их в других ситуациях.

Другая сторона общения со сверстниками – это то, когда дети становятся жертвами агрессии. Существуют убедительные свидетельства того, что такое столкновение с агрессией увеличивает вероятность агрессивных действий со стороны пострадавшего. Тем не менее, не все жертвы насилия копируют агрессивное поведение. Те, кто чаще подвергался нападениям и успешно защищал себя, как раз и были теми детьми, которые наиболее склонны нападать на других детей [4].

Однако дети учатся агрессивным действиям не только на реальных примерах (поведение членов семьи и сверстников), но и на символических, предлагаемых СМИ, сюда же можно отнести и компьютерные игры.

Хотя после многолетних исследований психологи не пришли к однозначному мнению по поводу влияния СМИ на агрессивное поведение детей, все же представляется, что высокий уровень насилия, характерный для современного кино - и телепродукции оказывает влияние на формирование агрессивного поведения детей.

Вопрос о том, является ли агрессия врожденным качеством, спорен. В настоящее время имеется большое количество информации о гендерных различиях в агрессии. Принято считать, что мужчины более агрессивны, чем женщины. Эти различия относят за счет генетических или социальных факторов.

Процесс половой идентификации завершается в возрасте 3-4 лет, однако несколько больше времени требуется для того, чтобы понять физическую основу половых различий. Считается, что на усвоение половой роли влияют как биологические факторы, так и психологические. Последние исследования показали, что в одном случае важную роль играет циркуляция половых гормонов в течение внутриутробного периода, а в другом, что ключевым фактором является способ воспитания.

В целом у мальчиков агрессивность с возрастом увеличивается заметнее, чем у девочек. Стереотипы агрессивности усиливаются активно после 6 лет вместе с послеролевыми стереотипами поведения. Сама культура воспитания детей различного пола такова, что мальчикам чаще прощаются, а девочкам запрещаются агрессивные действия [17]. Но случается так, что девочка ведет себя довольно агрессивно, потому что лучше усвоила мальчишеский тип поведения, а мальчик менее агрессивен, поскольку под влиянием воспитания у него возникли девичьи черты и повадки.

Среди биологических факторов наиболее важную роль в формировании агрессивного поведения играет центральная нервная система. Достаточное количество фактов, свидетельствующих о существовании связи лобной доли с агрессивным поведением, получено в ряде исследований, в ходе которых рассматривались косвенные показатели дисфункций или повреждения головного мозга.

Если лица с подобными дисфункциями проявляют ненормальную агрессивность, то это подтверждает существование связи между нарушениями функции коры головного мозга и формирование агрессивного поведения.

Следовательно, на основе изложенных фактов можно сделать вывод о наличии неразрывной взаимосвязи между природой и воспитанием, между биологическими и социальными факторами в становлении агрессивного поведения у детей.

1.3 Выводы

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме «Семейное воспитание и его влияние на агрессивное поведение детей дошкольного возраста» позволило сделать следующие выводы:

Существуют различные теоретические подходы к проблеме сущности и истоков агрессивного поведения у детей : психоаналитический (З.Фрейд, Г.Паренс), поведенческий (А.Басс), гуманистический (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл).

Семейное воспитание в дошкольном возрасте создаёт ряд предпосылок для появления, развития и закрепления агрессивности, как черты личности.

Глава 2. Исследование особенностей агрессивного поведения у детей дошкольного возраста

2.1 База и методы исследования

Исследование проводилось на базе детского сада № 119 г. Иркутска. Количество испытуемых составило 27 человек, среди них мальчиков -- 15, девочек -- 12. Исследование по выявлению агрессивного поведения у детей проводилось в несколько этапов.

Этапы исследования.

1 этап – подготовительный.

На этом этапе был сформирован пакет психодиагностических методик, их апробация. Был установлен контакт с испытуемыми.

2 этап – диагностический.

Изучение нарушений в семейном воспитании (АСВ) и проявлений агрессивного поведения у детей дошкольного возраста (рисунок «Несуществующее животное», «Тест руки Вагнера»).

3 этап – анализ и интерпритация полученных данных.

Проведение количественного и качественного анализа результатов, полученных в ходе 2 этапа, выявление зависимости между нарушениями в семейном воспитании и проявлениями агрессивности.

В выборе диагностических методик предпочтительными оказались проективные методики, что обусловлено возрастными особенностями исследуемых детей.

Для выявления детей с выраженным агрессивным поведением использовалась методика «Рисунок несуществующего животного».

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

Стремление рисовать присуще детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Оно свидетельствует о развитии образного мышления и потребности выразить себя. Изучение рисунков помогает лучше понять интересы, увлечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира. Уже само преобладание серых тонов и доминирование черного цвета в рисунках подчеркивает отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми не может справиться ребенок.

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

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

глаза, пустые глазницы;

оскал, видны зубы;

агрессивная позиция животного;

зачеркнутая фигура или деформированная;

клыки, рога, шипы.

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

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

2 этап. Уточнение и расширение представлений об особенностях личностных качеств, сопутствующих агрессивному поведению детей. Для этого использовались следующие психодиагностические методики.

Тест Руки Вагнера относится к проективным методикам и предназначен для диагностики агрессивности. Опубликован Б. Брайкманом, З. Пиотровским, Э. Вагнером в 1962 г. Теоретическое обоснование теста руки принадлежит Э. Вагнеру.

Указанные авторы исходят из положения о том, что развитие руки связано с развитием головного мозга. Велико значение руки в восприятии пространства, ориентаций в нем необходимых для любого действия. Рука непосредственно вовлечена во внешнюю активность. Следовательно, предлагая обследуемым в качестве визуальных стимулов изображения руки, выполняющей действие, можно сделать выводы о тенденциях активности обследуемых.

Методический прием, положенный в основу теста руки, заключается в том, что испытуемого просят проинтерпретировать содержание действия, представленного в виде «стоп-кадра». Изображение кисти руки, социально нейтрального и не несущего какой-либо смысловой нагрузки. Предполагается, что включение элемента в контекст более широкого вида активности и сам выбор этого вида активности происходит по механизму проекции и в значительной степени определяется наличным состоянием испытуемого и, в частности, его актуальными мотивами.

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

Порядок работы с методикой.

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

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

Ответы испытуемого классифицируются по 11 категориям:

Агрессия.

Указание.

Страх.

Эмоциональность.

Коммуникация.

Зависимость.

Демонстративность.

Увечность.

Пассивная безличность.

Активная безличность.

Описание.

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

Затем можно получить ответ на вопрос: почему родители используют тот или иной стиль воспитания ребёнка, измерив следующие 9 шкал, относящихся к личностным проблемам родителей, которые они решают за счет ребенка. Расширение сферы родительских чувств, воспитательная неуверенность родителя, фобия утраты ребенка, неразвитость родительских чувств, проекция на ребенка собственных нежелаемых качеств, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания, предпочтение мужских качеств, предпочтение женских качеств.

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

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

Б. Степень удовлетворения потребностей ребенка

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

В рамках данной характеристики также возможны два полярных отклонения.

Потворствование (шкала У+). О потворствовании мы говорим в тех случаях, когда родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка — «балуют» его. Любое его желание ля них закон. Объясняя необходимость такого воспитания, родители приводят аргументы, являющиеся типичной рационализацией: «слабость ребенка», его исключительность, желание дать ему то, чего сами были лишены в свое время, что ребенок растет без отца. При потворствованни родители нередко бессознательно проецируют на детей пои ранее неудовлетворенные потребности и ищут способы их компенсации за счет воспитательных действии.

