Министерство общего и профессионального образования

Свердловской области

 Управление образования

 Администрация г. Невьянска

**Тема: «Игротерапия, как технология социальной коррекции агрессивного поведения дошкольников»**

 Исполнитель:

 Савина Лариса Юрьевна

 Воспитатель

 МДОУ №22

 комбинированного вида «Калинка»

 п. Калиново, Советская 22-33

 Невьянского района

Калиново 2009г.

Оглавление

[Введение……………………………………………………………………….…… 3](#_Toc165781435)

[Глава 1. Теоретические основы коррекции агрессивного поведения дошкольников средствами игротерапии 7](#_Toc165781436)

[1.1. Особенности социального развития детей старшего дошкольного возраста и проблема агрессивного поведения 7](#_Toc165781437)

[1.2. Социальная коррекция агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с помощью технологии игротерапии 28](#_Toc165781438)

[Глава 2. Использование технологии игротерапии для коррекции агрессивности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения 52](#_Toc165781439)

[2.1. Опыт работы дошкольного образовательного учреждения по снижению агрессивности в поведении детей 52](#_Toc165781440)

[2.2. Использование технологии игротерапии для социальной коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста в ДОУ № 49 г. Новоуральска 60](#_Toc165781441)

[Заключение ………………………………………………………………………..79](#_Toc165781442)

[Список использованной литературы 82](#_Toc165781443)

[Приложения 87](#_Toc165781444)

# Введение

В последние годы научный интерес к проблемам детской агрессивности существенно возрос. Изучение проблемы агрессивного поведения человека стало едва ли не самым актуальным направлением исследовательской деятельности многих специалистов. Невозможно сегодня представить себе такую газету, журнал или программу радио- и телевизионных новостей, где не было бы ни одного сообщения о каком-либо акте агрессии или насилия. За последнее десятилетие во всем мире, в том числе и в нашей стране, отмечается рост насильственных действий, сопряженных с особой жестокостью над людьми. Особенно острой, в настоящий момент, является проблема роста детской агрессивности.

Однако, несмотря на значительное количество исследований, и монографий, посвящённых проблеме агрессивного поведения, ключевые вопросы, связанные с природой и причинами детской агрессивности остаются открытыми.

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

Многие исследователи справедливо отмечают, что об агрессивности нельзя судить лишь по её внешним проявлениям, необходимо знать её мотивы и сопутствующие ей переживания. Вместе с тем в большинстве исследований выявляется и описывается лишь уровень агрессивного поведения  и влияющие на него факторы. Среди этих факторов обычно выделяются особенности семейного воспитания, модели агрессивного поведения на телеэкране или со стороны сверстников, уровень фрустрации  и пр. Однако, очевидно, что все эти факторы вызывают агрессивное поведение далеко не у всех детей, а только у определённой части. В одной и той же семье, в сходных условиях воспитания вырастают разные по степени агрессивности дети.

*Актуальность исследования*

Почти в каждой группе детского сада, в семье встречаются хотя бы один ребенок с признаками агрессивного поведения. Он нападает на остальных детей, обзывает и бьет их, отбирает и ломает игрушки, намеренно употребляет грубые выражения, одним словом, становится «грозой» всего детского коллектива, источником огорчения воспитателей и родителей. Ершистость, драчливость, грубость такого ребенка очень трудно принять, а еще труднее понять.

Родителям и педагогам не всегда понятно чего добивается ребенок и почему он ведет себя так, хотя заранее знает, что со стороны детей может получить отпор, а со стороны взрослых – наказание. В действительности это порой лишь отчаянная попытка завоевать свое «место под солнцем». Ребенок не имеет представления, как другим способом можно бороться за выживание в этом странном и жестоком мире, как защитить себя.

Многие исследования показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остаётся устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Поэтому выявление мотивов агрессивного поведения детей дошкольного возраста, изучение условий формирования и вариантов такого поведения настоятельно необходимо как для своевременной диагностики этого явления, так и для разработки эффективных коррекционных программ.

В связи с этим, перед педагогами, психологами, социальными работниками с большой остротой возникают вопросы, касающиеся детской агрессии. Следует отметить, что сама по себе тема «детской агрессии» в нашей стране долгое время была закрыта и поэтому не получила должной разработки в отечественной науке. Даже в настоящее время публикаций на эту тему в литературе не так много, и представляют они собой, главным образом, обзор зарубежных исследований.

Среди отечественных исследователей, занимающихся проблемой детской агрессивности можно выделить таких авторов, как И.В. Дубровина, А.В. Запорожец, А.И. Захаров Н.Л. Кряжева, М.И. Лисина, А.А. Реан, А.С. Спиваковская, И.А. Фурманов [19, 21, 22, 29, 41, 46, 53] .

Среди зарубежных исследователей в изучение данной проблемы большой вклад внесли такие авторы, как Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Бютнер, А. Гуггенбюль, К. Лоренц, Г. Паренс, М. Раттер, В. Экслайн [4, 8, 9, 16, 30, 36, 40, 58].

Таким образом, на наш взгляд, проблема снижения агрессивности с помощью технологии игротерапии является актуальной, так как многие аспекты этой проблемы изучены недостаточно. Этим и определяется актуальность выбранной темы данной выпускной квалификационной работы.

*Противоречие:* между необходимостью создания условий для успешной коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста и отсутствием единых теоретических и практических подходов к их реализации. Поиск разрешения обозначенных противоречий привел нас к следующей *проблеме:* разработка и внедрение в практику эффективных технологий коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста, в том числе игротерапии.

*Объект* – агрессивное поведение детей старшего дошкольного возраста.

*Предмет* – организация социальной коррекции поведения старших дошкольников с помощью технологии игротерапии.

*Цель*работы: на основе анализа уровня агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста, разработать технологию игротерапии для коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста в условиях МДОУ № 22 «Калинка».

*Гипотеза исследования:* эффективная коррекция агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста в условиях МДОУ №22 «Калинка» возможна при соблюдении следующих условий:

* + при своевременной диагностике признаков агрессии детей старшего дошкольного возраста;
	+ при комплексной организации воспитательного процесса, обеспечивающего развитие адекватных полу и возрасту навыков поведения у детей;
	+ при использовании игротерапии как коррекционной технологии;
	+ при эффективном взаимодействии специалистов ДОУ с родителями.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой, были поставлены следующие *задачи*:

1. Изучить и проанализировать научную литературу, посвященную проблеме агрессии у детей старшего дошкольного возраста.
2. Рассмотреть основные технологии коррекции агрессивного поведения старших дошкольников, в том числе игротерапию.
3. Обобщить опыт работы дошкольного образовательного учреждения по коррекции агрессивного поведения старших дошкольников;
4. Проанализировать результаты реализации технологии игротерапии по коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста в условиях МДОУ № 22 «Калинка».
5. Разработать социально-педагогические рекомендации для родителей и педагогов по коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Исследование изучаемой проблемы проводилось с использованием общенаучных методов, включающих:

* 1. Теоретические: анализ научной литературы, синтез, обобщение.
	2. Эмпирические: наблюдение, беседа, рисуночные методики, анкетирование.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, две главы по два параграфа в каждой главе, заключение, список литературы и приложения.

*База исследования*. Исследование было проведено в МДОУ №22 комбинированного вида «Калинка»

# Глава 1. Теоретические основы коррекции агрессивного поведения дошкольников средствами игротерапии

## Особенности социального развития детей старшего дошкольного возраста и проблема агрессивного поведения

Сложившиеся в раннем детстве предпосылки развития личности создают базу для новых путей воздействия на дошкольника со стороны окружающих. Развиваясь, ребенок усваивает новые личностные черты, качества и формы поведения, благодаря которым он становится членом определенного социума.

По мнению многих педагогов и психологов [3, 5, 12, 28, 33, 55], именно в дошкольном детстве приобретается тот сравнительно устойчивый внутренний мир, который дает основания впервые назвать ребенка личностью, хотя еще не вполне сложившейся, но способной к дальнейшему развитию и совершенствованию.

В старшем дошкольном детстве продолжается интенсивное созревание детского организма. Возрастает скорость образования условных рефлексов, особенно интенсивно развивается вторая сигнальная система. Физическое развитие создает необходимые условия для большей самостоятельности ребенка.

Старший дошкольный период характеризуется возникновением новой социальной ситуацией развития [49, с. 37]. Место, занимаемое дошкольником в социуме, существенно отличается от того, которое было характер для малыша раннего периода детства. У дошкольника появляется круг элементарных обязанностей. Новую форму приобретает связь ребенка со взрослыми: совместная деятельность сменяется самостоятельным выполнением указаний взрослого.

Впервые становится возможным сравнительно систематическое обучение по определенной программе. Однако, как указывал Л. С. Выготский, эта программа может быть реализована лишь в той мере, в какой она становится собственной программой дошкольника [55, с.63]. Важной особенностью этого возраста также является возникновение определенных взаимоотношений со сверстниками, образование «детского общества».

Собственная внутренняя позиция дошкольника по отношению другим людям характеризуется возрастающим осознанием собственного «Я» и значением своих действий и поступков, огромным интересом к миру взрослых, их деятельности и особенностям взаимоотношений. Значительно увеличиваются требования, предъявляемые к его поведению взрослыми. Центральным требованием становится соблюдение обязательных для всех правил поведения в обществе, норм общественной морали.

Растущие возможности познания окружающего мира выводят интересы ребенка за узкий круг близких ему людей, делают доступными для первоначального освоения те формы взаимоотношений, которые существуют между взрослыми в серьезных видах деятельности (учении, труде). Ребенок включается в совместную деятельность со сверстниками, учится согласовывать с ними свои действия, считаться с интересами и мнением товарищей. На всем протяжении всего дошкольного детства происходит изменение и усложнение деятельности ребенка [12, с.55]. Все это постепенно, шаг за шагом формирует личность ребенка, причем каждый новый сдвиг в формировании личности увеличивает возможности дальнейшего воспитания. Условия развития личности так тесно переплетаются с саморазвитием, что разделить их практически невозможно.

Развитие личности ребенка включает две стороны [39, с. 49]. Одна из них состоит в том, что ребенок постепенно начинает понимать окружающий мир и осознает свое место в нем, что порождает новые типы мотивов поведения, под влиянием которых pe6eнок совершает те или иные поступки. Другая сторона - это развитие чувств и воли. Они обеспечивают действенность этих мотивов поведения, его известную независимость от изменения внешних обстоятельств.

Наиболее существенное воздействие оказывает на ребенка поведение непосредственно его окружающих близких людей [5, с. 133]. Он склонен им подражать, перенимать их манеры, заимствовать у них оценку людей, событий, вещей. Однако дело не ограничивается близкими людьми. Ребенок дошкольного возраста знакомится с жизнью взрослых многими путями - наблюдая их труд, слушая рассказы, стихи, сказки. Образцом для ребенка может служить также и поведение сверстников, одобряемых и пользующихся популярностью в детской группе. Немалое значение имеют образцы поведения, представленные в действиях сказочных персонажей, наделенных теми или другими моральными чертами.

Старшие дошкольники проявляют большой интерес к образцам поведения. Например, слушая сказку или рассказ, они обязательно стараются выяснить, кто хороший, а кто плохой, не терпят в этом отношении никакой неопределенности и нередко пытаются с этой точки зрения оценивать даже неодушевленные предметы [33, с. 381].

Правила, которые усложняются на протяжении дошкольного детства, организуют повседневное поведение детей и обеспечивают упражнение в положительных поступках. Предъявляя детям требования и оценивая их поступки, взрослые добиваются, таким образом, от детей выполнения правил. Постепенно и сами дети начинают оценивать свои поступки исходя из представлений о том, какого поведения ждут от них окружающие.

В старшем дошкольном возрасте на первый план выдвигается, усвоение правил взаимоотношений с другими детьми. Усложнение деятельности детей приводит к тому, что час возникает необходимость учесть точку зрения товарища, его права и интересы. Детям нелегко усвоить правила взаимоотношений, они нередко на первых порах применяют их формально, не поит особенностей данного конкретного случая. Овладение правила взаимоотношений происходит только в результате опыта, получаемого детьми в практике изменения, нарушения и восстановление этих правил [33, с. 398].

На протяжении старшего дошкольного возраста изменяется степень осознанности, с которой дети начинают выполнять правила поведения. К старшему дошкольному возрасту выполнение правил по привычке сменяется сознательным выполнением, основанным на понимании их значения.

Большое значение в усвоении образцов и правил поведения играет развитие у старших дошкольников чувства гордости и чувства. Дошкольник начинает испытывать чувство гордости не только по поводу выполнения одобряемых взрослыми действий, но и по поводу собственных положительных качеств (смелости, правдивости, готовности поделиться с другими). Он как бы примеривает свое поведение к положительно оцениваемым образцам, понимая, что сходство с ним даст ему основания гордиться собой.

Важную роль в развитии личности старшего дошкольника играет влияние, оказываемое на него общением со сверстниками [49, с. 114]. Симпатия к другим детям, возникающая в раннем детстве, переходит у старшего дошкольника в потребность общения со сверстниками.

Влияние группы сверстников на развитие личности ребенка заключается, прежде всего, в том, что именно в условиях общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям.

В совместной деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умение отказаться от личных желаний ради достижения общей цеди. В этих ситуациях дети не всегда находят нужные способы поведения. Нередко между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свои права, не считаясь с правами сверстников. Вмешиваясь в конфликты, улаживая их, воспитатель учит детей осознанному выполнению норм поведения.

Общие и совместная деятельность обеспечивают упражнение детей в правильных поступках, которое совершенно необходимо для того, чтобы ребенок не только знал нормы поведения, но и практически ими руководствовался.

Другим путем влияния детского общества на развитие личности, усвоение норм поведения служит складывающееся в группе общественное мнение. В четыре-пять лет дети начинают прислушиваться к мнению сверстников и подчиняются мнению большинства, даже если оно противоречит их собственным впечатлениям и знаниям. Такое подчинение мнению большинства носит название конформности [56. с. 272].

В шесть лет конформность у детей значительно снижается. Кон-формность у дошкольников является переходным этапом в овладении умением согласовывать свои мнения. Но у некоторых детей она закрепляется и может стать отрицательным свойством личности.

Положение в группе сверстников существенно отражается развитии личности ребенка. От этого зависит, насколько pe6eнок чувствует себя спокойным. Удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы поведения по отношению к сверстникам.

Дети с низкой популярностью, не надеясь на сочувствие и помощь со стороны сверстников, нередко становятся эгоистичными, замкнутыми Дети с особенно высокой популярностью могут «заразиться» излишней самоуверенностью, зазнайством. От воспитателя требуется большая работа, направленная на регулирование детских взаимоотношений, создания в группе общей благожелательной атмосферы, выравнивание положения, занимаемого в группе разными детьми.

На отношения с другими детьми начинает сильно влиять растущая социальная потребность в признании [33. с. 425]. Потребность в признании в дошкольном возрасте выражается в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребе­нок пытается предвидеть реакцию других людей на свой поступок, при этом он хочет, чтобы люди были ему благодарны, признавали его хорошие поступки.Потребность в реализации притязания на признание проявляется и в том, что дети все чаще начинают обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и личных достижений.

Возникнув в процессе общения со взрослым, потребность в признании в дальнейшем пере­носится и на отношения со сверстниками. В этом случае потребность в признании получает развитие на принципиально новых основаниях: если взрослый стремится поддержать ребенка в его достижениях, то сверстники вступают в сложные отношения, в которых переплетены моменты взаимной поддержки и соревнования. Так как в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, то притязания в пер­вую очередь отрабатываются в самой игре и в реальных отношениях по поводу игры [59, с. 132].

В игре потребность в признании проявляется в двух планах: с од­ной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой - «быть лучше, чем все». Дети ориентируются на достижения и формы поведения сверстников. Стремление «быть как все» в определенной степени стимулирует развитие ребенка и подтягивает его до общего среднего |уровня. В то же время это стремление в ситуациях выбора линии поведения может привести к конформизму как личностной характери­стики. Однако и стремлению «быть лучше, чем все» могут сопутство­вать негативные компоненты.

*Негативные личностные образования.* Развитие детей в общении с другими людьми будет неполным, если ребенком не движет потреб­ность быть признанным. Но реализации этой потребности могут со­путствовать и негативные образования, например, такие, как ложь - нарочитое искажение истины в корыстных целях или зависть - чувст­во досады, вызванное благополучием, успехом другого [60, с. 79].

Одной из причин возникновения негативных личностных образо­ваний является неудовлетворение потребности в признании у соци­ально незрелого индивида.

Обыденная жизнь постоянно включает ребенка в разнообразные проблемные ситуации. Из одних он легко выходит в соответствии с моральными нормами поведения, другие же провоцируют его на на­рушение правил и ложь. Это проблемные ситуации, в которых мо­ральные нормы и импульсивные желания ребенка не совпадают. Пси­хологически попав в такую ситуацию, ребенок может решить ее сле­дующим образом:

* + соблюсти правило;
	+ удовлетворить свою потребность и тем самым нарушить пра­вило, но не скрывать этого от взрослых;
	+ реализовав свою потребность и нарушив правило, скрыть ре­альное поведение, чтобы избежать порицания [34, с. 93-94].

Третий тип поведения подразумевает возникновение лжи.

Детская ложь. В дошкольном возрасте самоутверждение ребенка все чаще реализует себя в форме лжи.

Нереализованное притязание на признание может привести к не­желательным формам поведения, когда ребенок начинает нарочито придумывать неправду.

В неоднозначных ситуациях (ситуациях двойной мотивации) про­исходит столкновение непосредственных импульсивных желаний детей и требований взрослого, и тогда ребенок нарушает правила, на­чинает изобретать способы нарочитого искажения истины.

Ложь как нарочитое искажение истины появляется тогда, когда ребенок начинает понимать необходимость подчиняться определен­ным правилам, провозглашаемым взрослым. Такие ситуации стано­вятся для ребенка ситуациями двойной мотивации. Притязая на то, чтобы быть признанным взрослым, ребенок, нарушивший правило, часто прибегает ко лжи. Ложь может возникнуть как побочное след­ствие развития потребности в признании, потому что волевая сфера ребенка недостаточно развита для последовательного выполнения поступков, ведущих к признанию. Ложь возникает как компенсация недостаточности волевого (произвольного) поведения.

Ложь начинает развиваться, когда у ребенка не сформировалась потребность в правдивом отношении к другим людям, когда черст­вость не стала качеством, повышающим значимость ребенка в глазах других людей.

Опыт взаимоотношений детей друг с другом развивает способно­сти к самоанализу и рефлексии [5, с. 64]. На фоне формирования этих способ­ностей начинают развиваться притязания ребенка на признание среди сверстников. Однако свои притязания на значимое место среди других ребенок обнаруживает в исключительных, благоприятных для себя условиях.

Наблюдения за поведением детей при распределении ими ролей приводят к выводу, что открытое заявление своих притязаний на главную роль зависит не столько от внутренних притязаний на место, сколько от ощущения возможности получить это место. В качестве дополнительных ресурсов, подкрепляющих в ребенке уверенность в успехе своих притязаний и снижающих риск быть отвергнутым, могут выступать самые разнообразные факторы [24, с. 81]:

* + игра на территории ребен­ка (это обстоятельство выступает для него как дополнительный шанс в его пользу);
	+ присутствие заинтересованных взрослых при распреде­лении ролей (у ребенка появляется ожидание, что взрослый поможет удовлетворить его претензию);
	+ сюжет игры может давать преимуще­ства мальчикам или девочкам и т.д.

Ребенок боится риска, он избегает возможности быть отвергнутым и не получить значимого для него места. Однако притязание на зна­чимое место среди сверстников обретает для него личностный смысл. Подавление притязания на лучшее место порождает зависть.

*Произвольность и поведение.* Появление произвольности – решающее изменение в деятельности дошкольника, когда целью становится не изменение внешних, окружающих его предметов, а овладение собственным поведением.

На шестом году жизни у ребенка появляется способность ставить цели, касающиеся его самого, его собственного поведения, а также таких психических процессов, как память, внимание, восприятие и др.

Это новое изменение в поведении и деятельности называется произвольностью и имеет разрешающее значение и для успешности последующего школьного обучения, и для всего дальнейшего психического развития.

Произвольность поведения и психических процессов, которая интенсивно развивается в период между пятью и семью годами, имеет, по справедливому мнению отечественного психолога Л.И. Божович, решающее значение для готовности ребенка к школьному обучению [5, с. 137].

Таким образом, после пяти лет (на пике стабильного возраста) основные изменения в личности ребёнка обусловлены его активным вхождением в мир социальных отношений. Познавательные процессы детей перемещаются с «мира вещей» на «мир людей». Основной причиной этого является расширение социальных связей ребёнка с миром, обогащение его общения с близкими взрослыми за счёт контактов с ровесниками и посторонними людьми.

Старший дошкольник ищет в общении с взрослым не только его доброжелательности и внимания, но и особого расположения к себе как умелому, знающему и правильно себя ведущему. Потребность в уважении, в признании взрослым становится потребностью, побуждающей ребёнка к общению с взрослым [55, с. 174].

Потребность в общении с окружающими людьми побуждает ребёнка усваивать принятые в обществе правила поведения. Налаживать взаимоотношения с партнёрами по взаимодействию. Решать возникающие конфликты приемлемым способом. В этом возрасте усвоение нравственных норм и социально-предписанных действий в ключевых для ребёнка ситуациях осваивается им с большей охотой и огромным рвением.

Взрослый в глазах ребёнка-дошкольника выступает знатоком, «держателем» социального опыта, и он постоянно сверяет своё поведение с поведением авторитетного для него человека. Собственное социальное поведение детей становится одной из важнейших забот ребёнка в данном возрасте. Усвоенные правила, и сформированные этические инстанции позволяют ему сознательно и произвольно регулировать свои взаимоотношения с разными людьми (взрослыми и сверстниками).

 Говоря о социальной направленности в развитии детей, мы говорим о способности ребёнка, быть не только субъектом в системе социальных отношений, то есть индивидом, погружённым в социальный, человеческий, а не чисто биологический способ жизни, но и собственно их инициатором, творцом и ценителем. Способность ребёнка не только подчиняться сложившимся социальным отношениям, но и выстраивать их независимо от воли обстоятельств, менять их по собственному желанию и в нужном направлении, изменять настроение и поведение партнёра по общению – вот то, что ложится в основу этого нового социального умения дошкольника [61, с. 215].

 Особое значение для детей дошкольного возраста имеет общение и отношение к сверстнику. К шести годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить ему что-либо или уступить. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника.

Всё это может свидетельствовать о том, что сверстник становится для ребёнка не только средством самоутверждением и предметом сравнения, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и предметов. Однако логика развития общения не всегда реализуется в развитии конкретных детей. Существуют значительные индивидуальные различия в отношении ребёнка со сверстником, которые во многом определяют его самочувствие, положение среди других и, в конечном счёте, особенности становления личности. Особую тревогу вызывают проблемные формы межличностных отношений.

Долгое время считалось, что общение сверстников складывается само собой, не требует вмешательства взрослого, и уж совсем дикой казалась мысль, что детей нужно специально учить играть вместе. Сегодня это делать необходимо. То, что отношения детей, сталкивающихся на игровых площадках, в детском саду или школе, когда-то складывались легче и быстрее, объясняется тем, что первый опыт общения с другими детьми ребёнок получал в семье (своей, соседскоё, близкородственной).

Этот опыт общения под присмотром взрослого создавал впечатление стихийно складывающегося, хотя таковым не был. Стоило измениться жизненному укладу нового поколения – и ребёнок оказался в вынужденной изоляции от сверстников. Он, конечно, не разучился играть, но коллективные игры всё чаще заменяет игра в одиночку, иногда даже и не с игрушками, а с компьютером. Результат – формализация детских отношений, агрессивность, эмоциональная глухота к другому ребёнку. И это не так безобидно, как может показаться на первый взгляд.

Ребёнок не прошедший школы общения со сверстниками, выпадает из устоявшейся детской культурной среды с её неписанными законами и правилами. Он не умеет говорить со сверстниками на их языке и, естественно, отторгается ими. С возрастом это вызывает дополнительные расстройства в общении и характере. Ребёнок проявляет свою неудовлетворённость в общении, раздражаясь, становясь агрессивным [26, с. 152].

 Наиболее типичным для старших дошкольников вариантом конфликтных отношений со сверстниками является повышенная агрессивность в поведении.

Рассмотрим более подробно особенности проявления агрессивности у детей в старшем дошкольном возрасте.

Но, прежде, необходимо развести понятия «агрессия» и «агрессивность».

*Агрессия* – это индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда или ущерба либо на уничтожение другого человека или группы людей [56, с. 231].

*Агрессивность* – это относительно устойчивая черта личности, проявляющаяся в готовности к агрессивному поведению (т, е. в готовности с позиции определённых установок воспринимать, интерпретировать происходящее и воздействовать на него) [56, с. 231].

Агрессивные действия у ребенка можно наблюдать уже с раннего возраста. В первые годы жизни агрессия проявляется исключительно в импульсивных приступах упрямства, часто не поддающихся управлению взрослых. Выражается это чаще всего вспышками злости или гнева, сопровождающихся криком, брыканием, купанием, драчливостью. И хотя такие реакции ребенка неприятны и не поощряются, но и не считаются ненормальными.

Причиной такого поведения является блокирование желаний или намеченной программы действий в результате применения воспитательных воздействий. Такое поведение вызвано состоянием дискомфорта, фрустрации или беспомощности. Но его агрессия условна, так как у ребенка нет намерения причинить ущерб окружающим.

В более позднем возрасте на первый план все активнее выдвигаются конфликты и ссоры с ровесниками. Причина – связанная с обладанием вещей, чаще всего с игрушками.

В полтора года более чем в 5 раз возрастает число случаев использования детьми насилия, вспышки ярости становятся более целенаправленными, и в поведении ребенка отчетливо прослеживается реакция нападения. Э. Эриксон утверждал, что это с механизмами адаптации ребенка, а именно «удержанием и отпусканием» [33, с. 431]. Отпускание так же может превращаться в стремление давать волю своим разрушительным страстям или же становиться пассивной готовностью оставлять «все как есть» и полагаться на естественный ход событий. Удержание может становиться как деструктивным и грубым захватом или задержанием, так и превращаться в способ заботы: иметь и сохранять.

Ребенок имеет свой круг игрушек, которые он включает во внутренние границы «Я». Но конфликты возникают тогда когда несколько детей «кладут глаз» на одну и ту же игрушку или один из детей пытается расширить свои границы путем захвата чужих игрушек.

В дальнейшем ребенок постепенно научается контролировать свои агрессивные импульсы и выражает их в приемлемых рамках [53, с. 137].

Так как в этом возрасте усиливается «исследовательский инстинкт» и значительно расширяются социальные контакты ребенка, то в это время малыш сталкивается с целой системой новых для него запретов, ограничений и социальных обязанностей. Попадая в конфликтную ситуацию между ненасытной любознательностью, интересом к новому, и родительским «нельзя», ребенок испытывает сильнейшую депривацию – ограничение возможности удовлетворения своих потребностей. Невозможность разрешения конфликтов приводит к тому, что в детях просыпается злость, отчаяние, агрессивные тенденции. Однако если раньше родители на агрессивность ребенка реагировали лаской, отвлечением внимания, попыткой свести дело к шутке, то теперь они чаще прибегают к угрозам, лишением удовольствия, изоляции. Ребенок не понимает как ему реагировать на родительскую контрагрессию, не находит выхода из создавшегося положения. Это может привести ко всевозможным психическим расстройствам, которые проявляются в некоторых реакциях ребенка: он теряет аппетит, перестает проситься на горшок, тревожно спит.

В дальнейшем причина агрессивности связана с процессами полоролевой идентификации ребенка или особенностями «эдиповой ситуации» в семье [4, с. 192] . Но психологами было замечено, что игра мальчиков отличается большей агрессивностью к куклам, чем игра девочек. Наибольшая агрессия у мальчиков наблюдается к кукле «отца», а наименьшая – к кукле «матери», у девочек – наоборот. Было также замечено, что мальчики, имеющие отца, проявляют больше агрессивности, чем мальчики, выросшие без отца.

Существуют половые различия и в силе проявления агрессивных реакций. Мальчики отличаются преобладанием реакций физической агрессии, в то же время как девочки с возрастом чаще прибегают к непрямым способам выражения агрессии: вербальной, косвенной и негативизму. Возможно, это связано с тем, что агрессия мальчиков направлена «наружу», а девочек – «вовнутрь» [53, с. 69].

Традиционные представления о мужской и женской агрессивности сказываются и на дальнейшем поведении: и мальчиков, и девочек в той или иной степени научаются подавлять собственные агрессивные побуждения, однако мальчики все же имеют больше возможностей для свободного проявления агрессивности.

Кроме того, если в процессе развития ребенок не научается контролировать свои агрессивные импульсы, то в дальнейшем это грозит преимущественной ориентацией на сверстников – в подростковом возрасте и складываются склонность к разгульному поведению – в юношеском.

*Влияние семьи на агрессивное поведение ребенка.* Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлением агрессии у себя дома [53, с. 68].

Именно в лоне семьи ребенок проходит первоначальную социализацию. На примере взаимоотношений между членами семьи он учится взаимодействовать с другими людьми, обучается поведению и формам отношений, которые сохраняются у него в подростковом возрасте и в зрелые годы. Реакции родителей на неправильное поведение ребенка, характер отношений между родителями и детьми, уровень семейной гармонии или дисгармония, характер отношений с родными братьями и сестрами – вот факторы, которые могут предопределить агрессивное поведение ребенка в семье и вне ее, а также влиять не его отношение с окружающими в зрелые годы. Следует отметить, что такая характеристика семьи, как «полная или неполная», представляется связанной с агрессивностью детей, а именно – один или оба родителя живут с ребенком под одной крышей, и каков характер отношений между ними. [36, с. 84].

Некоторые исследования продемонстрировали зависимость между негативными взаимоотношениями в паре «родители – ребенок» и агрессивными реакциями со стороны ребенка. Если у детей плохие отношения с одним или обоими родителями, если дети чувствуют, что их считают никуда не годными, или не ощущают родительской поддержки, они, возможно окажутся втянутыми в преступную деятельность, будут ополчаться на других детей, сверстники будут отзываться о них как об агрессивных, будут вести себя агрессивно по отношению к своим родителям.

Женщины, на которых в детстве их собственные матери обращали не так много внимания и которые не получили от родителей необходимой поддержки, склонны применять карательные меры воспитания и срывать гнев на своих детях.

Согласно теории привязанности, маленькие дети различаются по степени ощущения безопасности в своих взаимоотношениях с матерью [38, с. 245]. У надежно привязанного ребенка в прошлом – надежное, устойчивое и чуткое отношение со стороны матери, он склонен доверять людям, имеет довольно хорошо развитые социальные навыки. Надежно привязанный или тревожащийся по поводу своей привязанности ребенок будет либо резистентным, либо избегающим. Тревожный избегающий ребенок, в общем, и целом избегает своей воспитательницы. Такие дети несговорчивы и сопротивляются контролю. Резистивный ребенок расстраивается при разлуке с матерью, а ей нелегко его успокоить, для них характерны эмоциональные вспышки. Ненадежно привязанные дети оцениваются своими сверстниками, как участвующие в большем числе драк, чем надежно привязанные.

Изучая последствия родительского вмешательства в драки между детьми в семье, обнаружилось, что дети проявляют больше физической или вербальной агрессии против единственного брата или сестры, чем против всех остальных детей, с которыми они общаются [38. с. 322]. Очевидно, взаимоотношения ребенка с братом или сестрой являются основополагающими для научения агрессивному поведению.

Результаты исследования, проводимых по шкале конфликтов Штрауса подтвердили тезис, что наличие или отсутствие насилия во взаимоотношениях между братьями и сестрами позволяет подсказать индивидуальный уровень агрессивности каждого из них [38, с. 327]. Как, оказалось, существует сильная корреляция между детьми в одной семье и прогнозом испытуемым своей собственной агрессивности, а по сообщениям о насилии испытуемого по отношению к брату или сестре можно предсказать другие аспекты агрессивного поведения. Исследователи подчеркивают важность взаимоотношения между братьями и сестрами для развития агрессии «…исходя из этих данных представляется, что наличие насилия в взаимоотношениях между детьми в одной семье… оказывает большее, чем все прочие семейные взаимоотношения, влияние на социализацию индивида, результатом которой становится усвоение силовых моделей поведения» [38, с. 335].

Изучение зависимости между практикой семейного руководства и агрессивным поведением у детей сосредоточилось на характере и строгости наказаний, а так же на контроле родителей поведения детей. В общем и целом выявлено, что жестокие наказания связаны с относительно высоким уровнем агрессивности у детей, а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности, зачастую сопровождаются агрессивным поведением.

Паренс и его коллеги разработали базовую модель связи между характером семейного руководства и агрессивностью, благодаря которой мы можем глубже понять процессы, обуславливающие зависимость между этими параметрами [36, с. 20]. Одна из сторон модели – незрелые методы регулирования дисциплины, означающие, что в некоторых случаях родители могут игнорировать отклоняющиеся поведения ребенка или позволять ему вести себя, тогда как в других случаях могут угрожать физическими наказаниями, не осуществляя свои угрозы. В следующий раз они могут «взорваться» и вести себя агрессивно (отшлепать или задать взбучку). Такие незрелые методы регулирования дисциплины подготавливают почву для усвоения ребенком силовой тактики отстаивания своих интересов. Эта модель семейных взаимоотношений, основывающиеся на принуждении, демонстрирует модель отношений «ребенок – родитель». Он учится принужденно и неустойчивости вообще, так как родители не в состоянии следить за его поступками или контролировать его поведение. А стиль взаимодействия с другими, характеризующийся неустойчивостью со стороны ребенка и его желанием принудить других к выполнению чего-либо, вызовет трудности в разнообразных социальных ситуациях и в конечном счете может привести к отклоняющемуся или аcоциальному поведению.

Таким образом, попытки сдерживать агрессивное поведение ребенка с помощью физических наказаний напоминают метание бумеранга. Наказание скрывает в себе ряд специфических опасностей:

* родители, наказывающие детей, фактически могут оказаться для тех примером агрессивности;
* дети, которых наказывают, будут стремиться избегать родителей или оказывать им сопротивление. Вдобавок, как показывает модель Паренса, подобное обращение может привести ребенка в компанию «людей, демонстрирующих и одобряющих чрезвычайно рискованное поведение, которое действительно должно быть наказано» [36, с. 35];
* наказание слишком возбуждает и расстраивает детей, они могут забыть причину, породившую подобные действия [53, с. 94].

И наконец, дети, изменившие свое поведение в результате столь сильного внешнего воздействия скорее всего не сделают нормы, которые им пытаются привить своими внутренними ценностями. То есть они повинуются только до тех пор, пока за их поведением наблюдают. Возможно, эти дети так никогда и не примут правил приемлемого в обществе поведения, тех правил, которые предоставили бы необходимость наказаний в дальнейшем. По сути дела, наказание заставляет скрывать внешние проявления нежелательного поведения, но не устраняет его.

Но хотя наказание и дает порой нежелательный эффект, тем не менее, оно может оказаться действенным средством модификации поведения, если применяется в соответствии с определенными принципами:

* наказание должно быть напрямую связано с поведением ребенка, на совершаемый поступок;
* временной разрыв между неприемлемыми действиями и наказанием должно быть минимальным; немедленное наказание приносит неприятности до того, как нарушитель сможет осознать удовольствие от совершенного поступка;
* наказание будет эффективным, если его будут применять последовательно, то есть на одно и то же нарушение всегда будет одна и та же санкция, нельзя один раз наказать за поступок, а в другой раз – проигнорировать подобное поведение [53, с. 97].

И, наконец, любое наказание требует разъяснения, оно должно занимать определенную нишу в системе эмоциональных отношений между родителями и ребенком.

Таким образом, можно сделать вывод, что на социализацию агрессии влияют два основных фактора. Первый – это образец отношений и поведения родителей. Другим важным фактором является характер подкрепления агрессивного поведения со стороны окружающих.

Психологи утверждает, что «дети, подвергающиеся жестокому обращению в семье, усваивают стиль поведения родителей и сами становятся жестокими. Серьезное физическое наказание и безнадзорность в детстве ведут не только к агрессии, направленной вовне, но и агрессию, направленной во внутрь. Часто это ведет и саморазрушительному поведению, и суицидным попыткам» [61, с. 264]. Р. Сирс, Е. Маккоби и Х. Левин отмечают, что в социализации агрессии присутствуют два важных момента:

* снисходительность (степень готовности родителей прощать поступки ребенка)
* строгость наказания родителями агрессивного поведения ребенка [4, с. 288].

При этом снисходительность рассматривалась как поведение родителя до совершения поступка, а строгость наказания – после совершения поступка (сила наказания за проявленную агрессию).

На агрессивное поведение детей влияют так же и ситуативные факторы: оценка другими людьми. Было установлено, что присутствие других лиц, уже само по себе может либо усиливать, либо тормозить агрессию. Однако здесь важную роль играет оценка степени агрессивности наблюдателя. Так, например, если за поведением детей наблюдал человек, воспринимавшийся ими как лицо, склонное к агрессии (скажем, тренер по восточным единоборствам), то дети проявляли больше активности агрессивного характера. Если в этой же ситуации наблюдателем оказывалось лицо, воспринимаемое детьми, как противник агрессии (скажем учитель), то их поведение отличалось большей сдержанностью. Причем, если агрессивный наблюдатель уходил, уровень агрессии в поведении детей значительно снижался или достигал исходного уровня.

Таким образом, социализацию агрессии можно назвать процессом научению контролю собственных агрессивных устремлений или выражение их в формах, приемлемых в определенном сообществе. Совершенно ясно, что «природная агрессивность» никуда не исчезает в более зрелом возрасте. А окружающая среда способствует возникновению агрессии и способствует ее проявлению, но некоторые дети, при правильном воспитании научаются гасить свои агрессивные импульсы в физическом насилии [4, с. 175].

*Виды и формы проявления детской агрессивности*

С. Розенцвейг считал, что «критическая или фрустрирующая ситуация является прекрасным индикатором, позволяющим диагностировать нарушение поведения детей» [4, с. 183]. Это справедливо потому, что невозможность удовлетворения уже активированной потребности из-за какого-либо препятствия расценивается ребенком как негативная, неприятная, трудная ситуация. В результате ребенок начинает проявлять активность, направленную на изменение сложившегося положения.

Детская агрессивность чаще всего проявляется во внешнем плане в поведении и включает эмоциональные реакции, вербальные (слова) и невербальные (жесты, мимика) реакции и поступки.

Вместе с тем, внутренний план то же имеет немалое значение – это касается, в первую очередь, психологических защит.

Итак, поведение ребенка в критических ситуациях различается *по направленности реакций:*

* внешняя направленность, характеризуется открытым проявлением агрессивности, направленной на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение; проявляется в осуждении внешних атрибутов или участников ситуации, либо в поручении другому лицу с требованием исправить положение, удовлетворить потребности;
* направленность на себя характеризуется открытым выражением обвинения или требования, адресованными самому себе; проявляется в покорном принятии фрустратора в виде блага, либо в признании собственной вины или ответственности за разрешение и исправление ситуации;
* несубъективная направленность характеризуется отсутствием агрессии, обвинений, требований и отрицанием либо проблемности ситуации или конфликта, либо виновности или ответственности кого-то, выражением надежды на благоприятное разрешение проблемы [4, с. 185].

*Существуют следующие виды реакций:*

* препятственно-доминантная (внимание на препятствии, стрессоре, помехе, фрустраторе, на том явлении, предмете, который и создает критическую ситуацию);
* самозащитная (самооправдание, приведение аргументов в свою защиту, обвинение другого в целях отведения от себя наказания и т.д.);
* упорствующее-разрешающая (не уходя из ситуации, а упорство в ее разрешении каким-либо образом, т.е. стремление не оставлять ситуацию незавершенной, поиск выхода, конструктивного решения и т.п.) [4, с. 192].

Из приведенных выше видов направленностей и реакций, складываются так называемые типы [53, с. 94]:

* Экстропунитивный, препятственно-доминантный тип, относятся такие психологические защиты, как фиксация на препятствии и фиксация на цели. Ребенок этого типа проявляет остановку в деятельности, колеблется в приеме решения, раздражителен, гнев направлен на фрустратор, желание немедленно изменить ситуацию или ощущает беспомощность. Вербальные реакции направлены на фрустратора, проговаривает о невозможности реализовать цель;
* Интропунитивный, препятственно-доминантный тип, относятся дети с психологической защитой: признание себя причиной критической ситуации, подчинение, уход. Дети покорны наказанию, прекращают деятельность, проявляют невербальные реакции опускание глаз, «вялая моторика». В вербальной реакции высказывает свою вину. Во внешнем проявлении присутствует обида, огорчение, ощущение собственной неправоты.
* Импунитивный, препятственно-доминантный тип, относятся такие психологические защиты, как подчинение, отрицание, уход, терпение. Дети слабо проявляют отрицательные эмоции;
* Экстрапунитивный, самозащитный тип, этому типу присуща агрессия, направленная на других людей и внешние предметы, уход из критической ситуации. Проявляют гнев высокой интенсивности, направленный на другого человека или объект, который называет в качестве причины создавшейся трудной ситуации, раздражителен, ненавистен, обидчив;
* Интропунитивный, самозащитный тип, психологическая защита выступает как оправдывание себя, приводит доводы в свою защиту. Ощущает этот ребенок стыд, обиду, растерянность, чувство незащищенности;
* Импунитивный, защитный тип, этому типу присуще терпение, отрицание критической ситуации, фантазирование, замещение, смещение. Эмоциональное состояние не изменяется с наступлением критической ситуации;
* Экстрапунитивный, упорствующее-раздражающий тип, в психологической защите присутствует внешняя агрессия. Ребенок этого типа не способен выйти из наступившей критической ситуации, он хочет ее разрешить, но за счет действий другого человека, независимо от того, кто на самом деле создал критическую ситуацию, например, испортил что-либо, разбил и т.п. При этом ребенок может долго плакать, устраивать истерики, не реагировать на действия взрослого, пытающегося «переключить» на другие предметы;
* Интропунитивный, упорствующее-разрешающий тип, ребенок пытается самостоятельно исправить критическую ситуацию за счет собственных действий;
* Импунитивный, упорствующее-разрешающий тип, ребенок проявляет безразличие по отношению к действиям окружающих в критической ситуации, внешне он спокоен, сохраняет эмоциональное состояние.