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

В. Количество требований, предъявляемых ребенку в семье

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

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

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

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

Чрезмерность требований— запретов (шкала 3+). Такой подход может лежать в основе типа патологизирующего воспитания «доминирующая гиперпротекция». В этой ситуации ребенку «все нельзя». Ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих свободу и самостоятельность. У стеничных детей такое воспитание форсирует возникновение реакций оппозиции и эмансипации, у менее стеничных — предопределяет развитие черт сенситивной и тревожно-мнительной акцентуаций. Типичные высказывания родителей отражают их страх перед любыми проявлениями самостоятельности ребенка. Этот страх проявляется в резком преувеличении последствий, к которым может привести хотя бы незначительное нарушение запретов, а также в стремлении подавить самостоятельность мысли ребенка.

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

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

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

Г. Неустойчивость стиля воспитания (шкала Н)

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

Расширение сферы родительских чувств (РРЧ). О6условливаемое нарушение воспитания - повышенная протекция (потворствующая или доминирующая).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Характерное проявление ВК — выражение недовольства воспитательными методами другого супруга.

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

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

2.2 Анализ результатов исследования

Первым этапом диагностической работы явилось выявление детей с выраженными агрессивными тенденциями в поведении.

По результатам анализа теста «Несуществующее животное» из 27 обследуемых детей выявлено, что у испытуемых преобладают следующие формы агрессии:

вербальная агрессия выявлена у 24 детей, что составляет 88,9%;

защитно-ответная у 8 детей, что составляет 29,6%;

агрессивная защита от людей, обладающих властью, авторитетом, выявлено у 3 детей, 11% испытуемых;

пониженный эмоциональный фон – 70% испытуемых.

Таким образом, по результатам данной методики наиболее преобладает вербальная форма агрессии, наименее выражена защитно-ответная, что отражено на рисунке 1

Для уточнения и расширения представлений об особенностях личностных качеств, сопутствующих агрессивному поведению детей мы использовали тест «Руки Вагнера» . Результаты исследований по тесту «Руки Вагнера» отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Частота встречаемости исследуемых категорий.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| агрессия | указание | страх | коммуникация | эмоциональность | зависимость | демонстративность | активная безличность | пассивная безличность | увечье |
| 49% | 15% | 4% | 7% | 0% | 28% | 26% | 22% | 0% | 1% |

Таким образом, в ответах испытуемых преобладают ответы по категории агрессивности 49%; отсутствуют ответы по категориям «Эмоциональность» и «Пассивная безличность». Основные тенденции активности испытуемых представлены на рисунке 2.

Рис. 2. Профиль основных тенденций активности исследуемой группы детей.

Проведенный анализ результатов позволяет сделать следующие выводы:

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

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

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

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

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

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

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

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

Полученные данные по методике Эйдемиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В. "Анализ семейных взаимоотношений" (АСВ) приведены нами в таблице 3.

Таким образом, вербальная форма агрессии у детей дошкольного возраста встречается в семьях с такими нарушениями воспитания детей, как гипопротекция, гиперпротекция, потворствование, игнорирование потребности ребенка, воспитательная неуверенность родителей, вынесение конфликта между супругами.

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

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

Таблица 3.

Частота встречаемости нарушений в семейном воспитании

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Типы нарушений в семейном воспитании | Название шкалы | Кол-во человек | % соотношение |
| Гиперпротекция | Г + | 4 | 14,8 |
| Гипопротекция | Г - | 4 | 14,8 |
| Потворствование | У + | 3 | 11,1 |
| Игнорирование потребностей | У - | 3 | 11,1 |
| Чрезмерность требований, обязанностей | Т + | 5 | 18,5 |
| Воспитательная неуверенность родителей | ВН | 6 | 22.2 |
| Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания | ВК | 7 | 25,4 |
| Чрезмерность санкций | С + | 2 | 7,4 |

Мы понимаем семейное воспитание более узко и сводим его к типам взаимодействия.

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

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

Детям, в свою очередь, демонстрируются негативные эмоции (злость, раздражение), вслух выражается разочарование, недовольство характером, внешностью, интеллектуальными способностями. Замечания делаются на повышенных тонах, в оскорбительных выражениях. При этом вспышки гнева, бурные выражения антипатии зачастую сменяются столь же бурным раскаянием, задабриванием. Особенностью семейной дисфункции по признаку выражения эмоций являлась их чрезмерность и недостаток эмпатии. Воспитательная позиция родителей отличается непоследовательностью: отцом и матерью могут отдаваться противоположные распоряжения, устанавливаться запреты, немедленно отменяемые другим родителем. Столь же противоречива реакция родителей на проступки или недостаточные успехи взрослеющего ребенка. Функции нормативного контроля осуществляются родителями с той же склонностью впадать в крайности. Родительские представления и ожидания противоречили реальности: желание видеть потомка самостоятельным расходилось с его фактической несостоятельностью в учебе, наличием проблем, связанных с общением, неправильным поведением, обусловленным развитием эндогенного процесса. К лицам из близкого окружения, которые пытались вмешаться в ситуацию, складывается неприязненное отношение.

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

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

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

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

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

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

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

Математическая обработка данных.

Таблица 4.

Взаимосвязь между типами нарушений в семейном воспитании и показателем детской агрессивности.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | ВК | У- | Г+ |
| Агрессия | 12 | 4 | 0 |
| Зависимость | 10 | 15 | 5 |
| коммуникация | 6 | 5 | 2 |

1.3 Выводы

Проведенный количественный и качественный анализ результатов проведенного нами исследования позволяет нам сделать следующие выводы:

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

Глава 3. Психопрофилактика и коррекция агрессивного поведения у детей-дошкольников

3.1 Психопрофилактические рекомендации для родителей с целью предупреждения детской агрессивности

Психопрофилактика агрессивного поведения, как и особых других нарушений начинается с первых дней жизни ребенка, поэтому мы предлагаем профилактику через психологическое просвещение родителей в форме лекций о причинах возникновения, возрастных особенностях агрессивного поведения у детей и рекомендации родителям агрессивных детей. Было проведено 7 лекций, направленность которых сводилась к следующему содержанию:

1. Предотвращение переживаний чрезмерного неудовольствия – прямой путь к снижению уровня враждебности в поведении ребенка, речь идет о ПЧН, а не просто неудовольствии. Неудовольствие в скромных пределах побуждает ребенка к адаптации, создает условия для здорового развития и приобретения навыков.

2. Потребность ребенка в автономии. На первом году жизни ребенка родители начинают сталкиваться с реакцией раздражения и гнева при попытках ограничить или вмешаться в исследовательскую деятельность ребенка. Чем чаще вмешательства, тем выше уровень раздражения и гнева к тому, кто слишком часто вмешивается. Чрезмерная фрустрация потребности в самостоятельности может существенно ограничить потребность учиться, узнавать новое и повлиять на развитие интеллекта.

Г. Паренс советует родителям создать такую среду, которая позволит действовать ребенку самостоятельно. Понятно, что создать полностью безопасный дом, не удастся. Кризисы будут возникать из-за необходимости ограничить активность ребенка.

3. Установление ограничений определяется возрастом ребенка и ситуацией. Ограничения должны способствовать психобиологическим особенностям развития ребенка и его состоянию. В зависимости от психобиологического развития ребенка – податлив он или своеволен, трудноуправляем, - родители должны иметь тактику установления ограничений.

4. Физическое наказание одни родители считают актом насилия, другие может показаться вполне рациональной воспитательной мерой. Наказания, унижающие ребенка, легализующие его враждебность, хотя и могут дать одномоментный результат, но цена его может оказаться слишком высокой, отрицательно повлияв на чувства собственного достоинства и благополучия, на усвоение норм поведения и развитие способности к конструктивному внутреннему контролю. К. Бютнер отмечает, что «в конце концов» дети теряют надежду на любовь без насилия и переключаются на что-нибудь другое».

5. Возникновение и мобилизация враждебности в семейной жизни неизбежны – и это феномен накопительный. Не находя выхода вовне, враждебность накапливается, стабилизируется и становится чертой характера, эмоционально окрашивая все стороны жизни. Когда ребенок сердит, недоволен, нужно позволить ему выразить доступными средствами все, что он чувствует. По мнению Г. Паренса, враждебность есть реакция на травматический жизненный опыт. Нужно научить ребенка выражать свою враждебность.

6. Как и прочие источники чрезмерного неудовольствия, болезненные эмоциональные переживания также могут мобилизовать враждебность. Несмотря на некоторые исключения, сильное беспокойство и депрессия большей частью возбуждают чувство враждебности к близким. Переживание чувства стыда, например, выражается ли оно в явной или открытой форме, может вызвать сильное страдание, желание нанести вред себе или другим. Чувство вины побуждает потребность в наказании. Ревность вызывает желание мстить. Хотя родители могут и не суметь целиком справиться с такими переживаниями у ребенка, они могут помочь ему в этом, подавляя их интенсивность.

7. Большое значение в психологическом развитии ребенка имеют чувства уважения и любви к самому себе и окружающим, прежде всего к родителям. Эти положительные чувства влияют на восприятие жизненной реальности, и окрашивают нашу жизнь. Чем сильнее чувство любви к родителям, к себе, тем меньше двойственность переживаний. И чем сильнее недовольство собой, враждебность к родителям, тем интенсивнее развивается болезненная амбивалентность чувств, которая становится стабильной чертой характера и причиной немало трудностей в жизни. Излишняя амбивалентность чувств, приводит к формированию личностных патологий, затрудняющих адаптацию в жизненной среде, влияет на взаимоотношения с людьми.

Таким образом, основным фактором в борьбе с негативными проявлениями агрессивности, является оптимизация детско-родительских отношений между родителями и ребенком – это главный залог здорового эмоционального развития детей.

3.2 Коррекционная программа агрессивного поведения детей дошкольного возраста

Предлагаемая коррекционная программа агрессивного поведения детей дошкольного возраста имеет в основе разработки Чистяковой М.И., Овчаровой Р.В., Хухлаевой О.В. Программа состоит из 3-х этапов, каждый из которых состоит из 3-х занятий.

Этап I. Эмоционально-ориентировочный.

Для того, чтобы научить детей адекватным формам поведения в конфликтных ситуациях, для начала необходимо сформировать у них умение распознавать эмоции в себе и в других и научиться управлять ими. Для того чтобы дети осознавали свои эмоциональные состояния (гнев, обиду, печаль, радость и т.д.), нужно не только научить их видеть, называть, сравнивать эмоции в себе и в других, но и понимать причину их появления. Переживание эмоций является первой ступенью, ведущей к рефлексии.

Этап II. Поведенческий.

Задачами, которые решаются на этом этапе, являются следующие: снятие эмоционального напряжения; возможность в приемлемой форме отреагировать агрессивные реакции; дать возможность сравнить отрицательные и положительные черты поведения.

Этап III. Обучение конструктивному решению конфликтов.

Заключительный этап включает в себя: развитие навыков конструктивного поведения; развитие наблюдательности; внутренней свободы; способности к самовыражению приемлемыми способами; возможности посмотреть на себя со стороны.

Программа предусматривает групповые занятия на 5-10 человек 1-2 раза в неделю.

Этап I. Эмоционально-ориентировочный.

Занятие 1. Наши чувства.

Цели: создать в группе эмоционально благоприятный фон, познакомить детей с разными чувствами и состояниями; учить изображать и распознавать эмоцию радость.

Ход занятия.

Знакомство – приветствие.

Все встают в круг. Ребята приветствуют ведущего и друг друга, называя свои имена, перекидывая друг другу мячик. Можно использовать любые короткие пожелания в адрес каждого участника или всего круга. Здесь же ведущий объявляет цели и задачи занятия.

Часть 1.

Упражнение «Импульс».

Дети сидят в кругу, взявшись за руки. Ведущий посылает сигнал – сжимает руку сидящему рядом, тот в свою очередь передает сигнал следующему. Таким образом сигнал начинает бегать по кругу.

Часть 2.

Работа с пиктограммами (радость, огорчение, гнев, страх, удивление, стыд).

Ведущий задает детям вопросы:

Какие взрослые тебе больше всего нравятся?

Каким чаще всего бываешь ты?

Каким чаще всего бывает твой друг?

Какая чаще воспитательница?

Далее каждый ребенок дорисовывает к каждой пиктограмме туловище, раскрашивает одежду тем цветом, который, по его мнению, подходит к эмоциональному состоянию данной пиктограммы.

Часть 3.

Упражнение «Гномы».

Детям показывают гномов – грустного, радостного, спокойного, сердитого, испуганного, удивленного, злого – и предлагают соотнести цвет с данными образами. При обсуждении ведущий обращает внимание на то, почему ребенок выбрал именно этот цвет.

Часть 4.

Игра «Снег».

Дети получают по листу белой бумаги, из которой они в течение 3 минут делают «снег». Затем играющие по очереди подбрасывают вверх свои «снежинки», стараясь «засыпать» ими как можно больше окружающих. По окончании ведущий подводит итог: дети испытали радость и подтверждение тому – их веселые улыбки и лица.

Упражнение «Зеркало».

Дети синхронно повторяют за ведущим его движения. Акцент переносится с физического действия на мимику лица и пантомимику тела.

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

Какие состояния вы испытали на каком занятии?

Какие «маски» вы раскрасили в яркие цвета и почему?

Какие «маски» вы раскрасили в темные цвета и почему?

Как узнать, что другой человек радостный?

Расставание. «Подарим друг другу улыбку».

Занятие 2. Разъяренная медведица.

Цели. Закрепить узнавание и выражение эмоций; учить свободно выражать свои мысли; выяснить причину появления злости и гнева; снять эмоциональное напряжение.

Ход занятия.

Часть 1.

Упражнение «Попугай».

Ведущий произносит короткое предложение «Я иду гулять». Один из участников повторяет это предложение, стараясь при этом выразить заранее задуманное им чувство. Остальные дети отгадывают, какое чувство было задумано.

Упражнение «Скульптура по теме».

Выбирается настроение. Первый участник встает в позу, отражающую выбранную эмоцию, следующий должен присоединиться и дополнить скульптуру в соответствии с эмоцией и действием первого.

Часть 2.

Дети садятся на ковер и слушают рассказ ведущего.

«На лесной полянке мальчик увидел маленького медвежонка, медвежонок подбежал к нему и стал хватать его за ноги передними лапами, как бы приглашая поиграть с ним, медвежонок был смешным и веселым. Почему бы не поиграть с таким пушистым несмышленышем?

Вдруг послышалось какое-то урчание, и мальчик увидел, что на него, подняв лапы, идет медведица. Мальчик подбежал к дереву и быстро влез на него. Медведица не полезла на дерево, а стала яростно царапать ствол когтями, рычать, злобно глядя на мальчика. Вдруг где-то далеко заскулил медвежонок, медведица оставила дерево и побежала выручать медвежонка, мальчик еще немного посидел на дереве и побежал домой».

Вопросы для обсуждения:

Какое чувство испытывала медведица?

Почему она была сердита на мальчика?

О чем она подумала, когда увидела мальчика рядом с медвежонком?

Вспомните, когда и за что вы сердились?

О чем вы думали, когда попали в ситуацию, которая вас рассердила?

Далее ведущий предлагает составить рассказ на тему «гнев», используя слова: тигр, гнев, обезьяна, банан.

Часть 3.

Этюд «Игра с песком».

Саморасслабление под музыку.

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

Почему же возникают злость и гнев?

Как вы чувствуете себя рядом с разъяренным, разгневанным человеком?

Какое ощущение у вас от занятия?

Занятие 3. Играем все вместе.

Цели. Закрепить изученные эмоции и умение произвольно проявлять свои чувства; развивать способности понимать эмоциональное состояние другого человека, адекватно выражать свое; способствовать взаимопринятию детей в группе.

Ход занятия.

Часть 1.

Упражнение «Животные».