Итак, из приведенных выше видах агрессивности и негативизма, особое внимание заслуживают экстрапунитивный и интропунитивныйе типы. С этими детьми необходимо проводить соответствующие наблюдение, коррекционную работу на снижение агрессивности в группах сверстников и соответственно в семьях, где находится этот ребенок.

## 1.2. Социальная коррекция агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с помощью технологии игротерапии

Социальная коррекция агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста, исходя из вышеизложенного, является необходимой формой воспитательной работы [19, с. 44].

Прежде чем, рассматривать игротерапию, как технологию социальной коррекции как, рассмотрим понятия «технология» и «социальная коррекция».

Технология – это способ реализации сложного процесса путем расчленения его на систему последовательных процедур и операций, выполняемых однозначно [26, с. 28].

Сущность социальных технологий может быть раскрыта как система методов выявления и использования скрытых потенциалов социальной системы в соответствии с целями ее развития и социальными нормативами.

Социальные технологии – совокупность операции, процедур социального воздействия на пути получения оптимального социального результата (укрепление социальной организации, улучшение условий жизни людей, предотвращение конфликта и т.п.) [61, с. 299].

Важной целью социальной технологии является содействие по улучшению процессов адаптации социальных субъектов и объектов к условиям современного общества. Таким образом, критерием социальной технологии будет достижение конечной социальной цели.

Как часть механизма управления, социальные технологии представляют собой метод управления социальными процессами. С этой точки зрения, социальные технологии состоят из способов профессионального воздействия на социальный объект с целью его улучшения. Вместе с тем, социальные технологии являются важнейшими компонентами общетехнологической системы общества. Наряду с социальными технологиями в эту систему, по меньшей мере, входят биологические или естественные и индустриальные [61, с. 304].

*Виды социальных технологий*

Выделяют глобальные и территориальные социальные технологии. Первые связаны с решением общечеловеческих проблем, с тенденциями мирового развития, с социальными проблемами воздействия природы и общества на человека. Вторые имеют определенные территориальные ограничения и отражают динамику процессов региональной социальной жизни.

Главным компонентом технологизации обеспечения социального функционирования общества являются социальные технологии. Они призваны повысить эффективность социальной работы [42, с. 534].

* В структурном отношении технология социальной работы представляет собой совокупность общих, или функциональных и частных технологий. Функциональные технологии имеют более универсальный характер.
* Частные технологии социальной работы в своей основе составляют определенные технологические процедуры оказания помощи конкретным категориям и социальным слоям, нуждающимся в социальной поддержке.

*Технология социальной коррекции.* Широкое распространение в практике социальной работы получили различные системы, приемы и средства коррекционного воздействия на людей, нуждающихся в определенной помощи.

Социальная коррекция - это технология социальной работы, направленной на изменение или исправление различных недостатков и отклонений от существующих норм в той или иной социальной сфере [42, с. 537].

Социальная коррекция как технология социальной работы может применяться к различным категориям клиентов. Это могут быть люди с ограниченными возможностями и девиантным поведением, люди в силу разных обстоятельств утратившие социальные связи в обществе или социальный статус. Исходя из вышеуказанного, можно определить социальную коррекцию как деятельность социального работника по исправлению тех особенностей психологического, педагогического, социального плана, которые не соответствуют принятым в обществе моделям и стандартам.

Коррекционное воздействие может идти в разных направлениях. Восстановление предполагает воссоздание тех качеств социального объекта, которые преобладали до появления отклонения [42, с. 539].

Компенсирование в усилении тех качеств или той деятельности социального объекта, которые могут заменить утраченное в результате каких-то нарушений. Стимулирование направленно на активизацию положительных качеств, деятельности социального объекта, на формирование определенных ценностных ориентаций, установок отдельных клиентов, на создание положительного эмоционального фона, отношений в микросоциуме.

Исправление предполагает замену отрицательных свойств, качеств социального объекта на положительные.

Коррекционная работа с детьми, имеющими физические недостатки, прежде всего, будет направлена на развитие физических функций, которые могут компенсировать увечье, а работа с трудными детьми, в первую очередь, предполагает исправление негативных отрицательных свойств.

Очень сложен и трудоемок процесс воспитания и обучения детей с агрессивным поведением [47, с. 35]. Эти дети в своей жизни, в своем поведении, руководствуются, часто только эмоциями и основной сложностью в работе с ними является формирование высших чувств и позитивных эмоциональных потребностей. Коррекционная работа с такой категорией детей направлена, как свидетельствует опыт практической деятельности, на формирование положительных способов поведения и их сознательной мотивации. Такие дети должны хорошо усвоить, что существуют разнообразные нравственно-положительные привычки, которые высоко оцениваются общественным мнением и занимают большое место в индивидуальном повседневном поведении. Так, например, в вежливости без привычки обойтись невозможно. Формируя положительные привычки, и вырабатывая стойкий иммунитет к негативным явлениям, стимулируя способность руководить своими действиями и анализировать свои поступки, можно добиться определенной коррекции поведения агрессивных детей.

Таким образом, можно говорить о доминировании той или иной направленности коррекционных воздействий в определенной ситуации, но в целом они всегда будут применяться комплексно, и охватывать все стороны деятельности социального объекта.

Характер и содержание мер социальной коррекции будут определяться спецификой социальных отношений или социальных действий и показателями социального диагноза. При этом следует отметить, что в каждом конкретном случае должны использоваться не просто необходимые, а еще и допустимые с точки зрения права и морали коррекционные методы и способы решения социальных проблем [42, с. 541].

При определении целей и задач социальной коррекции необхо­димо исходить из понимания той уникальной роли, ко­торую играет данный конкретный период возрастного развития, ставить задачу, адекватную потенциалу раз­вития на данном этапе онтогенеза, ценности данного возраста в целостном поступательном процессе станов­ления личности.

Далее рассмотрим особенности различных технологий, которые используются для коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

*Арттерапия*

Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности ребенка через развитие способности самовыражения и самопознания. Важнейшей техникой арттерапевтического воздействия является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуть лицом к лицу сознательную и бессознательную части личности и примирить их между собой посредством аффективного взаимодействия [56, с. 57]

Коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждением и познанием своего «Я».

В зависимости от характера творческой деятельности и ее продукта можно выделить следующие виды арттерапии: рисуночную терапию, основанную на изобразительном искусстве; библиотерапию, как литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений; музыкотерапию; хореотерапию и др.

Наиболее полно в коррекционных технологиях в детском возрасте разработана арттерапия в узком смысле слова, т.е. рисуночная терапия и драмтерапия.

Применение технологии арттерапевтической коррекции, в первую очередь рисуночной терапии, незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, коммуникативной некомпетентности, а также при низком уровне развития мотивации к деятельности. В случае трудностей общения: замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности, аргтерапия позволяет объединить детей в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктом [18, с. 15].

*Сказкотерапия* - технология, использующая сказочную форму для интеграции личности ребенка, развития творческих способностей, расширение сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром [51, с. 27].

Тексты сказок вызывают интенсивный эмоциональный резонанс, как у детей, так и у взрослых. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания, что дает особые возможности при коммуникации. Особенно это важно для коррекционной работы, когда необходимо в сложной эмоциональной обстановке создавать эффективную ситуацию общения.

Выделяют следующие коррекционные функции сказки: психологическую подготовку к напряженным эмоциональным ситуациям; символическое отреагирование физиологических и эмоциональных стрессов; принятие в символической форме своей физической активности.

Возможности работы со сказкой [51, с. 38]:

1. Использование сказки как метафоры. Текст и образы сказок вызывают свободные ассоциации, которые касаются личной жизни детей, и затем эти метафоры и ассоциации могут быть обсуждены.

2. Рисование по мотивам сказки. Свободные ассоциации проявляются в рисунке, и дальше возможен анализ полученного графического материала.

3. Обсуждение поведения и мотивов действий персонажа, что служит поводом к обсуждению ценностей поведения человека, выявляет систему оценок человека в категориях: хорошо - плохо.

4. Проигрывание эпизодов сказки. Проигрывание эпизодов дает возможность ребенку почувствовать некоторые эмоционально значимые ситуации и проиграть эмоции.

5. Использование сказки как притчи-нравоучения. Подсказка с помощью метафоры варианта разрешения ситуации.

6. Творческая работа по мотивам сказки (дописывание, переписывание, работа со сказкой).

*Психогимнастические игры.* Основываются на теоретических положениях социально-психологического тренинга, в процессе которого создается особая среда, в которой становятся возможными преднамеренные изменения. Эти изменения могут происходить в состоянии группы как целого, а могут – в состояниях и характеристиках отдельных участников.

*Коммуникативные игры.* Коммуникативные игры делятся на три группы: игры, направленные на формирование у детей умения увидеть в другом человеке его достоинства и поддерживать его вербально или с помощью прикосновений; игры и задания, способствующие углублению осознания сферы общения; игры, обучающие умению сотрудничать [57, с. 42].

Задания на формирование у детей «эмоциональной грамотности». Эти задания предполагают следующее обучение:

* распознаванию эмоциональных состояний по мимике, жесту, голосу;
* обучение пониманию противоречивости эмоциональных переживаний;
* обучение умению принимать во внимание чувства другого человека в конфликтных ситуациях.

*Релаксационные технологии.* Основываются на понимании релаксационного состояния как антипода стресса с точки зрения его проявления, особенностей формирования и механизмов запуска. Обычно в эту технологию включены упражнения, основанные на методе активной нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона, дыхательные техники, визуально-кинестетические техники. Метод нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона предполагает достижение состояния релаксации через чередование сильного напряжения и быстрого расслабления основных мышечных групп тела [56, с. 285].

Среди дыхательных техник используется глубокое дыхание, ритмичное дыхание с задержкой.

*Ролевые игры.* Они основываются на понимании развития человека как его ролевого развития. При этом под ролью понимается функциональная форма, принимаемая индивидом при реакции на ситуацию, в которой присутствуют другие индивиды. Общеизвестно, что для обеспечения психологического здоровья необходимо адекватное ролевое развитие. К основным нарушениям ролевого развития у детей обычно относят:

* ролевую ригидность – неумение переходить из роли в роль;
* ролевую аморфность – неумение принимать любую роль;
* отсутствие ролевой креативности – неумение продуцировать новые образы, принятие патологических ролей.

Соответственно ролевые методы предполагают принятие ребенком ролей, различных по содержанию и статусу; проигрывание ролей, противоположных обычным; проигрывание своей роли в гротескном варианте [37, с. 77].

Ролевые методы можно разделить на три подгруппы:

* ролевую гимнастику (ролевые действия и ролевые образы);
* психодрама;
* ролевые ситуации.

Дошкольники начинают осваивать ролевую гимнастику с ролевых действий, которые усложняются по мере взросления детей (походить, как кошечки, зайцы, волки и т.п.). Важным для дошкольников является включение в ролевые действия голоса (помяукать, как испуганный котенок, злой котенок, радостный котенок и т. п.), а также пальчиковых игр (пальчиками походить, как зайцы, лягушки, медведи и т. п.).

*Игротерапия как технология социальной коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.*

Игровая терапия – технология коррекционного воздействия на детей и взрослых с использованием игры [19, с. 63]. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. В современной коррекции игра используется в групповой психотерапии и социально-психологическом тренинге в виде специальных упражнений, заданий на невербальные коммуникации, разыгрывании различных ситуаций и др.

Игра способствует:

* созданию близких отношений между участниками группы;
* снимает напряжённость, тревогу, страх перед окружающими;
* повышает самооценку;
* позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.

 Характерная особенность игры – её двуплановость, присущая также драматическому искусству, элементы которого сохраняются в любой коллективной игре [19, с. 65]:

 1. Играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач.

 2. Ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с её ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами.

Двуплановость игры обуславливает её развивающий эффект.

Коррекционный эффект игровых занятий у детей достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Игра корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребёнку действий с предметами.

 Отличительные признаки развёртывания игры – быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект после действий с ним, и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации.

 Структуру детской игры составляют:

* роли, взятые на себя играющими;
* игровые действия как средство реализации этих ролей;
* игровое употребление предметов – замещение реальных предметов условными;
* реальные отношения между играющими.

Единица игры и в то же время центральный момент, объединяющий все её аспекты, - роль.

 Сюжетом игры предстаёт воспроизводимая в ней область действительности. Содержанием игры выступает то, что воспроизводится детьми как главный момент деятельности и отношений между взрослыми в их взрослой жизни. В игре происходят формирование произвольного поведения ребёнка и его социализация [59, с. 74].

Игровая терапия с детьми представляет собой взаимодействие взрослого с ребёнком на условиях последнего, когда ему представляется возможность свободного самовыражения с одновременным принятием его чувств взрослыми. В настоящее время сфера применения игротерапии значительно расширилась. Имеется опыт проведения краткосрочной и долгосрочной игровой терапии, а также организации игротерапии в малой группе детей в условиях воспитательно-учебных учреждений. Игровая терапия оказалась эффективной при работе с детьми разной диагностической категории, кроме полного аутизма и неконтактной шизофрении.

Игротерапия эффективна [58, с. 30-31]:

* как помощь для снижения агрессивности в поведении;
* как средство улучшении эмоционального состояния детей после развода родителей;
* при терапии детей, подвергающихся насилию или заброшенных;
* для снижения страхов;
* для снятия стресса и тревожности у госпитализированных детей;
* при коррекции затруднений в чтении;
* для повышенияуспеваемости детей с затруднениями в обучении;
* при тставании в речевом развитии;
* для интеллектуального и эмоционального развития умственно отсталых детей;
* для лечении заикания;
* для облегчении состояния при психосоматических заболеваниях (бронхиальная астма, нейродермит, язвенный колит, дискинезии желчевыводящих путей и др.);
* при снижении тревоги при расставании с близкими;
* как средство улучшения «Я-концепции».

*Основные коррекционные механизмы воздействия игры:*

1. Моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых игровых условиях, следования им ребёнком и ориентировка в этих отношениях.

 2. Изменение позиции ребёнка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного «я» в игре и возрастает мера социальной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций.

 3. Формирование реальных отношений как равноправных партнёрских отношений сотрудничества и кооперации между ребёнком и сверстником, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития.

 4. Организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребёнка в проблемных ситуациях, их интериоризация и усвоение.

 5. Формирование способности ребёнка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли и правил, а также поведение в игровой комнате.

*Основные функции специалиста*, ведущего игровые занятия [57, с. 59]:

1. Создание атмосферы принятия ребенка.

2. Эмоциональное сопереживание ребенку.

3. Отражение и вербализация его чувств и переживаний в максимально точной и понятной ребенку форме.

4. Обеспечение в процессе игровых занятий условии, актуализирующих переживания ребенком чувства достижения собственного достоинства и самоуважения.

*Принципы осуществления игротерапии:*

 1. Коммуникация ребёнку его безусловного принятия (дружеские равноправные отношения с ребёнком, принятие ребёнка таким, какой он есть, ребёнок – хозяин положения, он определяет сюжет, тему игровых занятий, на его стороне инициатива выбора и принятия решен6ия).

 2. Недирективность в управлении коррекционным процессом: отказ игротерапевта от попыток ускорить или замедлить игровой процесс; минимальность числа ограничений и лимитов, вводимых игротерапевтом в игру (вводятся лишь те ограничения, которые связывают игру с реальной жизнью).

 3. Установление фокуса коррекционного процесса на чувствах и переживаниях ребёнка: добиться открытого вербального выражения своих чувств; попытаться в кратчайшее время понять чувства ребёнка и повернуть его исследование на самого себя; стать для ребёнка своеобразным зеркалом, в котором он может увидеть себя.

 Диалогическое общение ребёнка со взрослым через принятие, отражение и вербализацию им свободно выражаемых в игре чувств ребёнка становиться основным механизмом коррекционного воздействия в игротерапии [19, с. 71].

*Основные виды и формы игротерапии:*

1. В теоретическом подходе можно выделить следующие виды:

* игротерапию в психоанализе;
* игротерапию, центрированную на клиенте;
* игротерапию отреагирования;
* игротерапию построения отношений;
* примитивную игротерапию;
* игротерапию в отечественной психологической практике.

 2. По функциям взрослого в игре различают:

* недирективную игротерапию;
* директивную игротерапию.

 3. По форме организации деятельности различают;

* индивидуальною игротерапию;
* групповую игротерапию.

 4. По структуре используемого в игротерапии материала:

* игротерапию с неструктурированным материалом;
* игротерапию со структурированным материалом.

Более подробно мы рассмотрим игротерапию, центрированную на ребенке, так как по нашему мнению именно такая форма игротерапии является наиболее эффективной для коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Цель такой терапии - не менять и не переделывать ре­бенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать ему возможность быть самим собой. Игро­вой терапевт не пытается вырастить ребенка, а каждому создает оптимальные условия для роста и развития. Он пол­ностью вовлечен в игру ребенка, ему интересно быть с ним, что бы тот ни делал. Он концентрирует все свое вни­мание и профессиональное мастерство, слышит, чувствует и понимает любые эмоциональные состояния ребенка и от­ражает их, т.е. раскрывает ребенку понятно и коротко эти эмоциональные состояния [24, с. 87].

В основе игровой терапии, центрированной на ребенке, лежит представление о спонтанности психического разви­тия ребенка, обладающего внутренними источниками само­развития и потенциальными возможностями самостоятель­ного разрешения проблем личностного роста. Вместе с тем процесс личностной реализации, саморазвития может быть нарушен или ограничен вследствие либо неблагоприятных средовых условий, либо нарушений взаимодействия и об­щения со значимыми другими, и в первую очередь с роди­телями и близкими взрослыми. Отношения, связь с другим человеком составляют необходимое условие личностного развития.

Основная задача коррекции состоит в создании или вос­становлении значимых отношений между ребенком и взрос­лым с целью оптимизации личностного роста и развития. Игра как деятельность, свободная от принуждения, подчи­нения, страха и зависимости ребенка от мира взрослых, представляет собой, по мнению сторонников не директив­ной терапии, единственное место, где ребенок получает воз­можность свободного беспрепятственного самовыражения, исследования и изучения собственных чувств и пережива­ний. Игра позволяет ребенку освободиться от эмоциональ­ной напряженности и фрустраций, изначально предопреде­ленных антагонизмом реальных жизненных отношений между ребенком и взрослым.

Основными показаниями для проведения этого вида игротерапии выступают [24, с. 89]:

* нарушение роста «Я», отражающееся в нарушениях поведения и дисгармоничности «Я-концепции»;
* низкая степень самопринятия;
* сомнение и неуверен­ность в возможностях собственного личностного роста;
* высокая социальная тревожность и враждебность по отношению к окружающему миру;
* эмоциональная лабильность и неустойчивость.

Цель данной игровой терапии согласуется с внутренним стремлением ребёнка к самоактуализации ребенка.

Цели игровой коррекции могут быть конкретизированы в виде следующих задач [35, с. 271]:

* расширение репертуара форм самовыражения ре­бенка;
* оптимизация коммуникаций в системе отношений «ре­бенок — взрослый»;
* повышение уровня социальной компетентности ребенка в его взаимодействии со сверстниками;
* развитие способности эмоциональной саморегуляции и достижение эмоциональной устойчивости за счет осоз­нания ребенком (с помощью взрослого) своих эмо­ций, чувств и переживаний;
* оптимизация развития «Я-концепции»;
* повышение степени самопринятия и формировании чувства «Я».

*Индивидуальная и групповая игротерапия.* Игротерапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Главным критерием предпочтения груп­повой игротерапии является наличие у ребенка социальной потребности в общении, формирующейся на ранней стадии детского развития. Заключение о наличии у ребенка соци­альной потребности, решающим образом определяющей ус­пех проведения групповой терапии, выносится на основа­нии анализа истории каждого случая [35, с. 69].