Ведущий расставляет животных (игрушки) на столе, называет то или иное чувство и просит детей выбрать животное, которое ассоциируется с данным чувством, взять его в руки и по возможности объяснить свой выбор.

Упражнение «Волны».

Дети с помощью «морских» волн (ленты 1-1,5 м) показывают волны страха, печали, радости, ярости, восторга, страха, удивления, страдания, обиды, стыда.

Упражнение «Фотография».

Дети объединяются в пары. Одни с помощью мимики и пантомимики показывает задуманное чувство, другой – отгадывает его.

Часть 2.

Игра «Живые руки».

Стулья ставятся в два раза так, чтобы расстояние между ними было 40 см. Дети рассаживаются на стулья, затем им завязывают глаза. Ведущий шепчет на ухо детям из одного ряда какое-нибудь чувство, они руками передают его партнерам. Побеждают те пары, которые сумели передать, принять и узнать чувство.

Сказка по кругу.

Ведущий предлагает детям сочинить сказку о каком-либо чувстве или о встрече 2-3 чувств.

Игра «Узнай, кто я».

Ведущий тихонько называет водящему имя одного из участников группы, дотрагивается до него «волшебной палочкой», «превращая» его в этого участника. Далее дети задают водящему вопросы, касающиеся его вкусов, увлечений, например: «Какой цвет ты любишь?», «Твое любимое блюдо?». Водящий старается отвечать на них от имени участника, в которого он «превращает». Детям необходимо догадаться, в кого «превращен» водящий.

Часть 3.

Саморасслабление «Волшебный сон».

Подведение итогов.

Ведущий предлагает нарисовать карандашами на изготовленных листочках свое настроение, как оно менялось на протяжении всего занятия. Рисунки раскладываются, рассматриваются и анализируются.

Расставание. «Подарим друг другу улыбку».

Этап II. Поведенческий. Реконструктивный.

Занятие 1. Баба-Яга.

Цели: освободить от отрицательных эмоций; снять агрессивность; формировать атмосферу положительного принятия детьми друг друга.

Ход занятия.

Часть 1.

Актуализация в персонаже темного начала.

Беседа.

Ведущий вводит детей в сказку, где они встречаются с Бабой-Ягой. Баба-Яга когда злая, пугает детей, наказывает и заставляет делать тяжелую работы, похищает из семьи, коварная.

Разминка.

Ведущий предлагает детям побыть Бабой-Ягой: улыбнуться, как она; посердиться, как она; покричать, как она; подышать, как она; пошипеть, как она; посмотреть, как она…

Конкурс.

Ведущий объявляет конкурс на самую страшную Бабу-Ягу. Побеждает тот, у кого получается удачнее всех.

Игра «баба-Яга – костяная нога».

По считалке выбирается Баба-Яга. В центре комнаты кладется круг, вырезанный из бумаги. Баба-Яга берет в руки веточку-помело и становится в центр круга. Дети бегают вокруг круга и дразнят: «Баба-Яга – костяная нога». С печки упала, ногу сломала. Пошла в огород, испугала народ. Побежала в баньку, испугала зайку». Баба-Яга выпрыгивает из круга на одной ноге и старается коснуться ребят помелом. Кого коснется, тот замирает на месте. Игра продолжается до тех пор, пока не остановлены все дети. В роли Бабы-Яги может быть каждый желающий ребенок.

Часть 2.

Актуализация светлого начала в персонаже.

Беседа.

Баба-Яга, когда добрая, помогает )дает советы, указывает дорогу), защищает (дает разные волшебные вещи, которые оберегают героя), поощряет доброту (награждает добрых, наказывает злых).

Творческая работа.

Ведущий предлагает детям закрыть глаза и представить добрую, веселую Бабу-Ягу, с которой можно подружиться. Затем просит ее нарисовать.

После этого дети садятся в круг, показывают свои рисунки и каждый рассказывает о своей Бабе-Яге.

Ведущий помогает детям вопросами:

Какое настроение у Бабы-Яги? Какой характер?

Как она любит, чтобы ее называли ласково?

Почему ее боятся дети, а взрослые пугают маленьких бабой-Ягой?

Что может сделать Баба-Яга, чтобы ее полюбили и не боялись?

Часть 3.

Упражнение «Выпекание пряничной куколки».

Дети решили, что Бабе-Яге одной одиноко, поэтому захотели сделать ей сюрприз. Выбирают водящего, укладывают его на ковер в центр круга. Ведущий и дети приступают к «выпеканию». Сначала замешивают тесто – ласково массажируя ребенка. Затем лепят голову – нежные осторожные поглаживания. Ведущий постоянно вслух приговаривает, какие красивые глазки, ушки, носик получаются, и приглашает всех детей полюбоваться. Затем также лепятся шея, руки, тело, ноги. Когда куколка будет вылеплена, дети трижды вдувают в нее жизнь. Куколка оживает. Вот теперь Бабе-Яге не будет одиноко. В конце занятия ведущий подводит итог: даже в злой Бабе-Яге мы нашли что-то доброе, и это помогает ей найти друзей.

Занятие 2. Волк.

Цели. Освободить от отрицательных эмоций; снять эмоциональное напряжение; развивать доверие и уважение друг к другу; формировать положительную установку на взаимодействие.

Ход занятия.

Часть 1.

Актуализация у персонажа темного начала. Ведущий вводит детей в сказку, где они встречаются с Волком.

Беседа.

Разминка.

Ведущий объявляет конкурс на самого страшного Волка.

Подвижная игра «Ловишки» (водящий – Волк).

Часть 2.

Актуализация у персонажа светлого начал.

Беседа.

Творческая работа.

Ведущий помогает детям, задавая вопросы:

Как узнать, что Волк на твоем рисунке добрый?

Какое у него сейчас настроение?

Что может сделать Волк, чтобы у него было больше друзей?

Что нравится тебе в твоем Волке?

Часть 3.

Игра «Иван-Царевич и Серый Волк».

Ведущий предлагает детям вспомнить сказку про Ивана Царевича и Серого Волка.

«Представьте, как иногда страшно было Ивану Царевичу мчаться на волке в неведомые страны, но он доверял волку и приобрел с его помощью счастье».

Дети делятся на пары. Иванам Царевичам завязывают глаза, затем они встают сзади своих волков и берут их за локти. По команде ведущего волки начинают бегать по комнате и «возить» своих Иванов, при этом дети могут меняться местами.

Отдых – «Волшебный сон» (саморасслабление).

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

Каким вы считали Волка до занятия и после?

Как менялись ваши чувства к нему?

Что понравилось (не понравилось) на занятии?

Занятие 3. Василиса Премудрая.

Цели. Развивать способности видеть собственные недостатки и достоинства; учить адекватно оценивать свое отношение к окружающим и окружающих к себе.

Ход занятия.

Часть 1.

Характеристика положительных черт героини.

Беседа.

Василиса Премудрая в сказках красивая, умная, женственная, сообразительная, умеет разговаривать с птицами, насекомыми и животными, обладает волшебной силой, может превращаться в голубку и т.д.

Разминка.

Ведущий предлагает детям побыть Василисой Премудрой: поговорить, как она, подвигаться, посмеяться, поворчать, попеть.

Ведущий включает музыкальное сопровождение, и дети по очереди показывают танец героини.

Игра «Волшебница».

Ведущий выбирает «волшебницу», которая, прикасаясь палочкой к участнику, говорит: «Будь дождем, будь солнцем, будь ветром, будь травинкой и т.д.». Дети изображают, что говорит волшебница. Затем волшебница выбирает того, кто лучше всех выполнил задание.

Часть 2.

Характеристика отрицательных черт героини.

Беседа.

Ведущий предлагает представить ситуацию, когда Василиса Премудрая злая. Какая она? Конкурс на самую злую, сердитую, обидчивую Василису.

Упражнение «Смешинка».

Дети превращаются сначала в злых Василис, затем снова в добрых и веселых.

Дети садятся в круг. Ведущий говорит: «Крюки, закорюки! Не смеяться, замкните свои щеки! Не улыбаться. Крюк по полям. По всем городам!». Дети жестами и мимикой дразнят друг друга. Побеждает тот, кто засмеется последним.

Обсуждение.

В обсуждении обращается внимание на те чувства, которые дети испытали, побывав в роли и доброй, и злой.

Часть 3.

Игра «Узнай по голосу».

Ребята становятся в круг, в центре стоит водящий с завязанными глазами. Играющие идут по кругу вслед за водящим, повторяя его движения (гимнастические или танцевальные), затем останавливаются и говорят:

Мы немножко поиграли.

А теперь в кружок мы встали.

Ты загадку отгадай,

Кто тебя позвал – узнай!

Водящий должен назвать имя того, кто скажет: «Узнай, кто я?». Если он угадал, узнанный становится водящим, если ошибся, игра повторяется. Можно разрешить детям голосом издавать звуки птиц, животных, чтобы усложнить игру.

Этап III. Обучение конструктивному решению конфликтов.

Занятие 1. Как научиться владеть своими чувствами.

Цели. Снять психомышечное напряжение; развивать у детей выразительные движения; учить владеть своими чувствами и устранять конфликты.

Ход занятия.

Часть 1.

Упражнение «Забавные человечки».

С помощью этого упражнения происходит двигательная и эмоциональная разминка.

Упражнение «Передай рядом сидящему».

Дети в кругу передают друг другу задуманную вещь. Задача передающего – точно показать предмет, а принимающего – угадать его и либо оставить у себя, либо передать другому ребенку.

Часть 2.

Работа с текстом.

Дети садятся на ковер. Ведущий рассказывает: «У каждого дома есть хозяин или хозяйка. Если хозяин хороший, то в нем прибрано, вещи разложены по местам, дом хорошо служит своему хозяину. Если плохой хозяин, то в доме беспорядок, вещи разбросаны где попало. Хозяин то и дело ищет какую-то вещь и не может найти, а ненужные вещи, наоборот, лезут в руки. Такой дом не может служить своему хозяину. Так же и с чувствами. Один человек может быть хозяином своих чувств, управлять и распоряжаться ими. Другой не может, поэтому чувства управляют и распоряжаются этим человеком, что доставляет ему много хлопот».

Дети обсуждают, задумываются о том, кто хозяин в их «доме».

Далее читает детям следующий рассказ. «Жил-был мальчик Толик. Он был умный и сообразительный. Как-то раз на уроке русского языка вдруг догадался, что в последней драке он упал из-за того, что Вовка подставил ему подножку. Повернулся Толик назад и ударил Вовку учебником по голове. Учительница застыдила его. «Но почему? – удивился Толик. – Я ведь его справедливо ударил».

А как-то во время завтрака в столовой такие вкусные оладьи подавали, что Толику стало радостно и он захохотал на всю столовую да еще соседку Аньку стал щекотать, чтобы одному не скучно было смеяться. А учительница застыдила его. Но почему?

А как-то получил Толик сразу две пятерки: по труду и по физкультуре. Радостный прибежал в палату, да так закричал, что разбудил ребят, которые уже спали. Воспитательница его застыдила. «Но почему? – грустно подумал Толик. – Я ничего не понимаю».

Вопросы для обсуждения:

Что сделал Толик и почему его стыдили окружающие?

Что чувствовал Толик перед тем, как что-то сделать, и что потом, когда его стыдили?

Был ли Толик хозяином своих чувств, умел ли владеть ими?

Вспомните ситуации, когда ваше неумение владеть своими чувствами мешало окружающим и приводило к серьезным конфликтам?

Далее ведущий показывает детям некоторые простейшие способы владения своими чувствами, рассказывает сказку, дает три сказочных совета, которые помогли Ивану. «Перво-наперво, когда сильное чувство приходит, встань обеими ногами на мать сыру землю. Встань и пяткой, и всеми пальцами, чтобы земля силу дала. Второй – когда землю почувствовал, осмотрись вокруг и пока что-нибудь маленькое не найдешь – муравья, комара, муху или цветочек махонький – чувство наружу не выпускай. Третий – вдохни глубоко-глубоко полной грудью и тихонечко выдохни так, чтобы сам своего выдоха не услышал. Когда три совета выполнишь, то сразу поймешь, что надо делать – смеяться или плакать, кулаками махать или вести спокойный разговор».

Ведущий поясняет секрет: необходимо свое внимание перевести на что-нибудь другое, то есть «остыть». Далее с помощью упражнений дети тренируются владеть своими чувствами.

Упражнение «Хочу».

Ведущий кончиком карандаша очень медленно рисует в воздухе какую-либо букву. Дети должны угадать букву, а угадав, не закричать тут же правильный ответ, а преодолеть свое «хочу выкрикнуть», дождаться команды и прошептать ответ.

Часть 3.

Этюд «На берегу моря».

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

О чем говорили на занятии?

Какие три совета нужно помнить, чтобы владеть своими чувствами? Что понравилось (не понравилось) на занятии?

Занятие 2. Встань на его место.

Цели. Продолжать тренировать умение владеть своими чувствами, обучать умению принимать во внимание чувства другого человека в конфликтных ситуациях; активизировать речевые высказывания детей.

Ход занятия.

Часть 1.

Упражнение «А-а-ах».

Ведущий кладет руку на стол и затем медленно поднимает ее до вертикального положения. Дети в соответствии с поднятием руки усиливают громкость звука «ах», с тем чтобы, когда рука достигнет верхнего положения, завершить ее громким совместным «ах» и мгновенно замолчать.

Этюд «Игра в снежки».

Работа с текстом.

Ведущий с помощью рассказа подводит детей к тому, что непонимание людьми чувств друг друга может привести к конфликту.

«Миша был очень высоким и добрым мальчиком, но, к сожалению, он часто трусил. И вот пришло время идти в детский сад, он очень боялся, что ребята будут его обижать. Может быть, поэтому, когда он первый раз вошел в группу, ему показалось, что ребята как-то странно на него смотрят и сейчас бить будут. Сжав кулаки, он приготовился обороняться. Ребята, увидев, что вошел высоченный мальчишка со сжатыми кулаками, решили, что он хочет драться. Поэтому собрались вместе и отлупили Мишу».

Вопросы для обсуждения.

Что чувствовал в этой ситуации Миша? А что – ребята?

Почему произошла драка?

Как можно было избежать драки?

Легко ли определить состояние другого человека?

После обсуждения ведущий читает второй рассказ. «Оставшись как-то одна дома, Маша решила помочь маме помыть посуду и нечаянно разбила ее любимую чашку. Очень ей стало стыдно и маму жалко. Расстроилась Маша, забилась в угол между диваном и шкафом. Пришла мама, увидела разбитую чашку, стала искать Машу, раскричалась: «Не стыдно тебе? Мало того, что чашку разбила, так еще прячешься, уходишь от ответа». Расплакалась тут Маша, а мама еще больше рассердилась: «Ах, так ты еще плачешь, еще себя жалко!».

Вопросы для обсуждения:

Почему мама не поняла Машу?

Какие ошибки они допустили?

Как им лучше было бы поступить в этой ситуации?

Придумайте хорошее окончание к этому рассказу.

Упражнение «Угадай чувства героя».

Ведущий раздает карточки, на которых описана ситуация. Дети должны дописать пропущенные слова.

Когда ребенок падает и разбивает коленку, он чувствует…, его мама чувствует…

Когда ребенок получает плохую оценку, он чувствует…, его мама чувствует…, учительница чувствует… .

Когда ребята не хотят играть с малышом, он чувствует… .

Когда девочка ложится спать, она чувствует… .

Когда ребенка несправедливо наказывают, он чувствует… .

Когда девочка солгала маме, она чувствует…, мама чувствует… .

Игра «Встань на его (ее) место».