В случае, когда социальная потребность у ребенка отсут­ствует, встает особая задача формирования потребности в социальном общении, которая может быть оптимально ре­шена в форме индивидуальной игротерапии. Если социальная потребность уже сформирована, то наилучшей формой кор­рекции личностных нарушений общения будет групповая игротерапия.

Если для индивидуальной игротерапии противопоказа­нием может выступать сверхглубокая степень умственной отсталости ребенка, то для групповой игротерапии круг про­тивопоказаний расширяется [35, с. 74].

Такими противопоказаниями являются [35, с. 77]:

* ярко выраженная детская ревность, выступающая в форме конкуренции с сибсами;
* явно выраженное асоциальное поведение, представляющее угрозу для безопасности партнеров по группе;
* ускоренное сексуальное развитие;
* крайняя агрессивность;
* актуальное стрессовое состояние.

Во всех этих случаях проведению групповой игротерапии должна предшествовать ее индивидуальная форма, обеспечивающая снятие острой симптоматики и подготовку к работе в группе [19, с. 74].

Групповая игротерапия — это психологический и соци­альный процесс, в котором дети естественным образом вза­имодействуют друг с другом, приобретают новые знания не только о других детях, но и о себе. Этот метод подразу­мевает игру как терапевтический процесс и является эф­фективным средством коррекции функциональных нервно-психических расстройств, психосоматических заболеваний и психопрофилактики.

Групповая игротерапия призвана: помочь ребенку осоз­нать свое реальное «Я», повысить его самооценку и развить потенциальные возможности, отреагировать внутренние кон­фликты, страхи, агрессивные тенденции, уменьшить бес­покойство и чувство вины.

В процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличност­ных отношений, приобрести опыт построения отношений с другими людьми во взаимно удовлетворяющей манере. Наблюдая других детей, ребенок обретает смелость, необ­ходимую для того, чтобы попробовать сделать то, что ему хочется.

Большое значение для успеха работы коррекционной груп­пы имеет также состав группы, представляющий собой мощный интегративный или дезинтегративный фактор [24, с. 81]. Группа дошкольного возраста должна включать детей разных полов (и мальчиков и девочек) до 6 человек. Каждый ребенок в группе должен получить возможность свободного самовыражения, без угроз и насмешек, неуспе­ха и отвержения.

К использованию игры непосредственно в психокоррекционных целях обращались многие отечественные исследователи-практики: И.В Дубровина [19], А.И. Захаров [22], А.С. Спиваковская [46], Л.В. Чернецкая [57] и др.

Основным принципом игровой коррекции терапии, по мнению А.С. Спиваковской [46, с. 172], является воздействие на ребенка с учетом специфичности обстановки и контакта. Суть этого принципа заключается в следующем: чтобы включить в действие механизм перестройки поведения робких в общении детей, следует изменить условия, т.е. вывести их из той среды, в которой у них появились нежелательные формы поведения.

Карпова, исследуя способы преодоления негативных эмоциональных состояний детей средствами игры, подробно раскрывает процесс перевоплощения как важного условия перестройки эмоциональной личностной сферы [25, с. 52]. В игре-драматизации ребенок испытывает двойственное переживание: он «лепит образ», преобразуя самого себя и, глядя на это как бы со стороны, радуется изменению в игре, вместе с тем обнаруживая определенные отношения к своему персонажу.

Целям коррекции, по мнению Б.Д. Карвасарского и А.И. Захарова, служит перенос отрицательных эмоций и качеств ребенка на игровой образ [60, с. 82]. Дети наделяют персонажей собственными отрицательными эмоциями, чертами характера, переносят на куклу свои недостатки, которые доставляют им неприятности.

Значительный вклад в разработку методов групповой игротерапии неврозов у детей и подростков внес А.И. Захаров [22]. Он разработал показания и клинико-психологические критерии формирования детской психотерапевтической группы, исследовал возможности объединения семейной и групповой терапии, а также методику игровой психотерапии, которая является частью целого комплекса различных воздействий на ребенка-невротика, включающего и семейную психотерапию. Игра рассматривается им и как самостоятельный метод, и как составная часть, сочетающаяся с рациональной и суггестивной психотерапией.

А.И. Захаров предлагает определенную последовательность коррекционных методик: 1) беседа; 2) спонтанная игра; 3) направленная игра; 4) внушение. Продолжительность игрового сеанса не более 30 мин. Частота занятий при остром периоде невроза - 2-3 раза, при хроническом течении - 1 раз в неделю. Продолжительность программы - от нескольких дней до нескольких месяцев [22, с. 68].

В организации терапевтического процесса Захаров выделяет диагностическую, терапевтическую и обучающую функции игры. Все три связаны между собой и реализуются как в начальном этапе, в спонтанной игре, так и в направленной игре, которая обычно представляет собой импровизацию какого-либо сюжета.

1. Диагностическая функция заключается в уточнении психопатологии, особенностей характера ребенка и взаимоотношений с окружающими. Наблюдение за игрой позволяет получить дополнительную информацию. В игре ребенок на сенсомоторном уровне демонстрирует то, что он когда-либо испытал. Иногда такая связь совершенно очевидна, но иногда она может быть отдаленной.

Дети более полно и непосредственно выражают себя в спонтанной, инициированной ими самими игре, нежели в словах. А требовать от ребенка, чтобы он рассказывал о себе, значит - автоматически воздвигать барьер в терапевтических отношениях, как бы говоря ребенку: «Ты должен подняться на мой уровень общения и использовать для этого слова».

2. Терапевтическая функция игры состоит в предоставлении ребенку эмоционального и моторного самовыражения, отреагирования напряжения, страхов и фантазий. Игра придает конкретную форму и выражение внутреннему миру, дает возможность организовать свой опыт. Для ребенка важен процесс игры, а не ее результат. Он разыгрывает прошлые переживания, растворяя их в новом восприятии и в новых формах поведения. Аналогичным образом он пытается разрешить свои проблемы и внутренние конфликты, проиграть свое затруднение или смущение.

Результаты обследований показывают, что в процессе игры укрепляются и развиваются психические процессы, повышается фрустрационная толерантность и создаются адекватные формы психического реагирования.

3. Обучающая функция игры состоит в перестройке отношений, расширении диапазона общения и жизненного кругозора, реадаптации и социализации.

А.И. Захаров выделяет ряд правил, соблюдение которых является необходимым в игротерапии [22, с, 117]:

* игра применяется как средство диагностики, коррекции и обучения;
* выбор игровых тем отражает их значимость для психолога и интерес для клиента;
* руководство игрой способствует развитию самостоятельной инициативы детей;
* спонтанные и направленные игры - две взаимодополняющие фазы единого игрового процесса, в котором главное - возможность импровизации;
* соотношение спонтанного и направленного компонентов зависит не столько от возраста детей, сколько от их клинических особенностей;
* игра не комментируется взрослым;
* направленное воздействие на клиента осуществляется посредством характеров, воспроизводимых им и психологом персонажей.

Процесс игровой психотерапии, по Захарову, складывается из четырех взаимно перекрывающихся этапов: объединения детей в группу, рассказов, игры, обсуждений.

1. Объединение детей в группу начинается совместной и интересной для них деятельностью в виде экскурсий в музей, предметных игр, рассказах об увлечениях.

2. Рассказы сочиняются дома и по очереди рассказываются в группе.

3. Игра проводится на тему, предлагаемую детьми и терапевтом. В играх последовательно воспроизводятся рассказы, сказки, условные и реальные ситуации. Игры на данном этапе в отличие от этапа объединения требуют включения психолога и высокой активности играющих.

Важно отметить, что по мере движения группы вперед, содержание ролевых игр меняется от терапевтически направленных до обучающих. Терапевтические игры ставят своей целью устранение аффективных препятствий межличностных отношений, а обучающие - достижение более адекватных адаптации и социализации детей.

4. Обсуждение - заключительный этап игровой психотерапии.

Таким образом, мы выяснили, что игротерапия является эффективной технологией социальной коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим основные этапы реализации технологии игротерапии.

Технология игротерапии по социальной коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возрастасостоит из диагностического, коррекционного и контрольного этапов [37, с. 83].

Перед началом коррекционной работы проводится собрание с родителями, где дается информация о возможностях игротерапии, определяются запросы родителей, согласовывается режим совместной работы.

*I. Диагностический этап*

1. Диагностика особенностей межличностных отношений в семье с помощью анкетного опроса родителей.

2. Проективная диагностика агрессивности:

3. Метод наблюдения за поведением ребёнка в ходе общения со сверстниками.

4. Беседы с родителями.

*II. Коррекционный этап*

Игровая коррекция агрессивного поведения является формой коррекционной социальной работы с детьми дошкольного возраста.

Наиболее предпочтительно проведение игротерапии в форме групповых занятий [57, с. 25].

*Этапы групповой коррекции агрессивного поведения*

Развитие любой групповой деятельности проходит ряд стадий, или фаз. Для детской коррекционной группы также характерна своя внутренняя динамика. Групповой процесс, возникаю­щий в ходе занятий игровой коррекции, проходит три отчетливо выяв­ляемых этапа: ориентировочный, реконструктивный и зак­репляющий [24, с. 63].

*1. Ориентировочный этап*

На первом этапе детям предоставляется воз­можность спонтанной игры. Тактика ведущего на этом этапе наименее ди­рективна. Он на­блюдает за игрой детей, старается создать теплую эмоци­ональную атмосферу в группе, ненавязчиво помогает ре­бенку освоится в новой обстановке; может предложить детям поиграть в те или иные игры, но не настаивает на этом. Охотно поддерживает инициативу детей, никак не направляет игру, не высказывает никаких мнений по по­воду игры, не оценивает детей. Используются следующие приемы: невербальные средства общения; поощрение спон­танной активности ребенка.

На этом этапе решаются следующие задачи.

* Выявление особенностей агрессивного поведения, требующих коррекции.
* Создание у ребенка положительного эмоционального настроения и атмосферы безопасности в группе.

На данном этапе широко используются невербальные средства коммуникации, игры, облегчающие вступление в контакт. Постепенно скованность и напряженность исчеза­ют, дети становятся более активными.

*2. Реконструктивный этап*

На реконструктивном этапе тактика изменя­ется, позиция ведущего становится более активной. Тактика ведущего на втором этапе принимает целенаправленный характер, ис­пользуются специальные приемы. Задача ведущего на этом этапе - проде­монстрировать ребенку неадекватность, нецелесообразность некоторых способов реагирования и сформировать у него потребность в изменении своего поведения.

При­емы коррекции: интерпретация; отражение, демонстрация более адек­ватных способов поведения, внушение, создание ситуа­ций выбора, требующих от ребенка определенного способа действия.

Таким образом, на этом этапе происхо­дит эмоциональное отреагирование внутреннего напряже­ния, неприятных переживаний. Именно на этой стадии коррекционного процесса происходят главные изменения в поведении ребенка, совер­шается разрешение многих внутренних конфликтов, кото­рые носят подчас бурный и драматичный характер.

Почти всегда на этом встречаются проявления агрессии, негативизма, направленных против ведущего. К концу этого этапа гамма противоречивых эмоций ребенка должна сменится чувством безопасности и доверия как к ведущему.

*3. Зак­репляющий этап*

На третьем этапе у детей закрепляется способность само­стоятельно находить нужные способы поведения. Задача ведущего - обучить их новым формам эмоционального реагирования, поведения, развить навыки общения, обогатить игровую деятельность. Целью этого этапа явля­ется закрепление всего того позитивного и нового, что возникло в поведении ребенка. Необходимо до­биться того, чтобы ребенок окончательно поверил в свои силы и смог вынести приобретенную веру за пределы игровой комнаты в реальную жизнь.

Это этап опробования нового опыта. Ребенок уже научился справляться с возникающими перед ним проблемами. Ведущий во всем поддерживает ребенка, де­монстрирует ему свое уважение.

*III. Контрольный этап*

На этом этапе проводится изучение эффективности коррекционной технологии. Полученные результаты соотносятся с поставленной целью и задачами. Методами оценки эффективности коррекционной технологии являются результаты диагностических мероприятий:

* устные опросы родителей, воспитателей;
* результаты наблюдения (за проведением конкретных занятий, интересом их участников, динамикой в отношениях от начала к концу занятий и др.);
* результаты применения тестовых методик;
* результаты применение технических средств (фото, видеоаппаратуры) для визуального наблюдения и анализа изменений, происходящих в участниках занятий.

*Выводы по 1 главе:*

1. Старший дошкольный период характеризуется возникновением новой социальной ситуацией развития. В старшем дошкольном возрасте на первый план выдвигается усвоение правил взаимоотношений с другими детьми.
2. Важную роль в развитии личности старшего дошкольника играет влияние, оказываемое на него общением со сверстниками. Опыт взаимоотношений детей друг с другом развивает способно­сти к самоанализу. На фоне формирования этих способ­ностей начинают развиваться притязания ребенка на признание среди сверстников. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра.
3. Агрессивность– это относительно устойчивая черта личности, проявляющаяся в готовности к агрессивному поведению. Выявление мотивов агрессивного поведения детей дошкольного возраста, изучение условий формирования и вариантов такого поведения настоятельно необходимо как для своевременной диагностики этого явления, так и для разработки эффективных коррекционных программ.
4. Социальная коррекция - это технология социальной работы, направленная на изменение или исправление различных недостатков и отклонений от существующих норм в той или иной социальной сфере.
5. Распространенными технологиями социальной коррекции агрессивного поведения ребенка дошкольного возраста являются: арттерапия, сказкотерапия, игротерапия, коммуникативные и психогимнастические игры, ролевые игры, методики релаксации.
6. Игровая коррекция агрессивного поведения является технологией социальной коррекции поведения детей старшего дошкольного возраста. Наиболее предпочтительно проведение игротерапии в форме групповых занятий.
7. Технология игротерапии по социальной коррекции агрессивного поведения детей с помощью состоит из диагностического, коррекционного и контрольного этапов.

# Глава 2. Использование технологии игротерапии для коррекции агрессивности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения

## 2.1. Опыт работы дошкольного образовательного учреждения по снижению агрессивности в поведении детей

МДОУ № 22 «Калинка» является – детским садом с осуществлением физического и психического развития, коррекции нарушения речевого развития и оздоровления всех воспитанников.

Основные задачи МДОУ № 22 «Калинка»:

* + охрана жизни и укрепление здоровья детей;
	+ обеспечение физического, интеллектуального, эмоционально-личностного и художественно-эстетического развития ребенка;
	+ приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям;
	+ осуществление необходимой коррекции отклонений в развитии ребенка;
	+ взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.
	+ коррекция нарушения речевого развития

*Комплектование детского сада (ДОУ № 22 «Калинка»)*

Количество групп в детском саду – 9.

Количество детей:

* + в группах от 1 года до 3 лет – 15 человек;
	+ в группах от 3 до 7 лет – 20 человек
	+ в группах с нарушением речи – до 12 человек;
	+ в группах для детей с нарушением осанки - до 10 человек.

В детский сад принимаются дети от 1,5 лет до 7 лет.

*Содержание образовательного процесса в МДОУ №22 «Калинка»*

Детский сад самостоятелен в выборе форм, средств и методов обучения и воспитания, определенных Законом РФ «Об образовании».

Содержание образовательного процесса в детском саду определяется программами дошкольного образования. Детский сад самостоятелен в выборе программ из комплекса вариативных программ, рекомендованных органами управления образования, внесения изменений в них, а также разработке собственных (авторских программ и методик в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта).

Общеобразовательные программы реализуются в детском саду с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Детский сад устанавливает последовательность, продолжительность деятельности воспитанника, исходя из условий детского сада и содержания образовательных программ.

Детский сад устанавливает максимальный объем нагрузки на детей во время занятий в соответствии с санитарными правилами. Все виды занятий и их количество в неделю указываются в расписании занятий, составляемом на текущий учебный год.

Взаимодействие МДОУ №22 «Калинка» с родителями

Цель такого взаимодействия - укрепление и развитие тесной связи семьи и детского сада, что обеспечивает благоприятные условия жизни и воспитания ребенка, формирование основ полноценной, гармоничной личности.

В основу совместной деятельности специалистов МДОУ №22 «Калинка» и родителей заложены следующие принципы:

* + родители и педагоги являются партнерами в воспитании и обучении детей;
	+ единое понимание педагогами и родителями целей и задача воспитания и обучения детей;
	+ помощь, уважение и доверие к ребенку, как со стороны педагогов, так и родителей;
	+ знание педагогами и родителями воспитательных возможностей коллектива и семьи, максимальное использование воспитательного потенциала в совместной работе с детьми;
	+ постоянный анализ процесса взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, его промежуточных и конечных результатов.

В соответствии с этими принципами педагоги учреждения – не только воспитатели детей, но и партнеры родителей по их воспитанию.

Взаимодействие детского сада с родителями (законными представителями) осуществляется на основе перспективного планирования в рамках реализации программ дошкольного образования.

Формирование психолого-педагогической компетентности родителей идет через следующие формы работы:

1. Информационные формы:
	* стендовые материалы;
	* папки-передвижки;
	* психолого-педагогическая библиотека МДОУ №22 «Калинка»;
	* публикации в средствах массовой информации;
	* буклеты, рекомендации, памятки, составленные специалистами МДОУ №22 «Калинка» ;
	* выставка детских работ;
	* фотовыставки.

Эти формы работы знакомят родителей с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей, способствуют преодолению поверхностного суждения о роли детского сада, оказывают практическую помощь семье.

1. Организационные формы:
	* родительские собрания;
	* анкетирование;
	* тематические встречи.

Подобные формы работы с семьей позволяет сотрудничать даже с родителями, не имеющими выраженной образовательной заинтересованности, полагающими, что для воспитания собственных детей им достаточно знаний и опыта.

В этой модели работы с семьей принимают участие старший воспитатель, психолог, социальный работник, воспитатели групп и другие специалисты.

3. Просветительские формы:

* + консультирование;
	+ тематические выставки литературы;
	+ беседы;
	+ тренинговые занятия «Школа заботливых родителей»;
	+ встречи родителей с гостями учреждения.

Цель этих форм работы – обмен мнениями по тому или иному вопросу. Особенность просветительских форм взаимодействия – активность участия в них и специалистов и родителей. В результате организации просветительских форм работы родители получают новые знания по обучению и воспитанию детей.

1. Совместно-деятельностные формы:
	* индивидуальные проекты для совместного выполнения детей и родителей;
	* выставки работ, выполненных детьми и их родителями;
	* совместное творчество детей, родителей и педагогов;
	* создание рукописных книг, написанных и оформленных детьми и их родителями.

Данная форма взаимодействия помогает ближе узнать жизнь семьи и оказать помощь семье там, где она больше всего нужна.

1. Участие родителей в педагогическом процессе:
	* открытые занятия для родителей;
	* занятия с детьми с участием родителей;
	* театральные представления с участием родителей;
	* совместные экскурсии;
	* проведение «Дня здоровья»;
	* проведение дня выпускников МДОУ №22 «Калинка».

Данные формы взаимодействия с родителями позволяют давать им полезную информацию педагогического, психологического, характера, повышать педагогическую компетентность, как родителей, так и воспитателей.

*Деятельность в МДОУ №22 «Калинка» по профилактике и коррекции повышенной агрессивности детей*

Многие дети, поступающие в МДОУ №22 «Калинка», имеют различные трудности, связанные с соматическим здоровьем, нарушениями в эмоционально-волевой сфере, общении, поведении. Поэтому важно выстроить работу дошкольного учреждения таким образом, чтобы каждый ребенок чувствовал себя максимально комфортно в условиях образовательного учреждения и мог реализовывать себя в различных видах детской деятельности, испытывая успешность и радость общения со сверстниками и взрослыми.

Одной из острых и актуальных проблем для нашего учреждения является проблема повышенной агрессивности у определенной части воспитанников.

В этой связи в учреждении проводится специальная работа в форме социального сопровождения, направленная на профилактику и коррекцию агрессивных проявлений в поведении детей.

Важным моментом в этой работе является участие каждого специалиста на разных этапах сопровождения: в период адаптации, при проведении диагностики, разработки рекомендаций, определении индивидуального подхода к конкретному ребенку, реализации коррекционно-развивающей работы, в том числе и по снижению уровня проявлений агрессивности в поведении детей. Реально «сопровождение» заложено в организации взаимодействия между специалистами сопровождения в совместно организованной деятельности по созданию благоприятных условий воспитания, коррекции и развития детей в системе дошкольного образовательного учреждения. В системе этого взаимодействия четко определены функции и содержание работы каждого специалиста, что представлено в таблице (см. Приложение 1).

Система сопровождения с целью снижения уровня агрессивности в поведении детей направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

1. Индивидуальное сопровождение детей.
2. Системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию проблемы агрессивности, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом.