Ведущий задает ситуации, в которых один из героев необоснованно обижает другого. Для каждой ситуации выбирается водящий, который играет роль обижаемого ребенка или взрослого. В центре круга ставится пустой стул для обидчика. Дети по очереди садятся на этот стул и от первого лица (обидчика) рассказывают о чувствах таким образом, чтобы объяснить причину своих действий . Игра заканчивается на том участнике, который сумеет так представить свои чувства, что водящий (обиженный) перестанет обижаться и сообщит об этом группе.

Ситуация 1.

Миша пришел в школу нарядный и радостный – у него сегодня день рождения. При входе в класс он нечаянно задел локтем Васю. Вася рассердился и толкнул Мишу. Миша упал, ударился и порвал рубашку.

Ситуация 2.

На уроке математики дети делали чертеж к задаче. Саша полез в пенал за линейкой, но вспомнил, что на переменке Коля его линейкой запускал бумажные шарики в девчонок и забыл ему ее отдать. Саша тихонечко повернулся к Коле за линейкой. Учительница заметила это и закричала: «Немедленно повернись! Учебные принадлежности надо самому носить, а соседям не мешай. Дневник на стол!». Саша сидел, еле сдерживая слезы.

Часть 3.

Упражнение «Я очень хороший – ты очень хороший».

Детям предлагается повторить слово вслед за ведущим в соответствии с предлагаемой им громкостью несколько раз: шепотом, громко, очень громко. Ведущий, таким образом, сначала пришептывает, проговаривает, вскрикивает слова «я», «очень», «хороший».

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

О чем мы говорили на занятии?

Что значит встать на место другого?

Легко ли понять чувства других людей в ссоре?

Что понравилось (не понравилось) на занятии?

Занятие 3. Путешествие в будущее.

Цели. Способствовать сплочению группы; активизировать речевые высказывания; формировать установку на положительное принятие собственных изменений.

Ход занятия.

Часть 1.

Игра «Путаница».

Часть 2.

Упражнение «Я взрослый».

Дети сидят в кругу с закрытыми глазами. Ведущий дает инструкцию. «Постарайтесь увидеть себя взрослыми. Рассмотрите, как вы одеты, что делаете, какие люди вас окружают. Эти люди очень-очень вас любят. За что они вас любят? Может быть, за вашу отзывчивость или искренность, за честность или за что-нибудь еще? Откройте глаза и расскажите друг другу, какими вы станете, когда вырастете, какие ваши качества будут нравиться окружающим».

Дети по очереди рассказывают о себе «взрослом», остальные добавляют «хорошие качества», которыми, по их мнению, будет обладать рассказчик в будущем.

Игра «Мое будущее».

Дети сидят в кругу. Ведущий дает инструкцию. «Давайте сегодня заглянем в будущем вы многое смогли. Подумайте, чего вам хочется для себя в будущем. Пусть каждый из вас по очереди скажет группе, только обязательно громким голосом, о своем самом заветном желании. После слов каждого мы будем хором повторять: «В будущем ты сможешь…». И тогда ваше желание непременно сбудется».

Игра продолжается до тех пор, пока у детей не закончатся желания.

Игра «Маленький принц».

Дети садятся в круг за столы. Ведущий предлагает представить, что у каждого из них есть своя планета, и просит ее нарисовать.

Обсуждение по вопросам:

Какого размера эта планета?

Кто на ней живет?

Какой характер у жителей?

Можно ли добраться на эту планету?

Далее ведущий предлагает положить свою левую ладошку на лист бумаги, раздвинуть пальцы, обвести ее контуры карандашом и на каждом пальце написать что-нибудь хорошее о себе от первого лица («я – красивый», «я – добрый», «я – умный» и т.д.). Затем ведущий собирает «ладошки», по очереди читает группе то, что на них написано. Дети догадываются, кому какая лошадка принадлежит.

Часть 3.

Подвижная игра «Тише едешь – дальше будешь».

Отдых.

Дети садятся на ковер, принимают удобную позу, закрывают глаза. Ведущий рассказывает им сон, где они видят себя: любимыми близкими людьми, добрыми, веселыми, сильными, сообразительными, дружными, заботливыми, красивыми и т.д. Ведущий вселяет уверенность в их силы, подчеркивает, что дети стали такими благодаря их встречам на занятиях.

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

Какие ощущения у вас возникли, когда вы были взрослыми?

Сложно ли было заглянуть в свое будущее?

Похожи ли вы в настоящем на себя в будущем?

Что понравилось (не понравилось) на занятии?

Заключение

В данном исследовании были изучены и проанализированы основные подходы в психологии, по вопросу изучения агрессивного поведения и влияние семейного воспитания на развитие агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

На основании изученной литературы, можно прийти к заключению, что хотя мнение современных представителей, выше описанных направлений, различны во взглядах на сущность и истоки агрессивного поведения, общим для них является признание влияния социальных факторов на становление агрессивного поведения, а также то, что агрессивное поведение не является неизбежным, его можно избежать или уменьшить частоту его проявления.

Становление агрессивного поведения сложный и многогранный процесс, в котором взаимодействуют множество факторов, как биологических, так и социальных. Многие психологи считают агрессию врожденной, неотъемлемой характеристикой поведения, но они же признают, что над агрессивными проявлениями возможен контроль связанный с обучением и воспитанием. В отечественной психологии большое значение придается механизмам социализации, формирующему воздействию социальной ситуации развития.

Среди возрастных особенностей в развитии ребенка старшего дошкольного возраста, влияющих на становление и закрепление агрессивного поведения, можно выделить следующие. Основные изменения в личности ребенка начинаются с середины дошкольного возраста, и группируются в сфере социальных отношений, основной причиной этого является расширение социальных связей ребенка с миром. Это ставит его перед необходимостью адекватного отражения социальной сферы.

Таким образом, семейное воспитание в старшем дошкольном возрасте создает ряд предпосылок для появления, развития и закрепления агрессивности как черты личности, что обуславливает реальную необходимость в диагностике и коррекции.

Гипотеза, выдвинутая в начале нашего исследования, подтвердилась.

Литература

1. Аллан Д. Ландшафт детской души. М., 1997
2. Альманах психологических тестов. М., 1997
3. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М., 1997
4. Бэрон Р., Ричардсон Д., Агрессия. С-П., 1998
5. Бандура А., Уолтере Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений . – М.,1999.
6. Дубенко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте. Вопросы психологии. № 1 1998
7. Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Личностное развитие дошкольника на этапе кризиса 7 лет. Вопр псих. № 1 1999
8. Еникополов С.Н. Дети и психология агрессии. \ Школа здоровья. 1995
9. Завражин С.А. Агрессивные фантазии в детском возрасте \Вопр.псих., 1993
10. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. М.. 1986
11. Захаров А.И. Как предупредить отклонение в поведении детей.
12. Игумнов С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. М., 2000
13. Кудрина Г.Я. Диагностические методы обследования детей дошкольников. Иркутск, 1992
14. Лубовский Д.В. О применении теста фрустрации Розенцвейга в школьной диагностике. Вопр. псих. № 3 1990
15. Материалы Всероссийской научно-практической конфефренции. Насилие и дети. М., 1994
16. Набор методик для психологического исследования. Канск, 1992
17. Немов Р.С. Психология. СМ., 1994
18. Обухов Я.Л. Детская агрессивность и проблема анального характера в концепции А. Фрейд. Российский психоаналитический вестник, 1993-94 № 3-4
19. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений уч-ся. Вопр. псих., 1994
20. Паренс Г. Агрессия наших детей. М., 1997
21. Психология. Словарь. Под редак. Петровского, М., 1990
22. Психосинтез и др. интегративные техники психотерапии. М., 1997
23. Раттер М. Помощь трудным детям. М..1999
24. Реан А.А. Агрессия личности. Псих. ж-л 1996
25. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. М., 1996
26. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. М., 1994
27. Роджерс К Консультирование и психотерапия. М., 2000
28. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии. Вопр. псих., № 1 1991
29. Семенюк Л.М. Психологические особенности поведения подростков и условия их коррекции. Вопр. псих., 1996
30. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М., 1963
31. Фрейд З. Очерки психоанализа.
32. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. М., 1992
33. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М..1994
34. Фурманов И.А. Детская агрессивность. М.1996
35. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. – М.,2003.
36. Черепанова Е.О. Психологический стресс : помоги себе и ребенку. М., 1997
37. Чистякова М.И. Психогимнастика. М. 1990
38. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия, - СПб.,2000.
39. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте//Вопросы психологии. - 1971. - № 4.
40. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Ростов-на-Дону, 1996
41. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коорекция и развитие личности. М., 1999
42. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону, Феникс, 1999
43. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте. ///Вопросы психологии. 2000. № 2
44. Шильштейн Е.С. Уровневая организация системы Я // Вестник МГУ. Скерия 14. Психология. 1999. № 2 с. 34-35.
45. Энциклопедия психологических тестов. М., 1997 .

Приложение

Текст опросника для родителей детей от 3 до 10 лет

Уважаемый (ая) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Предлагаемый Вам опросник содержит некоторые утверждения о воспитании детей. Все они пронумерованы. Такие же номера Вы видите в «Бланке для ответов». Читайте по порядку утверждения опросника. Если Вы в целом согласны с каким-то конкретным утверждением, то на «Бланке для ответов» обведите кружком номер этого утверждеия. Если не согласны – зачеркните этот номер. Если Вам трудно сформулировать свое отношение, то возле номера вопроса на «Бланке» поставьте вопросительный знак.

В этом опроснике нет «правильных» или «неправильных» утверждений. Поэтому отвечайте так, как Вы сами думаете. Не спешите. Желаем успеха!

1. Все, что я делаю, я делаю ради моего сына (дочери). 2. У меня часто не хватает времени позаниматься с сыном (дочерью) - пообщаться, поиграть. 3. Мне приходиться разрешать моему ребенку такие вещи, которые не разрешают другие родители. 4. Не люблю, когда сын (дочь) приходят ко мне с вопросами. Лучше, чтобы догадался сам (сама). 5. Наш ребенок имеет больше обязанностей - в уходе за собой, поддерживания порядка, чем большинство детей его возраста. 6. Моего ребенка очень трудно заставить что-нибудь сделать, чего он не любит. 7. Всегда лучше, если дети не думают о том, правильно ли поступают их родители. 8. Мой сын (дочь) легко нарушает запреты. 9. Если хочешь, чтобы твой(я) сын (дочь) стал(а) человеком, не оставляй безнаказанным ни одного его (ее) плохого поступка. 10. Если только возможно, стараюсь не наказывать сына (дочь). 11. Когда я в хорошем настроении, нередко прощаю своему сыну (дочери) то, за что в другое время наказал бы. 12. Я люблю своего сына (дочь) больше, чем люблю (любила) супруга. 13. Младшие дети мне нравятся больше, чем старшие. 14. Если мой сын (дочь) подолгу упрямится или злится, у меня бывает чувство, что я поступил(а) по отношению к нему (ней) неправильно. 15. У нас долго не было ребенка, хотя мы его очень ждали. 16. Общение с детьми, в общем-то, утомительное дело. 17. У моего сына (дочери) есть некоторые качества, которые выводят меня из себя. 18. Воспитание моего сына (дочери) шло бы гораздо лучше, если бы мой(я) муж (жена) не мешал бы мне. 19. Большинство мужчин легкомысленнее, чем женщины. 20. Большинство женщин легкомысленнее, чем мужчины. 21. Мой сын (дочь) для меня самое главное в жизни. 22. Часто бывает, что я не знаю, что делает в данный момент мой ребенок. 23. Если игрушка ребенку нравится, я куплю ее, сколько бы она не стоила. 24. Мой сын (дочь) непонятлив(а). Легче самому два раза сделать, чем один раз объяснить ему (ей). 25. Моему сыну (дочери) нередко приходится (или приходилось раньше) присматривать за младшим братом (сестрой). 26. Нередко бывает так: напоминаю, напоминаю сыну (дочери) сделать что-нибудь, а потом плюну и сделаю сам(а). 27. Родители ни в коем случае не должны допускать, чтобы дети подмечали их слабости и недостатки. 28. Мой сын (дочь) сам(а) решает, с кем ему (ей) играть. 29. Дети должны не только любить своих родителей, но и бояться их. 30. Я очень редко ругаю сына (дочь). 31. В нашей строгости к сыну (дочери) бывают большие колебания. Иногда мы очень строги, а иногда все разрешаем. 32. Мы с ребенком понимаем друг друга лучше, чем мы с супругом. 33. Меня огорчает, что мой сын (дочь) слишком быстро становится взрослым. 34. Если ребенок упрямится, потому что плохо себя чувствует, лучше всего сделать так, как он хочет. 35. Мой ребенок растет слабым и болезненным. 36. Если бы у меня не было детей, я добился (добилась) в жизни гораздо большего. 37. У моего сына (дочери) есть недостатки, которые не исправляются, хотя я с ними упорно борюсь. 38. Нередко бывает, что когда я наказываю моего сына (дочь), мой муж (жена) тут же начинают упрекать меня в излишней строгости и утешать его (ее). 39. Мужчины более склонны к супружеской измене, чем женщины. 40. Женщины более склонны к супружеской измене, чем мужчины. 41. Заботы о сыне (дочери) занимают большую часть моего времени. 42. Мне много раз пришлось пропустить родительское собрание. 43. Стремлюсь к тому, чтобы мой ребенок был обеспечен лучше, чем другие дети. 44. Если побыть в обществе моего сына (дочери), можно сильно устать. 45. Мне часто приходилось давать моему сыну (дочери) трудные для его (ее) возраста поручения. 46. Мой ребенок никогда не убирает за собой игрушки. 47. Главное, чему родители могут научить своих детей - это слушаться. 48. Мой ребенок сам решает, сколько, чего и когда ему есть. 49. Чем строже родители к ребенку, тем лучше для него. 50. По характеру я - мягкий человек. 51. Если моему сыну (дочери) что-то от меня нужно, он(а) старается выбрать момент, когда я в хорошем настроении. 52. Когда я думаю о том, что когда-нибудь мой сын (дочь) вырастет и я буду ему (ей) не нужна, у меня портится настроение. 53. Чем старше дети, тем труднее иметь с ними дело. 54. Чаще всего упрямство ребенка бывает вызвано тем, что родители не умеют к нему подойти. 55. Я постоянно переживаю за здоровье сына (дочери). 56. Если бы у меня не было детей, мое здоровье было бы гораздо лучше. 57. Некоторые очень важные недостатки моего сына (дочери) упорно не исчезают, несмотря на все меры. 58. Мой сын (дочь) недолюбливает моего мужа (жену). 59. Мужчина хуже умеет понимать чувства другого человека, чем женщина. 60. Женщина хуже умеет понимать чувства другого человека, чем мужчина. 61. Ради моего сына (дочери) мне от многого в жизни пришлось и приходится отказываться. 62. Родители, которые слишком много суетятся вокруг своих детей, вызывают у меня раздражение. 63. Я трачу на моего сына (дочь) значительно больше денег, чем на себя. 64. Не люблю, когда сын (дочь) что-то просит. Сам(а) лучше знаю, чего ему (ей) больше надо. 65. У моего сына (дочери) более трудное детство, чем у большинства его (ее) товарищей. 66. Дома мой сын (дочь) делает только то, что ему (ей) хочется, а не то, что надо. 67. Дети должны уважать родителей больше, чем всех других людей. 68. Если мой ребенок не спит, когда ему положено, я не настаиваю. 69. Я строже отношусь к своему сыну (дочери), чем другие родители к своим детям. 70. От наказаний мало проку. 71. Члены нашей семьи неодинаково строги с сыном (дочерью). Одни балуют, другие, наоборот, - очень строги. 72. Мне бы хотелось, чтобы мой сын (дочь) не любил никого, кроме меня. 73. Мне нравятся маленькие дети, поэтому не хотел(а) бы, чтобы он(а) слишком быстро взрослел(а). 74. Часто я не знаю, как правильно поступить с моим сыном (дочерью). 75. В связи с плохим здоровьем сына (дочери) нам приходится ему (ей) многое позволять. 76. Воспитание детей - тяжелый и неблагодарный труд. Им отдаешь все, а взамен не получаешь ничего. 77. С моим сыном (дочерью) мало помогает доброе слово. Единственное, что на него действует - это постоянные строгие наказания. 78. Мой муж (жена) старается настроить сына (дочь) против меня. 79. Мужчины чаще, чем женщины, действуют безрассудно, не обдумав последствий. 80. Женщины чаще, чем мужчины, действуют безрассудно, не обдумав последствий. 81. Я все время думаю о своем сыне (дочери), о его делах, здоровье и т.д. 82. Так повелось, что о ребенке я вспоминаю, если он чего-нибудь натворил или с ним что-нибудь случилось. 83. Мой сын (дочь) умеет добиться от меня того, чего он хочет. 84. Мне больше нравятся тихие и спокойные дети. 85. Стараюсь как можно раньше приучить ребенка помогать по дому. 86. У моего сына (дочери) мало обязанностей по дому. 87. Даже если дети уверены, что родители не правы, они должны делать так, как говорят родители. 88. В нашей семье так принято, что ребенок делает, что хочет. 89. Бывают случаи, когда лучшее наказание - ремень. 90. Многие недостатки в поведении моего ребенка пройдут сами собой с возрастом. 91. Когда наш сын (дочь) что-то натворит, мы беремся за него (нее). Если все тихо, мы опять оставляем его (ее) в покое. 92. Если бы мой сын не был бы моим сыном, а я была бы помоложе, то наверняка в него влюбилась бы. 93. Мне интереснее говорить с маленькими детьми, чем с большими. 94. В недостатках моего сына (дочери) виноват(а) я сам(а), потому что не умел(а) его (ее) воспитывать. 95. Только благодаря нашим огромным усилиям, сын (дочь) остался жить. 96. Нередко завидую тем, кто живет без детей. 97. Если предоставить моему сыну (дочери) свободу, он(а) немедленно использует это во вред себе или окружающим. 98. Нередко бывает, что если я говорю сыну (дочери) одно, то муж (жена) специально говорит наоборот. 99. Мужчины чаще, чем женщины, думают только о себе. 100. Женщины чаще, чем мужчины, думают только о себе. 101. Я трачу на сына (дочь) больше сил и времени, чем на себя. 102. Я довольно мало знаю о делах сына (дочери). 103. Желание моего сына (дочери) - для меня закон. 104. Мой сын очень любит спать со мной. 105. У моего сына (дочери) плохой желудок. 106. Родители нужны ребенку лишь пока он не вырос. Потом он все реже вспоминает о них. 107. Ради сына (дочери) я пошел бы на любую жертву. 108. Моему сыну (дочери) нужно уделять значительно больше времени, чем я могу. 109. Мой сын (дочь) умеет быть таким милым, что я ему все прощаю. 110. Мне бы хотелось, чтобы сын женился попозже, после 30 лет. 111. Руки и ноги моего сына (дочери) часто бывают очень холодными. 112. Большинство детей - маленькие эгоисты. Они совсем не думают о здоровье и чувствах своих родителей. 113. Если не отдавать моему сыну (дочери) все время и силы, то все может плохо кончиться. 114. Когда все благополучно, я меньше всего интересуюсь делами сына (дочери). 115. Мне очень трудно сказать своему ребенку "Нет". 116. Меня огорчает: что мой сын (дочь) все менее нуждается во мне. 117. Здоровье моего сына (дочери) хуже, чем у большинства других детей. 118. Многие дети испытывают слишком мало благодарности по отношению к родителям. 119. Мой сын (дочь) не может обходиться без моей постоянной помощи. 120. Большую часть своего времени сын (дочь) проводит вне дома - в яслях, детском саду, у родственников. 121. У моего сына (дочери) вполне хватает времени на игры и развлечения. 122. Кроме моего сына мне больше никто на свете не нужен. 123. У моего сына (дочери) прерывистый и беспокойный сон. 124. Нередко думаю, что я слишком рано женился (вышла замуж). 125. Все, чему научился мой ребенок к настоящем времени, произошло только благодаря моей постоянной помощи. 126. Делами сына (дочери) в основном занимается мой муж (жена). 127. Я не могу вспомнить, когда в последний раз отказал(а) своему ребенку в покупке какойнибудь вещи (мороженое, конфеты, "пепси" и т.д.). 128. Мой сын говорил мне - вырасту, женюсь на тебе, мама. 129. Мой сын (дочь) часто болеет. 130. Семья не помогает, а осложняет мою жизнь и всех других людей.