Основные этапы индивидуального сопровождения:

* + сбор информации о ребенке;
	+ анализ полученной информации;
	+ совместная выработка рекомендаций;
	+ консультирование всех участников сопровождения;
	+ работа по решению проблем;
	+ анализ выполненных рекомендаций;
	+ дальнейший анализ развития ребенка.

Первые два этапа индивидуального сопровождения проходят все дети учреждения, дальнейшая работа ведется в случае выявления проблемы агрессивного поведения.

Основные этапы системного сопровождения:

* + диагностический этап;
	+ поисковый этап;
	+ консультативно-проективный этап;
	+ деятельностный этап;
	+ рефлексивный этап.

Специалисты МДОУ №22 «Калинка» начинают индивидуальную работу с ребенком в следующих случаях:

* + выявление проблемы агрессивного поведения в ходе массовой диагностики;
	+ обращение родителей за консультациями по поводу агрессивности ребенка;
	+ обращения педагогов, администрации;
	+ обращение специалистов других социальных служб.

В работе по снижению агрессивности в поведении детей специалисты МДОУ №22 «Калинка» используют следующие формы работы:

* + диагностическая (воспитатели, психолог);
	+ профилактическая (воспитатели, психолог, музыкальный руководитель);
	+ коррекционно-развивающая (воспитатели, психолог);
	+ коррекционно-терапевтическая (психолог).

В рамках этих форм работы специалисты применяют следующие методы:

* + наблюдение;
	+ беседа;
	+ игротерапия;
	+ музыкотерапия;
	+ арттерапия;
	+ сказкотерапия
	+ социальное и психологическое консультирование родителей и педагогов;
	+ лекции и практические занятия (тренинги) для родителей;
	+ конкурсы, викторины, праздники – для детей и их родителей.

Все эти формы и методы работы с агрессивными детьми успешно применяются специалистами на занятиях с детьми и дают хорошие результаты.

Важным направлением в этой работе является сотрудничество с родителями воспитанников. Специалисты, проводя коррекционно-развивающую работу с детьми по снижению их агрессивности, предлагают свои рекомендации родителям по взаимодействию с ребенком с целью снижения агрессивности.

Педагоги во время занятий активно развивают у детей не только различные психические функции, но и навыки конструктивного общения, эмоционально-волевую сферу.

Под руководством администрации организованы методические семинары для коллектива по вопросам профилактики и коррекции агрессивного поведения, изучаются психофизиологические особенности и причины агрессивности дошкольников, способы эффективного взаимодействия с детьми и родителями воспитанников.

Вместе с тем, специалисты занимающиеся проблемой снижения агрессивности у воспитанников испытывают некоторые трудности, а именно:

* + недостаточное осознание некоторыми педагогами и специалистами сущности проблемы агрессивности детей и перспективности ее решения.
	+ наличие предпочтения профилактической работе по снижению агрессивности у детей и недостаточное внимание коррекционной работе с детьми;
	+ непринятие проблем агрессивного поведения ребенка со стороны родителей.
	+ недостаточный уровень сотрудничества с родителями в совместном решении проблемы агрессивного поведения детей;
	+ многообразие форм учетно-отчетной документации (специалисты часто переписывают друг у друга информацию о детях);
	+ поверхностное взаимодействие с медицинскими работниками детской поликлиники по вопросам проведения профилактических мероприятий с детьми, имеющими высокий уровень агрессивности в поведении.

Тем не менее, система комплексного сопровождения детей с агрессивным поведением позволяет выявить агрессивность в поведении таких детей на ранних этапах и выбрать наиболее эффективную стратегию и тактику сопровождения ребенка (или группы детей) с учетом личностных и психофизиологических особенностей воспитанников, что позволяет вовремя скорректировать проявления агрессивности в поведении ребенка.

В результате комплексного взаимодействия различных специалистов МДОУ №22 «Калинка», дети сотрудничают со сверстниками и взрослыми в разных видах деятельности, вместе совершают открытия, учатся понимать себя и друг друга, сопереживать.

## 2.2. Использование технологии игротерапии для социальной коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста в МДОУ № 22 «Калинка»

Опытно-экспериментальная работа по использованию технологии игротерапии для социальной коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста проводились в МДОУ №22 «Калинка» в старшей группе, состоящей из 19 детей.

Данная группа была выбрана, исходя из запроса воспитателей, работающих с этими детьми, администрации детского сада и родителей данных детей.

Работа с группой проводилась нами в течение 6-и месяцев.

Цель – подтвердить или опровергнуть *гипотезу* исследования: эффективная коррекция агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста в условиях МДОУ №22 «Калинка» возможна при соблюдении следующих условий:

* + при своевременной диагностике признаков агрессии детей старшего дошкольного возраста;
	+ при комплексной организации воспитательного процесса, обеспечивающего развитие адекватных полу и возрасту навыков поведения у детей;
	+ при использовании игротерапии как коррекционной технологии;
	+ при эффективном взаимодействии специалистов МДОУ №22 «Калинка» с родителями.

Мы придерживались следующих принципов:

* научности;
* доступности;
* систематичности и последовательности;
* сознательности и активности личности;
* принцип ведущего вида деятельности.

Перед началом работы мы провели собрание с родителями детей данной группы, где выявили конкретные запросы и пожелания родителей, получили их согласие на работу с детьми, согласовали режим совместной работы (время проведения индивидуальных консультаций и совместного семинара специалистов с родителями по итогам коррекционной работы). Родители заинтересовались предстоящей работой и выражали свою готовность к сотрудничеству.

Весь процесс проведения нашего исследования мы разделили на 3 этапа:

1. Диагностический этап.

Цель: определить уровень агрессивности детей старшего дошкольного возраста в группе «Солнышко».

2. Коррекционный.

Цель: реализовать разработанную нами технологию игротерапии для социальной коррекции агрессии у детей старшего дошкольного возраста.

3. Контрольный.

Цель: анализ эффективности применения технологии игротерапии для снижения уровня агрессивности детей старшего дошкольного возраста.

*1. Диагностический этап исследования.*

На основе выдвинутой гипотезы на данном этапе исследования нами были поставлены следующие задачи:

* с помощью рисуночных тестов выявить уровень агрессивности у детей старшего дошкольного возраста;
* провести анкетирование родителей с целью выяснения причин агрессивности детей в семье;
* разработать технологию игротерапии для снижения уровня агрессивности в поведении детей;
* проанализировать влияние коррекционных занятий с использованием технологии игротерапии на снижение уровня агрессии в поведении детей старшего дошкольного возраста.

В качестве диагностических методик нами, совместно с психологом МДОУ №22 «Калинка», использовались следующие:

* наблюдение за поведением детей во взаимодействии друг с другом;
* анкета для родителей о межличностных отношениях в семье;
* рисуночные (проективные) методики на выявление уровня агрессивности: «Несуществующее животное» и «Дом, дерево, человек».
* индивидуальные беседы с родителями (по запросу родителей).

*1. Результат обследования детей по методике изучения личностного поведения ребёнка во взаимодействии со сверстниками.*

Цель: оценка особенностей поведения детей в различных видах деятельности совместно со сверстниками. В основе методики лежит метод наблюдения.

В данной методике используются следующие парные характеристики отношения ребенка к сверстнику: доминирование – подчинение и положительность – отрицательность. Характеристика «доминирование – подчинение» фигурирует в двух вариантах: а) сильное доминирование – сильное подчинение; б) слабое доминирование – слабое подчинение. Различное сочетание этих характеристик образуют отношения, проявляющиеся в действенном и вербальном поведении.

Схема интерпретации и анализа возможных форм отношения ребенка к сверстнику представлено нами в Приложении 2.

Качественный анализ результатов личностного поведения детей со сверстниками у детей данной группы на диагностическом этапе исследования показал, что только у пяти детей этой группы преобладает положительное доминирование (позитивная активность в поведении). Они активны, любознательны, самокритичны, часто проявляют доброжелательность. Они избегают конфликтов, легко вступают в контакт, доверяют своим сверстникам. Умеют похвалить и приободрить своих сверстников. Эти дети пользуются популярностью у сверстников, наиболее предпочитаемы в коллективе.

У большинства детей данной группы (10 человек) преобладает отрицательное доминирование (негативная активность в поведении). Эти дети стремятся быть всегда первыми, главными. Часто требуют от сверстников выполнения своих желаний, используя при этом агрессивные формы взаимодействия. Поэтому эти дети часто провоцируют различные конфликты и создают напряженные ситуации во взаимодействии не только со сверстниками, но и с воспитателями.

У четырех детей выражено положительное подчинение – они легко уступают другим в спорных ситуациях, соглашаются выполнить те или иные просьбы воспитателя или сверстника. У одного ребенка выражено отрицательное подчинение (чрезмерное подчинение), что вызывает у него трудности в отношениях со сверстниками. Он малоактивен, застенчив, необщителен. Этот ребенок часто чувствует себя в группе дискомфортно.



Рис. 1. Диаграмма особенностей личностного поведения детей со сверстниками (в %) на диагностическом этапе исследования

Таким образом, по результатам наблюдения взаимодействия детей внутри данной группы мы можем предположить высокий уровень агрессивности у 50% детей данной группы.

*2. Результаты анкетирования родителей «Межличностные отношения в семье»*

Цель анкетного опроса: выявление предпосылок к межличностным конфликтам в семье.

Вопросы анкеты касались эмоционального развития ребенка, особенностей воспитания ребенка в семье, его интересов и специфики общения в семье в целом.

 Результаты анкеты обрабатываются по следующим признакам:

* + Наличие конфликтных предпосылок – 1 балл;
	+ Предпосылки могут появиться – 2 балла;
	+ Нет предпосылок к конфликтам – 3 балла.

Вопросы анкеты для родителей мы оформили в Приложении 3.

Качественный анализ результатов анкетирования родителей детей с данной группой на диагностическом этапе исследования показал, что:

В семи семьях можно предположить наличие конфликтных отношений между членами семьи (между старшими и младшими детьми, между родителями и ребенком). Восемь семей – неполные семьи, в пяти из них ребенок предоставлен самому себе. Некоторым детям дома уделяется недостаточно эмоционального внимания. В четырех семьях выявлены явные разногласия родителей в значимых вопросах воспитания ребенка.

Только в четырех семьях детей данной группы отношения родителей с ребенком и внутри семьи в целом можно охарактеризовать как благополучные.

Количественные результаты по анкетированию родителей:

* 12 семей – наличие конфликтных предпосылок;
* 4 семьи – предпосылки могут появиться;
* 4 семьи – нет предпосылок к межличностным конфликтам.



Рис. 2. Диаграмма результатов наличия конфликтных предпосылок в семьях детей данной группы (в %) на диагностическом этапе исследования

Таким образом, мы видим наличие у большинства детей данной группы ДОУ неблагоприятных межличностных отношений в семье, что может приводить к проявлению у данных детей повышенной агрессивности.

*3. Результаты обследования детей по тесту «Несуществующее животное»:*

Цель: Установить уровень агрессивности каждого ребенка.

Для оценки агрессивности ребенка по данному тесту использовалась специальная таблица (см. Приложение 4).

Качественный анализ рисунков детей показал, что агрессивное настроение преобладает у большинства детей в различной степени:

* у 16 детей в рисунках присутствуют острые углы, что свидетельствует о выраженной степени агрессивности, дети изображали когти, клыки, клювы и т.д.;
* 7 детей рисовали рисунок, сильно нажимая на карандаш, что говорит о возможной повышенной агрессивности;
* у 5 детей были неаккуратные рисунки;
* 9 детей изобразили свое животное с угрожающим выражением.

Результаты теста «Несуществующее животное» приведены в приложении (см. Приложение 6).

Количественный анализ рисунков детей данной группы показал, что уровень агрессивности следующий:

* + высокий уровень – 12 детей;
	+ средний уровень – 4 ребенка;
	+ низкий уровень – 4 ребенка.



Рисунок 3. Диаграмма уровней агрессивности детей (в %) по методике «Несуществующее животное» на диагностическом этапе исследования.

По данной методике мы можем констатировать высокий уровень агрессивности у детей данной группы (более половины детей). Низкий уровень агрессивности выявлен у четырех детей.

*4. Результаты обследования детей по рисуночной методике «Дом-дерево-человек»*

Цель: выявить степень выраженности агрессивных импульсов у детей.

Качественный анализ рисунков оценивался по трем аспектам – детали рисунков, их пропорции и перспектива.

Анализируя рисунки всех детей можно судить о выраженном присутствии агрессивности у 12 детей, например:

* + 8 детей изобразили человека с различным оружием в руках, что говорит об наличии у них выраженных агрессивных тенденций;
	+ у 4 детей на рисунках с изображением человека нарисованы длинные пальцы на руках;
	+ 6 детей нарисовали человека с приоткрытым ртом с явно прорисованными зубами, что говорит о склонности к вербальным формам агрессии.
	+ у большинства детей в рисунках присутствует нажим, а у 6 детей штриховка прорисована «от себя», что также говорит о возможной агрессии.

Результаты методики «Дом, дерево, человек» приведены в Приложении 7.

Количественный анализ рисунков детей по данной методике показал, что уровень агрессивности детей в данной группе следующий:

* + высокий – 12 детей;
	+ средний – 6 детей;
	+ низкий – 2 детей.



Рис. 4. Диаграмма уровней агрессивности детей (в %) по методике «Дом, дерево, человек» (диагностический этап)

Результаты по данной методике показывают, что в группе наблюдается высокая степень выраженности агрессивных импульсов. Низкий уровень агрессивности выявлен всего у двух детей.

Количественный анализ суммы баллов уровня агрессивности по двум рисуночным методикам в данной группе следующий:

* + высокий уровень– 12 детей;
	+ средний уровень– 5 детей;
	+ низкий уровень– 3 детей.



Рис. 5. Диаграмма уровней агрессивности детей (в %) по результатам двух рисуночных тестов (диагностический этап)

Анализ результатов по двум рисуночным методикам показывает, что уровень агрессивности детей в данной группе достаточно высокий. Это дает основание говорить о том, что данная группа детей для проведения опытно-экспериментальной работы подобрана правильно.

*Общий вывод по диагностическому этапу исследования:*

Проведение диагностических заданий (наблюдения, анкетирование, рисуночные методики) и полученные результаты показали, что только 40 % детей данной группы имеют средний и низкий уровень агрессивности, а 60 % детей - высокий. Одной из важных причин проявления агрессивности в поведении данных детей могут быть неблагополучные отношения в семье.

Полученные результаты диагностики говорят о серьезной необходимости проведения с детьми данной группы специальной коррекционной работы по снижению уровня агрессивности.

*2. Коррекционный этап опытно-экспериментальной работы*

Коррекционный этап опытно-экспериментальной работы проводился нами со всеми детьми данной группы.

Результаты диагностики и сделанные на ее основе выводы были учтены при разработке содержания занятий коррекционного этапа эксперимента.

Цель коррекционного этапа: с помощью технологии игротерапии снизить уровень агрессивного поведения детей.

Основные задачи этапа:

* + формирование социального доверия;
	+ развитие социальной активности детей;
	+ развитие коммуникативных навыков;
	+ формирование адекватной самооценки детей;
	+ снижение проявления агрессивности в поведении.

Средства коррекции: детская игра, элементы психогимна­стики, специальные приемы неигрового типа. Направленные на повышение сплоченности группы. Развитие навыков об­щения, способности к эмоциональной децентрации (разотождествлению себя с каким-либо негативным состоянием).

Коррекционные занятия проводились нами совместно с психологом МДОУ №22 «Калинка».

Всего нами было проведено 12 занятий – по 2 занятия на каждой неделе. Общая длительность коррекционного этапа - 1,5 месяца.

Содержание всех занятий коррекционного этапа по технологии социальной коррекции агрессивного поведения детей с помощью игротерапии приведено нами в Приложении 8.

*Структура каждого коррекционного занятия*

Каждое занятие состоит из ряда этюдов и игр. Они коротки, разнообразны, доступны детям по содержанию.

Так как основная цель занятий – коррекция агрессивного поведения и предупреждение эмоциональных расстройств, то основной акцент в занятиях сделан на развитие произвольности, навыков бесконфликтного взаимодействия и на приобретение навыков в саморас­слаблении.

Занятия строятся, по определенной схеме и состоят из этапов. Каждый этап может решать не одну, а несколько совершенно самостоятельных задач, по-свое­му важных для коррекции агрессивного поведения. Временные характеристики занятий зависят от возможностей ведущего и состояния группы детей.

1-й этап. Разминка.

Занятие начинается с общей разминки. Ее задача: сбро­сить инертность физического и психического самочувствия, поднять мышечный тонус, разогреть внимание и интерес ребенка к совместному занятию, настроить детей на активную работу и контакт друг с другом. Для решения этой задачи выполняется несколько упражнений-игр на внимание или подвижная игра.

2-й этап. Мимические и пантомимические этюды. Задача: выразительное изображение отдельных эмо­циональных состояний, связанных с переживанием теле­сного и психического довольства и недовольства. Модели выражения основных эмоций (радость, удивление, инте­рес, гнев и др.). Дети знакомятся с элементами вырази­тельных движений: мимикой, жестом, позой, походкой.

3-й этап. Игры и этюды на выражение отдельных ка­честв характера и эмоций.

Задача: выразительное изображение чувств, порож­даемых социальной средой (жадность, доброта, честность и т.п.), их моральная оценка. Модели поведения персона­жей с теми или иными чертами характера. Закрепление и расширение уже полученных детьми ранее сведений, от­носящихся к их социальной компетентности. При изобра­жении эмоций внимание детей привлекается ко всем ком­понентам выразительных движений одновременно.

4-й этап. Игры и этюды, имеющие коррекционную направленность на определенного ребенка или на группу.

Задача: коррекция настроения и отдельных черт харак­тера, поведения ребенка, тренинг ролевого разыгрывания стандартных ситуаций.

5-й этап. Окончание занятия, психомышечная трени­ровка.

Задача: снятие эмоционального напряжения, внушение желательного настроения, закрепление поло­жительного эффекта, стимулирующего и упорядочивающего психическую и физическую активность детей, при­ведение в равновесие их эмоционального состояния, улучшение самочувствия и настроения.

 Для детей с сильно выраженным агрессивным поведением рекомендуется проводить дополнительные индивидуальные игры в игровой комнате. Во время индивидуальных игровых сеансов, продолжающихся примерно около одного часа, необходимо вести наблюдение за личностными проявлениями у ребенка и фиксировать их в протокол. Мимические изменения, жесты, особенности интонирования, кожные проявления и т.п. являются ценным исследовательским материалом, который позволяет глубже понять личность ребенка и особенности его агрессивного поведения.

Содержание занятий с данной группой детей по социальной коррекции агрессивного поведения приведены нами в приложении.

*3. Контрольный этап эксперимента*

На контрольном этапе исследования мы решали следующие задачи:

1. Проанализировать возможные изменения в поведении детей по результатам наблюдения.

2. Провести повторную диагностику по рисуночным методикам «Несуществующее животное» и «Дом-дерево-человек».

3. Провести анализ полученных результатов контрольной диагностики.

4. Сделать вывод об эффективности игротерапии, как технологии социальной коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Повторное анкетирование родителей на этапе контрольного эксперимента не проводилось, так как трудно представить возможность значимых изменений в межличностных отношениях внутри семей детей данной группы за 1,5 месяца коррекционной работы.

*1. Результат наблюдения детей по методике изучения личностного поведения ребёнка после проведения коррекционной работы.*

Качественный анализ результатов личностного поведения детей со сверстниками у детей данной группы на контрольном этапе исследования показал, что у 10 детей (по сравнению с пятью на диагностическом этапе) стало преобладать положительное доминирование. У семи детей стало проявляться чаще положительное подчинение (они стали более добродушными, покладистыми, меньше вступают в конфликтные ситуации). Отрицательное доминирование осталось только у троих детей. Эти дети продолжают конфликтовать со сверстниками, однако в целом они ведут себя спокойно. Такая форма поведения, как отрицательное подчинение (отвержение) нет ни у одного ребенка.



Рис. 6. Диаграмма особенностей личностного поведения детей со сверстниками (в %) на контрольном этапе исследования.

Сравним результаты наблюдения за взаимодействиями детей на диагностическом и контрольном этапах эксперимента:

+ Д – положительное доминирование;

- Д- отрицательное доминирование;

+ П – положительное подчинение;

- П - отрицательное подчинение.

Рис. 7. Сравнительная диаграмма личностного поведения детей со сверстниками у детей (в %) на диагностическом и контрольном этапе исследования,

*2.Результаты контрольного обследования детей по рисуночной методике «Несуществующее животное»*

Качественный анализ рисунков показал, что у всех детей данной группы произошло значительное снижение уровня агрессивности:

Так у 10 детей снизилось наличие острых углов в рисунках, а так же слишком крупное изображение животных. Уменьшилось число рисунков с преобладанием сильно нажатых линий. У троих детей на рисунках имеется наличие орудия защиты в руках животного. Поза животного в рисунках у четырех детей стала менее угрожающей, и агрессивное выражение стало менее заметным.

У большинства детей животные стали более добродушнее, в их названиях нет враждебности.

Диагностические результаты рисунков приведены в Приложении 6.

Количественный анализ рисунков по данной методике показал, что уровень агрессивности детей группы после проведения коррекционной работы следующий:

* высокий уровень– 5 детей;
* средний уровень– 7 детей;
* низкий уровень– 8 детей.



Рис. 8. Диаграмма уровней агрессивности детей (в %) по методике «Несуществующее животное» после проведения коррекционной работы.

Сравнительный анализ результатов диагностического и контрольного этапов эксперимента показал, что в данной группе уровень агрессивности после проведения коррекционных занятий значительно снизился.

*Результаты обследования детей по тесту «Дом- дерево- человек».*

Качественный анализ рисунков детей показал снижение агрессивного настроения в рисунках. Так у восьми детей в рисунке человека исчезла прорисовка зубов и ноздрей, у трех детей в рисунках человека пальцы стали короче.

Диагностические результаты рисунков приведены в Приложении 7.

Количественный анализ рисунков показал, что уровень агрессивности детей следующий:

* высокий – 7 детей;
* средний – 5 ребенка;
* низкий – 8 детей.



Рис. 9. Диаграмма уровней агрессивности детей (в %) по рисуночной методике «Дом-дерево-человек после проведения коррекционной работы

Сравнительный анализ уровней агрессивности по методике «Дом-дерево-человек» по результатам диагностического и контрольного этапов показал, что уровень агрессивности детей после проведения коррекционной работы стал значительно ниже.

Количественный анализ суммы баллов уровня агрессивности по двум рисуночным методикам поле проведения коррекционной работы следующий:

* + высокий – 6 детей;
	+ средний – 6 детей;
	+ низкий – 8 детей.



Рис. 10. Диаграмма уровней агрессивности детей (в %) по результатам двух рисуночных методик (контрольный этап)

Сравним общие результаты диагностики по рисуночным методикам на диагностическом и контрольном этапах:



Рис. 11. Сравнительный анализ результатов диагностики уровней агрессивности детей (в %) на диагностическом и контрольном этапах.

Анализ результатов по двум рисуночным методикам показывает, что высокий уровень агрессивности детей в данной группе существенно понизился, что подтверждает эффективность проведенной нами коррекционной работы с использованием технологии игротерапии.

*Вывод по результатам контрольного эксперимента*

Качественный анализ результатов контрольной диагностики уровней агрессивности детей показывает, что уровень агрессивности в данной группе детей значительно снизился, дети в этой группе стали более спокойными, общительными, наладился более позитивный контакт с родителями.

По итогам коррекционной работы с родителями детей данной группы нами был проведен специальный лекция-семинар о возможностях игровых занятий с детьми по коррекции проявлений агрессивности (см. Приложение 8). Родители после данного семинара стали больше интересоваться жизнью ребенка в детском саду, внимательнее относиться к проявлениям ребенка.

По результатам наших наблюдений у детей повысилась общая поведенческая активность. Дети стали более охотно вступать в конструктивные контакты со сверстниками, научились договариваться, а главное – без проявлений агрессии разрешать конфликтные ситуации. Все это подтверждает эффективность проделанной нами коррекционной работы.

*Выводы по 2 главе:*

1. В опытно-экспериментальной работе мы подтвердили гипотезу нашего исследования: эффективная социальная коррекция агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ возможна при соблюдении следующих условий:

* + при своевременной диагностике признаков агрессии детей старшего дошкольного возраста;
	+ при комплексной организации воспитательного процесса, обеспечивающего развитие адекватных полу и возрасту навыков поведения у детей;
	+ при использовании игротерапии как коррекционной технологии;
	+ при эффективном взаимодействии специалистов МДОУ №22 «Калинка» с родителями.
1. Технология игротерапии для социальной коррекции агрессивности детей старшего дошкольного возраста, представленная в данной работе, согласно полученным результатам, имеет высокий уровень эффективности.
2. Проведенные нами коррекционные занятия показали необходимость данной работы с детьми старшего дошкольного возраста.

# Заключение

Итак, проблема агрессии в современном мире, особенно в российских условиях ломки устоявшихся ценностей и традиций и формировании новых, является чрезвычайно актуальной, как с точки зрения науки, так и с позиции социальной практики. Необходимо выяснить механизмы возникновения и принципы функционирования агрессии и разработать методы профилактики и коррекции агрессивного, асоциального поведения.

Основными факторами, определяющими, формирование детской агрессивности являются: семья, сверстники, средства массовой информации. Дети учатся агрессивному поведению в основном путем наблюдения агрессивных действий других людей. Общество, больное агрессией и нетерпимостью, заражает и свое молодое поколение. Опасность состоит в том, что у нового поколения болезнь может стать врожденной и массовой, превратиться из социальной патологии в социальную норму. Поэтому сегодня проблема агрессивного поведения детей является острой и очень актуальной.

Сегодня возникает необходимость в проведении системного анализа индивидных, личностных, социально-психологических и психолого-педагогических факторов, обуславливающих повышенную агрессивность в поведении детей, с учётом которых и должна строиться профилактическая и коррекционная работа. Раннее выявление проблемы агрессивности у детей, системный анализ характера ее возникновения и адекватная возрасту коррекционная работа дают шанс предотвратить неблагоприятные формы развития поведения. Несвоевременное обнаружение начальных признаков агрессивности в поведении приводит к быстрому переходу этих проблем в хронические нарушения поведения.

Профилактическая и коррекционная деятельность не может ограничиваться лишь мерами индивидуального воздействия, применяемыми непосредственно к ребенку. Социального оздоровления и социально-педагогической коррекции требует также и неблагоприятная социальная среда, которая часто и вызывает агрессивное поведение дошкольника.

В ходе исследования первым этапом нашей работы было ознакомление с теоретическими основами проблемы агрессивности детей старшего дошкольного возраста. Проработав литературу отечественных и зарубежных авторов по проблеме агрессивности в детском возрасте, мы пришли к выводу:

1. Агрессия – это приобретенная модель социального поведения и она может быть ослаблена с помощью социальных условий. Социальной причиной возникновения агрессивности детей является:

* + образец отношений и поведения родителей;
	+ характер подкрепления агрессивного поведения со стороны окружающих.

Семья является провоцирующим фактором в проявлениях агрессии детей, если присутствуют конфликты, жестокие наказания;

 Родители, при возникновении агрессивного поведения реагируют на данное поведение либо снисходительно, т.е. готовы прощать поступки, понимать и принимать ребенка, либо строго наказывают агрессивными проявлениями. Между ребенком и родителями нарушается внутренний комфорт ребенка, и он старается все это выместить на окружающих его детях в детском саду или на улице.

Мы предположили, что эффективной технологией социальной работы по снижению агрессивности детей может быть игротерапия. Изучив методическую литературу о методе игротерапии, мы разработали и внедрили программу коррекционных занятий.

Нами были проведены серия диагностических методик до начала и после коррекционных занятий для выявления эффективности применения игротерапии как технологии социальной коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста. Полученные нами результаты показали высокую эффективность данной технологии социальной работы. Мы подтвердили гипотезу нашего исследования

*Практическая значимость* данная работа заключается в том, что проведенное исследование проблемы агрессивности детей старшего дошкольного возраста может служить важным материалом для дальнейшего исследования данной проблемы. Разработанная и апробированная на практике технология игротерапии по социальной коррекции уровня агрессивности у детей старшего дошкольного возраста может во многом помочь воспитателям, психологам в воспитании дошкольников.

# Список использованной литературы

1. **Аверин, В. А.**  Психология детей и подростков / В. А Аверин. - СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1998. - 520 с.
2. **Алфимова, М. В.** Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова В.И. Трубников. // Вопросы психологии. - 2000. №6. - С.112-121.
3. **Асеев В. Г.** Возрастная психология / В. Г. Асеев. – Иркутск : Наука, 1984. - 320 с.
4. **Берковиц, Л.** Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. - М. : Владос, 2001. - 512 с.
5. **Божович, Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1994. – с. 278.
6. **Бреслав, Г. М.** Эмоциональные процессы / Г. М. Бреслав. - Рига : Прогресс, 1984. - 131 с.
7. **Бурлачук, Л.** Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Бурлачук, С. Морозов. - СПб. : Питер, 2003. - 528 с.
8. **Бэрон, Р.** Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. - СПб. : Питер, 1997. - 336 с.
9. **Бютнер, К.** Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. - М. : Просвещение, 1997. - 122 с.
10. **Ватутина, Н. Д.** Ребенок поступает в детский сад / Н. Д. Ватутина. – М. : Владос, 1983. – с. 246.
11. **Вельдер, Р.** К вопросу о феномене подсознательной агрессивности / Р. Вельдер // Общественные науки и современность. - 1993. - № 3. - С.183-190.
12. **Возрастные** особенности психического развития детей / под ред.
И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. - М. : Академия, 1982. - 280 с.
13. **Ганова, Л. А.** Феномен агрессивности и особенности личности / Л. А. Ганова. // Вопросы общей и дифференциальной психологии. Сб. научных трудов. Вып. 2. 1998, Кемерово - С. 108-115.
14. **Гаспаров, Е.** Агрессивные дети / Е. Гаспаров // Дошкольное воспитание. – 1980. - № 2. – С. 57-60.
15. **Глас, Дж.** Статистические методы в педагогике и психологии / Дж Глас., Дж. Стэнли. - М. : Наука, 1976.- 110 с.
16. **Гуггенбюль, А.** Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними / А. Гуггенбюль. - СПб. : Питер, 2000. - 298 с.
17. **Деятельность** и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т. А. Репиной. М. : Педагогика, 1987. – с. 192.
18. **Доскин, В.** Рисунки детей - психологический анализ / В. Доскин, К. Печора. // Дошкольное воспитание. - 2002. - №12 . - С. 15-18.
19. **Дубровина, И. В.** Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие / И. В Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е.Данилова, Т. В. Вох­мянина. / Под ред. И. В.Дубровиной. – М. : Академия, 1998. -160 с.
20. **Запорожец, А. В.** Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1978.
21. **Запорожец, А. В.** Эмоциональное развитие дошкольника / А. В. Запорожец. - Минск : Педагогика, 1985. - 175 с.
22. **Захаров, А. И.** Как предупредить отклонение в поведении ребенка / А. И. Захаров. – М. : Педагогика, 1996. – 294 с.
23. **Калинина, Р. Р.** Тренинг развития личности дошкольника. Занятия, игры, упражнения / Р. Р. Калинина. - СПб. : Речь, 1997. - 245 с.
24. **Карабанова, О. А.** Игра в коррекции психического развития ребенка / О. А. Карабанова - М. : Просвещение, 1997. - 312 с.
25. **Карпова, С. Н.** Игра и нравственное развитие дошкольников / С.Н. Карпова, Л. Г. Лысюк. – М. : Педагогика, 1986. - с. 221.
26. **Комплексное** сопровождение детей дошкольного возраста / под ред. Л. М. Шипицыной.- СПб. : Речь, 2003.- 240 с.
27. **Котырло, В. К.** Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло. - Киев, 1999. – с. 163.
28. **Крайг, Г.** Психология развития / Г. Крайг. - СПб. : Питер, 2000. - 992 с.
29. **Кряжева, Н. Л.** Развитие эмоционального мира детей / Н. Л. Кряжева. -
Ярославль : Литера, 1997. - 240 с.
30. **Лоренц, К.** Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. - М. : Арко, 1994. -269 с.
31. **Лютова, Е. К.** Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожнимы и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина. – М. : Педагогика, 2000. – с. 275 с.
32. **Никитин, Б. С.** Развивающие игры / Б. С. Никитин. – М. : Педагогика, 2005. – с. 378.
33. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. - СПб. : Питер, 2002. - 640 с.
34. **Отношения** между сверстниками в группе детского сада / под ред. Т. А. Репиной. М. : Педагогика, 2001. – с. 217.
35. **Панфилова, М. А.** Игротерапия общения: Тесты и коррекция игры / М. А. Панфилова – М. : Владос, 2000. – с. 315.
36. **Паренс, Г.** Агрессия наших детей / Г. Паренс. - М. : Юнити, 1997. - 125 с.
37. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. И. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко. М. : Педагогика, 1987. – с. 297.
38. **Психология** человеческой агрессивности / под ред. К. В. Сельченок. – М. : Сфера, 1999. - 656 с.
39. **Развитие** социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Л. З. Неверович. – М. : Просвещение, 1986. - 84 с.
40. **Раттер, М.** Помощь трудным детям / М. Раттер. - М. : Просвещение, 1987. – 437 с.
41. **Реан, А. А.** Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. - 1996. - №5. - С.3-18.
42. **Российская** педагогическая энциклопедия: в 2т. / под ред. Давыдова В. В. - М. : Большая российская энциклопедия, 1999. - Т. 2. - 780 с.
43. **Румянцева, Т. Г.** Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. - 1991. - № 1. - С. 81-88.
44. **Славина, Л. С.** Знать ребенка, чтобы воспитывать / Л. С. Славина. – М. : Педагогика, 2002. – с. 184.
45. **Соколова, Е. Т.** Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. - М. : Просвещение, 1980.- 122 с.
46. **Спиваковская, А. С.** Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. – М. : Академия, 1988. – с. 328.
47. **Степанов, С.** Жестокость / С.Степанов // Семья и школа. – 1994. - № 2. – С. 34-38.
48. **Степанов, С.** Большие проблемы маленького ребенка / С.Степанов // Семья и школа. – 1994. - № 1. – С. 47-51.
49. **Урунтаева, Г. А.** Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. - М. : Академия, 2001. - 336 с.
50. **Ферс, Г. М.** Тайный мир рисунка / Г. М. Ферс. - СПб. : Европейский дом, 2000. - 165 с.
51. **Фесюкова, Л. Б.** Воспитание сказкой / Л. Б. Фесюкова. - М. : АСТ, 2000. – 464 с.
52. **Фромм, Э.** Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм – М. : Педагогика, 1994.
53. **Фурманов, И. А.** Детская агрессивность / И. А. Фурманов. - М. : Юнити, 1996. - 192 с.
54. **Холлигер, В.** Человек и агрессия / Холлигер В. - М. : Просвещение, 1985. - 96 с.
55. **Хрестоматия** по возрастной психологии / под ред. Фельдштейна Д. И. - М. : Международная педагогическая академия, 1994. - 256 с.
56. **Циркин, С.** Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / С. Ю. Циркин. - СПб. : Питер, 2000. - 752 с.
57. **Чернецкая, Л. В.** Психологические игры и тренинги в детском саду / Л.В. Чернецкая. - Р.-на-Д. : Феникс, 2005. - 128 с.
58. **Экслайн, В.** Игровая терапия / В. Экслайн. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 284 с.
59. **Эльконин, Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. - М. : Просвещение, 1978. – 294.
60. **Эмоциональные** нарушения и их коррекция / под ред. В. В. Лебединского, О. В. Никольской - М. : Просвещение, 1988. - 156 с.
61. **Энциклопедия** воспитания и развития дошкольника / под ред. Башаева Т. В., Васильева Н. Н., Клюева Н. В. – Ярославль : Академия развития, 2001. - 480 с.

# Приложения

**Приложение 1**

Таблица 1. Участие различных специалистов МДОУ №22 «Калинка»

в системе социального сопровождения с целью снижения агрессивности

в поведении детей

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Специалист** | **Изучение проблемы** | **Диагностика** | **Представление информации** |
| Старшая медицинская Сестра    | Соматический статус. Неврологический статус.   | Сбор анамнеза.  Изучение медицинских заключений поликлиники.   | Диаграмма состояния здоровья детей всех возрастных групп   |
| Воспитатель  | Социальный статус семьи.  Индивидуальные особенности детей.  Навыки самообслуживания и гигиены.  Особенности игровой, изобразительной, конструктивной деятельности.  Организация развивающей среды.   | Анкетирование родителей.  Наблюдение за детьми в разных видах деятельности.  Педагогическая диагностика.   | Социальный паспорт семьи.  Карта наблюдений за ребенком в разных видах деятельности.    |
| Учитель-логопед   | Речевое развитие детей. Организация речевой среды в группах.  Коррекция речи детей  | Обследование артикуляционного аппарата, логопедическая диагностика.  Изучение заключений логопеда поликлиники.   | Анализ речевого развития детей.  Представление результатов логопедического исследования на ПМПК.   |
| Педагог-психолог   | Организация комфортной развивающей среды в группах. Развитие высших психических функций и личности в целом.  Особенности межличностных отношений ребенка в группе.  Готовность к школьному обучению.   | Обследование развития высших психических функций.  Изучение особенностей развития личности ребенка, его поведения, навыков общаться.  Диагностика готовности к обучению в школе.   | Психологическая карта развития ребенка.  Анализ результатов диагностических исследований групп.  Анализ готовности выпускников к обучению в школе.   |
| Музыкальный руководитель   | Музыкальные способности детей.  Организация театрально-музыкальной среды. Музыкальные занятия, праздники, развлечения.  Студийная работа с детьми, имеющими муз. способности.    | Педагогическая диагностика.  Наблюдение за детьми на музыкальных занятиях и самостоятельной деятельности.  Изучение способностей ребенка.   | Анализ педагогической диагностики.   |
| Инструктор по физической культуре   | Утренняя гимнастика.  Организация двигательной активности в течение дня.  Физкультурные занятия, праздники, развлечения.  Профилактические мероприятия с детьми (самомассаж)   | Педагогическая диагностика.  Карты наблюдений.   | Карты физического развития групп.  Анализ педагогической диагностики.   |

**Приложение 2**

**Методика изучения личностного поведения ребёнка во взаимодействии со сверстниками**

Цель: оценка особенностей поведения детей в различных видах деятельности совместно со сверстниками. В основе методики лежит метод наблюдения.

В данной методике используются следующие парные характеристики отношения ребенка к сверстнику: доминирование – подчинение и положительность – отрицательность. Характеристика «доминирование – подчинение» фигурирует в двух вариантах: а) сильное доминирование – сильное подчинение; б) слабое доминирование – слабое подчинение. Различное сочетание этих характеристик образуют отношения, проявляющиеся в действенном и вербальном поведении.

Таблица 2. Характеристика форм отношений ребенка со сверстниками.

|  |  |
| --- | --- |
| **Основные формы отношения** | **Формы личностного поведения** |
| Положительное (+Д; +П) | Отрицательное (-Д; -П) |
| действенное | вербальное | действенное | вербальное |
| **Доминирование (Д):****сильное****слабое** | РуководитПомогает | НаставляетХвалит | ЗаставляетНападает | ПриказываетРугает |
| **Подчинение (П):****сильное****слабое** | УступаетДоверяется | СоглашаетсяВоодушевляется | ПодчиняетсяТерпит | СлушаетсяПереживает |

Для оценки используется шкала: если данная форма не проявляется вообще, ставится оценка «0». При редком проявлении ставится оценка «1». Если форма проявляется несколько раз, ставится оценка «2». Если она проявляется часто, оценка «3». Если форма поведения носит доминирующий характер, то ставится оценка «4».

Шкала оценки поведенческой активности:

* + низкий уровень - 0 – 22 балла;
	+ средний уровень - 23 – 44 балла;
	+ высокий уровень - 45 – 64 балла.

**Приложение 3**

**Анкета для родителей**

**для выявления особенностей межличностных отношений в семье**

*Уважаемые родители, пожалуйста, ответьте на вопросы, касающиеся поведения Вашего ребенка!*

1. Временами кажется, что в него вселился злой дух.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Он не может промолчать, когда чем-то недоволен.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3. Когда кто-то причиняет ему зло, он обязательно старается отплатить тем же.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4.Иногда ему без всякой причины хочется выругаться.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. Бывает, что он с удовольствием ломает игрушки, что-то разбивает, потрошит.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

6.Иногда он так настаивает на чем-то, что окружающие теряют терпение.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Он не прочь подразнить животных.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Переспорить его трудно.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Очень сердится, когда ему кажется, что кто-то над ним подшучивает.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Иногда у него вспыхивает желание сделать что-то плохое, шокирующее окружающих.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. В ответ на обычные распоряжения стремится сделать все наоборот.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Часто не по возрасту ворчлив.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Воспринимает себя как самостоятельного и решительного.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

14. Любит быть первым, командовать, подчинять себе других.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

15. Неудачи вызывают у него сильное раздражение, желание найти виноватых.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

16. Легко ссорится, вступает в драку.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

17. Старается общаться с младшими и физически более слабыми.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

18. У него нередки приступы мрачной раздражительности.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

19. Не считается со сверстниками, не уступает, не делится.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

20. Уверен, что любое задание выполнит лучше всех.