Бланк для регистрации ответов родителей

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Номера ответов | Шкала  | ДЗ |
|  1 21 41 61 812 22 42 62 823 23 43 63 834 24 44 64 845 25 45 65 856 26 46 66 867 27 47 67 878 28 48 68 889 29 49 69 8910 30 50 70 9011 31 51 71 9112 32 52 72 9213 33 53 73 9314 34 54 74 9415 35 55 75 9516 36 56 76 9617 37 57 77 9718 38 58 78 9819 39 59 79 9920 40 60 80 100 | Г+Г-У+У-Т+Т-З+З-С+С-НРРЧПЛКВНФУНРЧПНКВКПМКПЖК | 78644443445644674444 |
|  101 107 113 119 125102 108 114 120 126103 109 115 121 127104 110 116 122 128105 111 117 123 129106 112 118 124 130 | Г+Г-У+РРЧФУНРЧ |  |

Ваши фамилия имя отчество\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Фамилия, имя Вашего ребенка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Возраст ребенка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кто заполнял: отец, мать, другой воспитатель \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Текст опросника ОРО

Я всегда сочувствую своему ребенку.

Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.

Я уважаю своего ребенка

Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.

Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.

Я испытываю к ребенку чувство расположения.

Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.

Мой ребенок часто неопрятен мне.

Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.

Бывают случаи, когда издевтельское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.

Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.

Мой ребенок ничего не добъется в жизни.

Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.

Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме призрения ничего не стоят.

Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.

Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.

Мой ребенок впитывает все дурное как губка.

Моего ребенка трудно научить хорошим манерам.

Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.

Я люблю. Когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.

Я принимаю участие в своем ребенке.

К моему ребенку «липнет» все дурное.

Мой ребенок не добъется успеха в жизни.

Когда в компании накомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.

Я жалею своего ребенка.

Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрслее и по поведению, и по суждениям.

Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.

Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.

Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.

Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне нравится и кажется необходимым.

Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.

Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.

При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.

Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.

В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.

Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.

Я всегда считаюсь с ребенком.

Я испытываю к ребенку дружеские чувства.

Основные причины капризов моего ребенка – эгоизм, упрямство и лень.

Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.

Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство, все остальное приложится.

Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.

Я разделяю увлечения своего ребенка.

Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.

Я понимаю огорчения своего ребенка.

Мой ребенок часто раздражает меня.

Воспитание ребенка- сплошная нервотрепка.

Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

Я не доверяю своему ребенку.

За строгое воспитание дети потом благодарят.

Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребенка.

В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.

Я разделяю интересы своего ребенка.

Мой ребенок не в состоянии, что - либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.

Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.

Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.

Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.

Нередко я восхищаюсь своим ребенком.

Ребенок не должен иметь секретов от родителей.

Я не высокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю это от него.

Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Приложение 2.

Формула вычисления t-критерия Стьюдента.

T =