Да\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Нет\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Приложение 4**

**Методика «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ)**

*Цель*: оценить уровень агрессивного поведения ребенка.

*Инструкция*: «Дети, придумайте и нарисуйте животное, которого в природе не существует, и которого Вы не видели ни в книжках, ни в мультфильмах. Вы его нарисуйте и назовите несуществующим именем!»

*Оборудование*: простой карандаш средней твердости; стандартный белый лист бумаги, но не глянцевой. Ручки и фломастеры использовать нельзя.

***Интерпретация методики***

*Положение рисунка на листе.*

Норма - рисунок расположен *по центру* листа.

Положение рисунка *ближе к верхнему краю листа* - высокая самооценка, недовольство своим положением в социуме, недостаточное признание со стороны окружающих, претензия на продвижение и признание, тенденция к самоутверждению.

Положение рисунка в *нижней части* - неуверенность в себе, низкая самооценка, подавленность, нерешительность, незаинтересованность в своем положении в социуме, отсутствие тенденции к самоутверждению.

*Центральная смысловая часть фигуры - голова.*

Голова повернута *вправо* — устойчивая тенденция к деятельности, действенности. Испытуемый активно переходит к реализации своих планов, наклонностей.

Голова повернута *влево* - тенденция к рефлексии, к размышлениям. Это не человек действия. Нередко боязнь перед активным действием и нерешительность. Положение *«анфас»*, т.е. голова направлена на рисующего -эгоцентризм.

На голове расположены детали, соответствующие органам чувств - уши, рот, глаза.

Деталь *«уши»* - заинтересованность в информации, значимость мнения окружающих о себе.

*Приоткрытый рот в сочетании с языком при отсутствии прорисовки губ* - большая речевая активность (болтливость), в сочетании *с прорисовкой губ* - чувственность; иногда и то, и другое вместе. *Открытый рот без прорисовки языка и губ, особенно зачерченный* - легкость возникновения опасений и страхов, недоверия.

*Рот с зубами* - вербальная агрессивность, в большинстве случаев - защитная (огрызается, задирается, грубит в ответ на обращение к нему отрицательного свойства, осуждение, порицание). Для детей и подростков характерен рисунок *зачерченного рта округлой формы* (боязливость, тревожность).

**Глаза.** Это символ присущего человеку переживания страха: подчеркивается *резкой прорисовкой радужки.*

Обратить внимание на наличие или отсутствие ресниц. *Ресницы* - истероидно-демонстративные манеры поведения; для мужчин: женственные черты характера с прорисовкой зрачка и радужки совпадают редко. Ресницы - также заинтересованность в восхищении окружающих внешней красотой и манерой одеваться, придание этому большого значения.

*Увеличенный* (относительно фигуры в целом) *размер головы* говорит о том, что испытуемый ценит рациональное начало (возможно, и эрудицию) в себе и окружающих.

На голове также иногда располагаются дополнительные детали: *рога* - защита, агрессия. Определить по сочетанию с другими признаками - *когтями, щетиной, иглами* - характер этой агрессии: спонтанная или защитно-ответная. *Перья* - тенденция к самоукрашению и самооправданию, к демонстративности. *Грива, шерсть, подобие прически* — чувственность, подчеркивание своего пола и иногда ориентировка на свою сексуальную роль.

*Несущая, опорная часть фигуры*(ноги, лапы, иногда - постамент).

Рассматривается основательность этой части по отношению к размерам всей фигуры и по форме:

а) основательность, обдуманность, рациональность принятия решения, пути к выводам, формирование суждения, опора на существенные положения и значимую информацию;

б) поверхностность суждений, легкомыслие в выводах и неосновательность суждений, иногда импульсивность принятия решения (особенно при отсутствии или почти отсутствии ног).

Обратить внимание на *характер соединения ног с корпусом*: точно, тщательно или небрежно, слабо соединены или не соединены вовсе — это характер контроля за рассуждениями, выводами, решениями.

*Однотипность и однонаправленность формы лап*, любых элементов опорной части - конформность суждений и установок в принятии решений, их стандартность, банальность. Разнообразие в форме и положении этих деталей — своеобразие установок и суждений, самостоятельность и небанальность; иногда даже творческое начало (соответственно необычности формы) или инакомыслие (ближе к патологии).

*Части, поднимающиеся над уровнем фигуры,* могут быть функциональными или украшающими: крылья, дополнительные ноги, щупальца, детали панциря, перья, бантики вроде завитушек-кудрей. Функциональные цветовые детали - энергия охвата разных областей человеческой деятельности, уверенность в себе, “самораспространение” с неделикатным и неразборчивым притеснением окружающих, либо любознательность, желание соучаствовать как можно в большем числе дел окружающих, завоевание себе места под солнцем, увлеченность своей деятельностью, смелость предприятий (соответственно значению Детали-символа - крылья или щупальца и т.д.).

*Украшающие детали* - демонстративность, склонность обращать на себя внимание окружающих, манерность (например, лошадь или ее несуществующее подобие в султане из павлиньих перьев).

**Хвосты.** Выражают отношение к собственным действиям, решениям, выводам, к своей вербальной продукции - судя по тому, повернуты ли эти хвосты вправо (на листе) или влево. Хвосты повернуты *вправо* — отношение к своим действиям и поведению. *Влево* - отношение к своим мыслям, решениям; к упущенным возможностям, к собственной нерешительности. Положительная или отрицательная окраска этого отношения выражена направлением хвостов вверх (уверенно, положительно, бодро) или падающим движением вниз (недовольство собой, сомнение в собственной правоте, сожаление о сделанном, сказанном, раскаяние и т.п.). Обратить внимание на хвосты, состоящие из нескольких, иногда повторяющихся, звеньев, на особенно пышные хвосты, особенно длинные и иногда разветвленные.

*Контуры фигуры.* Анализируются по наличию или отсутствию выступов (типа щитов, панцирей, игл), прорисовки и затемнения линии контура. Это защита от окружающих, агрессивная - если она выполнена в острых углах.Со страхом и тревогой - если имеет место затемнение, «размазывание» контурной линии; с опасением, подозрительностью - если выставлены щиты, «заслоны», линия удвоена. Направленность такой защиты - соответственно пространственному расположению. Верхний контур фигуры - против вышестоящих, против лиц, имеющих возможность наложить запрет, ограничение, осуществить принуждение, против старших по возрасту, родителей, учителей, начальников руководителей. Нижний контур - защита против насмешек, непризнания, отсутствия авторитета у нижестоящих подчиненных, младших, боязнь осуждения; боковые контуры - недифференцированная опасливость и готовность к самозащите любого порядка и в разных ситуациях; то же самое - элементы «защиты», расположенные не по контуру, а внутри контура, на самом корпусе животного. Справа - больше в процессе деятельности (реальной), слева - больше защита своих мнений, убеждений, вкусов.

*Общая энергия.* Оценивается количество изображенных деталей -только ли необходимое количество, чтобы дать представление о придуманном несуществующем животном (тело, голова, конечности или тело, хвост, крылья и т.п.): с заполненным контуром, без штриховки и дополнительных линий и частей, просто примитивный контур, - или имеет место щедрое изображение не только необходимых, но усложняющих конструкцию дополнительных деталей. Соответственно, чем больше составных частей и элементов (помимо самых необходимых), тем выше энергия. В обратном случае — экономия энергии, астеничность организма, хроническое соматическое заболевание (то же самое подтверждается характером линии - слабая паутинообразная линия, «возит карандашом по бумаге», не нажимая на него). Обратный же характер линий - жирная с нажимом - не является полярным: это не энергия, а тревожность. Следует обратить внимание на резко продавленные линии, видимые даже на обратной стороне листа (судорожный, высокий тонус мышц рисующей руки) - резкая тревожность. Обратить внимание также на то, какая деталь, какой символ выполнен таким образом (т.е. к чему привязана тревога).

**Оценка характера линии** (дубляж линии, небрежность, неаккуратность соединений, «островки» из находящих друг на друга линий, зачернение частей рисунка, «запачкивание», отклонение от вертикальной оси, стереотипности линий и т.д.). Оценка осуществляется так же, как и при анализе пиктограммы. То же - фрагментарность линий и форм, незаконченность, оборванность рисунка.

Тематически животные делятся на угрожаемых, угрожающих и нейтральных (подобия льва, бегемота, волка или птицы, улитки, муравья, либо белки, собаки, кошки). Это отношение к собственной персоне и к своему «Я», представление о собственном положении в мире, как бы идентификация себя по значимости (с зайцем, букашкой, слоном, собакой и т.д.). В данном случае рисуемое животное - представитель самого рисующего.

*Уподобление рисуемого животного человеку*, начиная с постановки животного в положение прямохождения на две лапы, вместо четырех или более, и заканчивая одеванием животного в человеческую одежду (штаны, юбки, банты, пояса, платье), включая похожесть морды на лицо, ног и лап на руки, свидетельствует об инфантильности, эмоциональной незрелости, соответственно степени выраженности «очеловечивания» животного. Механизм сходен аллегорическому значению животных и их характеров в сказках, притчах и т.п.

Степень агрессивности выражена количеством, расположением и характером углов в рисунке, независимо от их связи с той или иной деталью изображения. Особенно весомы в этом отношении прямые символы агрессии - когти, зубы, клювы. Следует обратить внимание также на акцентировку сексуальных признаков - вымени, сосков, груди при человекоподобной фигуре и др. Это отношение к полу, вплоть до фиксации на проблеме секса.

*Фигура круга* (особенно - ничем не заполненного) символизирует и выражает тенденцию к скрытности, замкнутость, закрытость своего внутреннего мира, нежелание давать сведения о себе окружающим, наконец, нежелание подвергаться тестированию. Такие рисунки обычно дают очень ограниченное количество данных для анализа.

Обратить внимание на случаи вмонтирования механических частей в тело «животного» - постановка животного на постамент, тракторные или танковые гусеницы, треножник; прикрепление к голове пропеллера, винта; вмонтирование в глаз электролампы, в тело и конечности животного -рукояток, клавиш и антенн. Это наблюдается чаще у больных шизофренией и глубоких шизоидов.

Творческие возможности выражены обычно количеством сочетающихся в фигуре элементов. Банальность, отсутствие творческого начала принимают форму «готового», существующего животного (люди, лошади, собаки, свиньи, рыбы). К которому лишь приделывается «готовая» существующая деталь, чтобы нарисованное животное стало несуществующим - кошка с крыльями, рыба с перьями, собака с ластами и т.п. Оригинальность выражается в форме построения фигуры из элементов, а не целых заготовок.

Название может выражать рациональное соединение смысловых частей (летающий заяц, «бегекот», «мухожер» и т.п.). Другой вариант - словообразование с книжно-научным, иногда латинским суффиксом или окончанием («ратолетиус2 и т.п.). Первое - рациональность, конкретная установка при ориентировке и адаптации; второе - демонстративность, направленная главным образом на демонстрацию собственного разума, эрудиции, знаний. Встречаются названия поверхностно-звуковые без всякого осмысления («лялие», «лиошана», «гратекер» и т.п.), знаменующие легкомысленное отношение к окружающим, неумение учитывать сигнал опасности, наличие аффективных критериев в основе мышления, перевес эстетических элементов в суждениях над рациональными.

Наблюдаются *иронически-юмористические названия* («риночурка», «пузыренд» и т.п.) - при соответственно иронически-снисходительном отношении к окружающим. *Инфантильные названия* имеют обычно повторяющиеся элементы («тру-тру», «лю-лю», «кус-кус» и т.п.).

*Склонность к фантазированию* (чаще защитного порядка) выражена обычно удлиненными названиями («аберосинотиклирон», «гулобарниклета-миешиния» и т.п.).

Таблица 3. Симптомокомплекс теста «Несуществующее животное» для

оценки уровня агрессивности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Симптомокомплекс** | **Симптом** | **Балл** |
| 1 | Сильная, уверенная линия рисунка | 1 |
| 2 | Неаккуратность рисунка | 1 |
| 3 | Большое количество острых углов | 2 |
| 4 | Верхнее размещение углов | 1 |
| 5 | Крупное изображение | 1 |
| 6 | Голова обращена вправо или анфас | 1 |
| 7 | Хвост поднят вверх, пышный | 1 |
| 8 | Угрожающее выражение  | 2 |
| 9 | Угрожающая поза | 2 |
| 10 | Наличие орудий нападения (зубы, рога, когти) | 2 |
| 11 | Хищник | 2 |
| 12 | Вожак или одинокий | 1 |
| 13 | При нападении дерется  | 2 |
| 14 | Ночное животное | 1 |
| 15 | Другие признаки | 1 |

**Нормы значений:**

Низкие значения: 0-5 баллов

Средние значения: 6-10 баллов

Высокие значения: 11-15 баллов

**Приложение 5**

**Методика «Дом-Дерево-Человек»**

Для выполнения теста ДДЧ исследуемому ребенку предлагается бумага, простой карандаш, листок. Стандартный лист для рисования складывается пополам. На первой странице в горизонтальном положении наверху печатными буквами пишется **«ДОМ»,** на второй и третьей в вертикальной позиции сверху каждого листа соответственно **«ДЕРЕВО»** и **«ЧЕЛОВЕК»**, на четвертой - имя и фамилия испытуемого, дата проведения исследования. Для рисования обычно используется простой карандаш 2М, так как при применении этого карандаша наиболее ярко видны изменения в силе нажима.

Инструкция для ребенка: «Нарисуй, пожалуйста, как можно лучше дом, дерево, человека». На все уточняющие вопросы испытуемого следует отвечать, что он может рисовать так, как ему хочется. Во время теста проводится наблюдение за тем, как ребенок рисует.

Качественный анализ рисунков проводится с учетом их формальных и содержательных аспектов. Информативными формальными признаками рисунка считаются, например, расположение рисунка на листе бумаги, пропорции отдельных частей рисунка, его величина, стиль раскрашивания, сила нажима карандаша, стирание рисунка или его отдельных частей, выделение отдельных деталей. Содержательные аспекты включают в себя особенности движения и настроения нарисованного объекта.

Для анализа рисунка используются три аспекта оценки деталей рисунков, их пропорции и перспектива. Считается, что детали рисунка представляют осознание и заинтересованность человека в каждодневной жизненной ситуации. Испытуемый может показать в своем рисунке, какие детали имеют для него личностную значимость, двумя способами: позитивным (если во время работы над рисунком ребенок подчеркивает или стирает некоторые детали, а также, если он возвращается к ним) или негативным (если пропускает основные детали рисуемых объектов). Интерпретация таких значимых деталей или комплексов деталей может выявить некоторые конфликты, страхи, переживания рисуемого. Но интерпретировать значение таких деталей следует с учетом целостности всех рисунков, а также в сотрудничестве с рисующим, так как символическое значение деталей часто бывает индивидуально. Например, отсутствие таких основных деталей человека, как рот, глаза, может указывать на определенные трудности в человеческом общении или его отрицание.

Пропорции рисунка иногда отражают психологическую значимость, важность и ценность вещей, ситуации или отношений, которые непосредственно или символически представлены в рисунке дома, дерева и человека. Пропорция может рассматриваться как отношение целого рисунка к данному пространству бумаги или как отношение одной части целого рисунка к другой. Например, очень маленький рисунок человека может показать чувство неадекватности субъекта в его психологическом окружении.

Перспектива показывает более сложное отношение человека к его психологическому окружению. При оценке перспективы внимание обращается на положение рисунка на листе по отношению к зрителю (взгляд сверху или снизу), взаимное расположение отдельных частей рисунка, движение нарисованного объекта.

Для количественной оценки теста ДДЧ качественные общепринятые показатели сгруппированы в следующие симптомокомплексы:

1. Незащищенность;
2. Тревожность;
3. Недоверие к себе;
4. Чувство неполноценности;
5. Враждебность;
6. Конфликт (фрустрация);
7. Трудности в общении;
8. Депрессивность.

Каждый симптомокомплекс состоит из ряда показателей, которые оцениваются баллами. Если показатель отсутствует, ставится нуль во всех случаях, присутствие некоторых признаков оценивается в зависимости от степени выраженности. При наличии большинства признаков ставится один, два или три балла в зависимости от значимости данного признака в интерпретации отдельного рисунка или всей целостности рисунков теста.

Таблица 4

**Симптомокомплекс «Враждебность»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Симптомокомплекс | № | Симптом | Балл |
|  | 1 | Отсутствие окон | 1 |
|  | 2 | Дверь – замочная скважина | 1 |
|  | 3 | Очень большое дерево | 3 |
|  | 4 | Дерево с краю листа | 1 |
|  | 5 | Обратный профиль дерева, человека | 1 |
|  | 6 | Ветки двух измерений, как пальцы | 3 |
|  | 7 | Глаза – пустые глазницы | 1 |
|  | 8 | Длинные, острые пальцы  | 2 |
|  | 9 | Оскал – видны зубы | 3 |
|  | 10 | Агрессивная позиция человека | 3 |
|  | 11 | Другие возможные признаки | 1 |

Низкие значения: 0-9 баллов

Средние значения: 10-14 баллов

Высокие значения: 15-20 баллов

**Приложение 6**

**Сводная таблица диагностических результатов рисуночной методики «Несуществующее животное» до и после проведения**

**коррекционной работы**

Таблица 5.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Испытуемые** | **Сумма баллов по шкале агрессивности до проведения коррекционной работы** | **Уровень агрессивности** | **Сумма баллов по шкале агрессивности после проведения коррекционной работы** | **Уровень агрессивности** |
| 1 | Арсен Г. | 14 | Высокий | 10 | Средний |
| 2 | Лена К. | 9 | Средний | 5 | Низкий |
| 3 | Альфия З. | 5 | Низкий | 4 | Низкий |
| 4 | Никита Ф. | 13 | Высокий | 9 | Средний |
| 5 |  Андрей С. | 15 | Высокий | 14 | Средний |
| 6 | Аня Ш. | 12 | Высокий | 13 | Высокий |
| 7 | Алина Ш. | 8 | Средний | 4 | Низкий |
| 8 | Ксюша Щ. | 13 | Высокий | 8 | Средний |
| 9 | Аня Е. | 4 | Низкий | 4 | Низкий |
| 10 | Арсений В.  | 11 | Высокий | 12 | Высокий |
| 11 | Коля Э. | 10 | Средний | 5 | Низкий |
| 12 | Регина В. | 4 | Низкий | 4 | Низкий |
| 13 | Арина Е. | 14 | Высокий | 19 | Высокий |
| 14 | Ян С. | 8 | Средний | 6 | Низкий |
| 15 | Катя П. | 12 | Высокий | 7 | Средний |
| 16 | Артур К. | 11 | Высокий | 20 | Высокий |
| 17 | Катя Р. | 3 | Низкий | 7 | Низкий |
| 18 | Влад Б. | 13 | Высокий | 14 | Средний |
| 19 | Миша К. | 12 | Высокий | 16 | Высокий |
| 20  | Алина Э. | 14 | Высокий | 14 | Средний |

**Нормы значений:**

Низкие значения: 0-5 баллов

Средние значения: 6-10 баллов

Высокие значения: 11-15 баллов

##### Средние значения до проведения коррекционных занятий:

* + высокий уровень – 12 детей;
	+ средний уровень – 4 ребенка;
	+ низкий уровень – 4 ребенка.

##### Средние значения после проведения коррекционных занятий:

* высокий – 5 детей;
* средний – 7 детей;
* низкий – 8 детей.

**Приложение 7**

**Сводная таблица диагностических результатов рисуночной методики «Дом-дерево-человек» до и после проведения**

**коррекционной работы**

Таблица 6.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Испытуемые** | **Сумма баллов по шкале агрессивности до проведения коррекционной работы** | **Уровень агрессивности** | **Сумма баллов по шкале агрессивности после проведения коррекционной работы** | **Уровень агрессивности** |
| 1 | Арсений В. | 17 | Высокий | 16 | Высокий |
| 2 | Альфия З. | 14 | Средний | 7 | Низкий |
| 3 | Никита Ф. | 11 | Средний | 6 | Низкий |
| 4 | Арсен Г. | 20 | Высокий | 17 | Высокий |
| 5 |  Артур К. | 19 | Высокий | 14 | Средний |
| 6 | Миша К. | 17 | Высокий | 9 | Низкий |
| 7 | Аня Е. | 14 | Средний | 13 | Средний |
| 8 | Арина Е. | 15 | Высокий | 13 | Средний |
| 9 | Катя Р. | 12 | Средний | 7 | Низкий |
| 10 | Ксюша Щ.  | 17 | Высокий | 17 | Высокий |
| 11 | Регина В. | 13 | Средний | 5 | Низкий |
| 12 | Алина Ш. | 7 | Низкий | 18 | Низкий |
| 13 | Аня Ш. | 18 | Высокий | 19 | Высокий |
| 14 | Ян С. | 14 | Средний | 6 | Низкий |
| 15 | Влад Б. | 19 | Высокий | 9 | Низкий |
| 16 | Катя К. | 16 | Высокий | 16 | Высокий |
| 17 | Лена К. | 6 | Низкий | 7 | Низкий |
| 18 | Алина Э. | 18 | Высокий | 14 | Средний |
| 19 | Андрей С. | 15 | Высокий | 16 | Высокий |
| 20  | Коля Э. | 17 | Высокий | 14 | Средний |

**Нормы значений:**

Низкие значения: 0-9 баллов

Средние значения: 10-14 баллов

Высокие значения: 15-20 баллов

##### Средние значения до проведения коррекционных занятий:

* + высокий – 12 детей;
	+ средний – 6 детей;
	+ низкий – 2 детей.

##### Средние значения после проведения коррекционных занятий:

* высокий – 7 детей;
* средний – 5 ребенка;
* низкий – 8 детей.

**Приложение 8**

**Содержание занятий коррекционного этапа технологии социальной коррекции агрессивного поведения детей с помощью игротерапии**

I этап работы - ориентировочный.

**1-е занятие.**

Посвящено знакомству детей друг с другом. Дети са­дятся полукругом на стульчики около ведущего. Всем уча­стникам взрослый предлагает назвать себя любым име­нем, которое сохраняется за ребенком на все время заня­тий. Социальный работник предлагает детям выбрать для себя любое имя или название животного (что имеет коррекционный и диагностический смысл).

Коррекционный смысл состоит в том, что ребенок может таким путем как бы выйти из своего старого «Я» и надеть на себя другую маску. Дети часто выбирают имена друзей, на­звания животных, которые бывают глубоко символичными.

В диагностическом смысле выбор не своего имени — признак неприятия себя. Таким способом у ребенка про­является ощущение собственного неблагополучия. Выбор чужого имени служит указателем желаемого объекта иден­тификации. Педагог также называет себя.

На первом занятии не надо выяснять, почему ребенок назвал себя по-другому, так как это может отпугнуть ре­бенка. Этот вопрос можно обсудить потом.

После такого знакомства ведущий предлагает детям игру «Жмурки». Веселая, азартная, она снимает первоначаль­ную настороженность ребенка. В то же время эта игра - хороший диагностический прием, выявляющий исходный уровень самостоятельной активности группы и некоторые групповые роли, возникающие групповые отношения со­подчинения. Если дети играют активно, т.е. сами выбира­ют водящего, одергивают тех, кто подсказывает, значит, группа действительно активна и взрослый занимает пози­цию пассивного наблюдателя, чтобы быстрее сложилась стихийная групповая структура.

Затем социальный работник предлагает детям игру «Паровозик».

Цель игры: создание положительного эмоционального фона, повышение уверенности в себе, устранение стра­хов, сплочение группы, усиление произвольного контро­ля, развитие умения подчиняться требованиям одного.

Ход игры: дети строятся друг за другом, держась за плечи. «Паровозик» везет детей, преодолевая с «вагончи­ками» различные препятствия. Концовка занятия должна быть спокойная и объединяющая. Поэтому можно пред­ложить детям встать в круг («хоровод») и взять друг дру­га за руки. Выбранная форма окончания занятий останет­ся неизменной и превратится в ритуал.

**2-е занятие.**

1. Приветствие.

2. Беседа.

Цели:

* + раскрытие своего «Я»
	+ разгадывание характеров с опорой на художественное изображение.

Дети раскладывают свои автопортреты, выполненные на прошлом занятии. Ведущий предлагает детям сказать что-нибудь хорошее о каждом из рисунков. Если дети испытывают затруднения или высказывают негативную оценку, ведущий помогает исправить положение. После этого на автопортрет ребенка приклеивается «ромашка» с именем ребенка. Психолог говорит: «Теперь наши имена всегда с нами».

3. Игра «Связующая нить»

Цель: формирование чувства близости с другими людьми.

Дети, сидя в кругу, передают клубок ниток. Передача клубка сопровождается высказываниями о том, что тот, кто держит клубок, чувствует, что хочет для себя и что может пожелать другим. При затруднении психолог помогает ребенку — бросает клубок ему еще раз. Этот прием диагностичен: можно увидеть детей, испытывающих трудности в общении, — у ведущего с ними будут двойные, тройные связи. Когда клубок вернется к ведущему, дети натягивают нить и закрывают глаза, представляя, что они составляют одно целое, что каждый из них важен и значим в этом целом.

4. Игра «Прогулка»

Цель: двигательная и эмоциональная разминка.

Ведущий: «Летний день. Дети гуляют. Пошел дождь. Дети бегут домой. Прибежали они вовремя, началась гроза. Гроза прошла быстро, перестал идти дождь. Дети снова вышли на улицу и стали бегать по лужам».

В игре используется народная музыка, музыка Д. Львова-Компанейца «Хорошее настроение», П. Христова «Золотые капельки», К. Караваева «Сцена грозы».

5. Игра «Возьми и передай»

Цели: достижение взаимопонимания и сплоченности, умение передавать положительное эмоциональное состояние.

Дети встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и мимикой передают радостное настроение, добрую улыбку.

6. Домашнее задание

Дети должны расспросить родителей о своем имени, почему их так назвали. (Может, у кого-то есть «история» его имени, например: девочка родилась светленькой, как солнышко, — назвали Светочкой; или назвали в честь кого-то из родственников, так называют всех первенцев и т.п.).

С окончанием второго занятия первый уровень I этапа технологии социальной коррекции заканчивается. Окончание этого уровня отли­чают три признака: укрепившиеся роли, стереотипные ин­теракции, появление реакций на присутствие ведущего.

Второй уровень I этапа — это этап направленных игр, содержание осознаваемых навыков и действий, которые задаются ведущим. Тем не менее, необходимо включать спонтанные игры на определенное время в каждое заня­тие. Это называется «свободное время». Обычно на него отводится 20 мин в конце занятия.

**3-е занятие.**

1. Игра «Жмурки».

Цель игры: создание положительного эмоционального фона, устранение страхов, повышение уверенности в себе.

Ход игры: все дети идут, приплясывая и напевая какую-нибудь песенку, и ведут игрока-кота с завязанными глазами. Подводят к двери, ставят его на порог и велят взяться за ручку, а потом все вместе (хором) нараспев начинают петь:

— Кот, кот Ананас, Ты лови три года нас! Ты лови три года нас, Не развязывая глаз!

Как только пропоют последние слова, разбегаются в разные стороны. Кот принимается ловить играющих. Все дети вертятся вокруг кота, дразнят его: то дотронутся до него пальцем, то дернут за одежду.

2. Игра «Жучок».

Цель игры: раскрытие групповых отношений.

Ход игры: дети встают в шеренгу за водящим. Водящий стоит спиной к группе, выставив из-под мышек свою руку с раскрытой ладонью. Водящий должен угадать, кто из детей дотронулся до его руки (по выражению лица, движению). Водящий водит до тех пор, пока не угадает правильно. Водящего выбирают с помощью считалки.

3. Свободное время.

Предложить детям сюжетно-ролевые и настольные игры.

4. «Хоровод».

Ход игры: дети встают в круг и берутся за руки, смотрят друг другу в глаза, улыбаются. При этом основной акцент делается не на сложившиеся роли, а на устранение неравен­ства и пресечение привилегий.

Есть определенные призна­ки, указывающие на то, что требуемая групповая структура сложилась. Во-первых, водящие начинают чувствовать на­правленную на них агрессию, которая хорошо видна в та­ких играх, как «Крепость» и «Жучок». Во-вторых, возника­ют спонтанные тактильные, ласковые интеракции между членами группы. В-третьих, появилось серьезное, уважи­тельное отношение к ритуалу окончания занятия.

Тогда, когда возникла групповая структура, уравняв­шая детские индивидуальности, можно переходить к следу­ющему, второму, этапу группового курса, в котором большое внимание уделяется индивидуальной работе в форме ро­левых игр и других приемов.

II этап работы — реконструктивный

К началу II этапа ведущему уже видны трудности обще­ния каждого ребенка, а также неадекватные компенсаторные способы поведения каждого. Индивидуальная коррекция происходит тогда, когда ребенок осуществляет новые формы поведения и накапливает но­вый опыт общения. Это становится возможным лишь тог­да, если ребенок удовлетворил свои фрустрированные потребности (они часто служат источниками напряжения и обусловливают неадекватное поведение). Чаще всего это потребность в безопасности и принятии-признании. Фрустрация этих потребностей свойственна почти всем детям с трудностями адаптации. Как правило, потребность в бе­зопасности удовлетворяется на I этапе коррекции, во время направленной игры.

Удовлетворение потребности в признании невозмож­но без построения полного образа самого себя. Чтобы это реализовать, используют такой методический при­ем, как обратная связь. Каждый ребенок получает об­ратную связь в специально организованных для этого играх: «Семейный портрет», «Ассоциации», «День рожде­ния», «Фанты».

Умело организуя обратную связь, ведущий помогает детям сформировать более продуктивный образ «Я». Обычно это делается в форме словесной интерпретации игровой обратной связи с особенным акцентом на положительных сторонах личности ребенка.

Кроме того, на II этапе используются некоторые игры, помогающие преодолевать неприятные для ребенка свойства характера, например трусость. Это игры: «Необитае­мый остров», «Страшные сказки». После этих игр ребенок может сказать себе: «Вот я какой хороший. Я, конечно, не очень смелый, но зато я могу слушать страшные сказ­ки в темноте и сам их выдумывать. Я могу играть в нео­битаемый остров, владеть собой».

Ключевой момент II этапа — это игра «День рождения». Во время этой игры происходит усвоение требуемых ка­честв, коррекция агрессивных форм поведения. Таким образом, очерчивается зона ближайшего развития ребенка:

Отработка новых навыков общения особенно целенап­равленно осуществляется в групповых заданиях, которые каждый именинник обязан делать.

Занятия прямо вытекают из психологического диагно­за каждого ребенка, который ставится постепенно в тече­ние всего периода работы группы. Составляя психологи­ческие портреты детей, психолог особенно внимателен к тому, чего не может сделать ребенок, что ему не удается или чего он не умеет.

**4-е занятие.**

1. Игра «Ассоциации».

Цель игры: воспитание наблюдательности, развитие во­ображения, формирование умения жестами изображать че­ловека.

Ход игры: ребенок жестами, мимикой изображает дру­гого ребенка, его особенности, привычки, как он их ви­дит. Остальные дети отгадывают, кого он изображает.

2. Игра «Страшные сказки».

Цель игры: развитие смелости, уверенности в себе, сни­жение тревожности. Игра направлена на объединение группы.

Ход игры: выключается свет или зашториваются окна. Дети начинают по очереди рассказывать в темноте страш­ные сказки. Если уровень доверия в группе высок, то дети воспроизводят свои реальные страхи. Очень полезно их тут же разыграть, также в темноте.

3. Гимнастика.

4. Спортивная игра «Турнир».

Цель игры: воспитание произвольного контроля, кор­ректировка аффективного и агрессивного поведения, развитие смелости, уверенности в себе, ребенок ставится в разные позиции: соревнующегося, судьи, зрителя.

Ход игры: дети выбирают судью и спортсменов. Прово­дятся спортивные игры:

а) «Попади в кеглю». Ребенку предлагается сесть, опе­ревшись руками сзади, и согнуть ноги. Перед ногами кла­дется мяч. Ребенок должен оттолкнуть мяч, выпрямляя ноги так, чтобы попасть мячом в кеглю, поставленную на расстоянии 3—4 шагов;

б) «Пролезть через руки». Сцепив пальцы обеих рук, надо попробовать пролезть через руки так, чтобы они ока­зались сзади. Руки при этом необходимо держать «в зам­ке», не отпуская;

в) «Бой петухов». Играющие стараются вывести друг друга из равновесия, прыгая на одной ноге и толкаясь либо пра­вым, либо левым плечом. Проигрывает тот, кто коснется земли второй ногой. Руки дети держат на поясе. Можно дер­жаться одной рукой за носок согнутой ноги. Побеждает тот, кто дольше удержится, прыгая на одной ноге;

г) «Сядь-встань». Скрестив ноги, обхватив руками пле­чи, приподнять согнутые в локтях руки перед собой, сесть и встать, не помогая себе руками.

5. Хоровод.

**5-е занятие.**

1. Игра «Бип».

Цель игры: создание положительного эмоционального фона, устранение агрессивности в поведении, сплочение группы.

Ход игры: дети сидят на стульчиках. Водящий с закры­тыми глазами ходит по кругу, присаживается по очереди на колени к детям и угадывает, у кого он сидит. Если он правильно угадал, тот, кого назвали, говорит: «Бип».

2. Гимнастика.

3. «Семейный портрет».

Цель игры: игра служит социометрии детской игровой группы, а также отражает сложившиеся отношения в соб­ственной семье, опирается на групповые взаимоотношения.

Ход игры: в семью приходит фотограф, чтобы сделать семейный портрет. Он должен задать семейные роли всем членам группы и рассадить их, попутно рассказывая о том, кто с кем дружит в этой семье.

4. Игра «Зеркало».

Цель игры: дать возможность проявить активность пас­сивным детям.

Ход игры: выбирается один водящий, остальные дети — зеркала. Водящий смотрится в зеркала, и они отражают все его движения. Педагог следит за правильностью отраже­ния.

5. Свободное время.

Предложить детям настольные, сюжетно-ролевые игры.

6. Хоровод.

Дети встают в круг и берутся за руки, смотрят друг другу в глаза, улыбаются, водят хоровод.

**6-е занятие.**

1. Игра «День рождения».

Цель игры: для сплочения группы детям дается воз­можность высказать обиды, снять разочарование.

Ход игры: выбирается именинник. Все дети дарят ему подарки жестами, мимикой. Имениннику предлагается вспом­нить, обижал ли он кого-то, и исправить это. Детям пред­лагается пофантазировать и придумать будущее именин­нику.

2. Игра «Путаница».

Цель игры: игра поддерживает групповое единство. Ход игры: выбирается считалкой водящий. Он выходит из комнаты. Остальные дети берутся за руки и образуют круг. Не разжимая рук, они начинают запутываться — кто как умеет. Когда образовалась путаница, водящий заходит в комнату и распутывает ее, не разнимая рук детей.

3. Гимнастика с веселыми человечками.

4. Игра «Мальчик (девочка)-наоборот».

Цель игры: в игре развивается произвольный контроль за своими действиями, снимаются двигательная расторможенность, негативизм.

Ход игры: участники встают в круг. Ведущий показыва­ет действия, все повторяют за ним. Мальчик-наоборот должен делать не так, как все.

5. Свободное время (забавы за столом):

а) «Выдуй шарик из чашки». В чашку кладут шарик от настольного тенниса. Детям по очереди предлагается сде­лать глубокий вдох, наклониться над чашкой и дунуть в нее так сильно, чтобы шарик вылетел из чашки;

б) «Силачи». Играющие упираются локтями о стол и соединяют кисти. Каждый в паре начинает давить на руку товарища, стараясь положить ее на стол. Побеждает тот, кто, не отрывая локтя от с-юла, заставит партнера поло­жить руку на стол;

в) различные настольные игры: «Лото», «Цирк», «Ле­тающие колпачки», «Шашки», «Улицы города» и др. Играя в эти игры, надо соблюдать правила.

6. Хоровод.

Можно предложить одновременное легкое покачива­ние вправо, влево.

**7-е занятие.**

1. Игра «Крепость».

Цель игры: игра даст детям возможность проявить агрессию. Интересна диагностика — кто с кем захочет быть в команде.

Ход игры: группа детей делится на две команды (по желанию самих ребят). Каждая команда строит из мебели крепость. Одна команда защищает крепость, другая — штурмует. Основное оружие — надувные шарики, мячи. мягкие игрушки.

2. Гимнастика.

3. Игра «Изображение предметов».

Цель игры: воспитание наблюдательности, воображе­ния, умения видеть другого.

Ход игры: ребенок мимикой, жестами изображает пред­мет, остальные дети его отгадывают. Кто правильно на­звал — становится ведущим.

4. Игра «Щит и меч».

Цель игры: выход агрессии, эмоционального напряжения. Ход игры: ведущий держит щит, дети бьют об него мячами.

5. Свободное время.

Предложить детям настольные, сюжетно-ролевые игры, строительный материал.

6. Хоровод.

**8-е занятие.**

1. Игра «Чунга-Чанга».

Цель игры: коррекция эмоциональной сферы ребенка, развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое.

Ход игры: путешественник (педагог) пристал на своем корабле к Волшебному острову, где все всегда радостны и беззаботны. Едва он сошел на берег, как его окружили жители чудесного острова — маленькие чернокожие дети. И на мальчиках, и на девочках надеты одинаковые пест­рые юбочки, на шее - бусы, а в волосах - перья. С весе­лой улыбкой они стали пританцовывать под музыку В. Шаинского «Чунга-Чанга» вокруг путешественника и петь:

Чудо-остров, Чудо-остров,

Жить на нем легко и просто, Чунга-Чанга!

Путешественник решил навсегда остаться на этом ост­рове.

2. Гимнастика.

1. Попугай.

2. Лебеди.

3. Тюлень на суше.

4. Тюлень в воде.

5. Мартышка.

6. Змея.

3. Игра «Баба Яга».

Цель игры: коррекция эмоции злости, тренировка спо­собностей воздействия детей друг на друга.

Ход игры: дети сидят на стульчиках в кругу лицом друг к другу. Педагог просит показать, какое бывает выраже­ние лица, поза, жесты у взрослых (мамы, папы, бабуш­ки, воспитателя), когда они злятся на детей. За что взрослые чаще всего сердятся на вас? (Дети разыгрывают 2—3 сценки.) Как ругают вас старшие, когда вам очень страшно? Гро­зят наказать, берут ремень? (Ребята говорят и показыва­ют.) Что вы делаете в ответ: плачете, улыбаетесь, дере­тесь, боитесь? (Разыгрываются 2-3 сценки.)

4. Спортивные игры.

а) «Дракон кусает свой хвост». Играющие стоят друг за другом, держась за талию впереди стоящего. Первый ребе­нок — это голова дракона, последний — кончик хвоста. Пока звучит музыка Д. Нуриева «Восточный танец», пер­вый играющий пытается схватить последнего — дракон ловит свой хвост. Остальные дети цепко держатся друг за друга. Если дракон не поймает свой хвост, то в следующий раз на роль головы дракон назначается другой ребенок.

б) «Белые медведи». Намечается место, где будут жить белые медведи. Двое детей берутся за руки — это белые медведи. Со словами: «Медведи идут на охоту» — они бегут, стараясь окружить и поймать кого-нибудь из игра­ющих. Затем снова идут на охоту. Когда переловят всех, игра кончается;

в) «Расставить посты». Дети маршируют под музыку Ф. Шуберта «Марш» друг за другом. Впереди идет коман­дир. Когда командир хлопнет в ладоши, идущий после­дним ребенок должен немедленно остановиться. Так ко­мандир расставляет всех детей в задуманном им порядке (линейка, круг, по углам и т.д.).

5. Хоровод.

**9-е занятие.**

1. Игра «Узнай по голосу».

Цель игры: игра на внимание, умение узнавать друг друга по голосу.

Ход игры: дети встают в круг, выбирается ведущий. Он встает в центр круга и старается узнать детей по голосу.

2. Игра «Передай по кругу».

Цель игры: достичь взаимопонимания, сплоченности. Ход игры: дети идут по кругу, передают горячую кар­тошку, ледышку, бабочку (пантомима).

3. Гимнастика.

1. Фокусник.

2. Силач с гирями.

3. Клоуны с гирями.

4. Змея.

5. Клоун и змея.

6. Воздушные акробаты.

7. На батуте акробаты.

8. Клоун на батуте.

9. Йог ходит по разбитому стеклу, углям.

10. Игра «Два друга».

Цель игры: игра на сопоставление различных черт ха­рактера, развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое, коррекция эмоциональной сферы ребенка.

Ход игры: дети слушают в исполнении педагога стихот­ворение Т. Волиной «Два друга»:

Пришли два юных друга на речку загорать. Один решил купаться -э\* стал плавать и нырять. Другой сидит на камушке и смотрит на волну, И плавать опасается: «А вдруг я утону?»

Пошли зимой два друга кататься на коньках. Один стрелою мчится — румянец на щеках! Другой стоит растерянный у друга на виду. «Тут место очень скользкое, а вдруг я упаду?!»

Дети дают оценку поведению обоих ребят, распределя­ют роли. Ведущий снова читает стихотворение, а дети пан­томимически его иллюстрируют.

5. Этюд «Так будет справедливо».

Цель этюда: эмоциональное осознание детьми отрица­тельных черт своего характера, обучение пониманию того, как оценивается то или иное поведение.

Ход этюда: ведущий предлагает детям послушать рас­сказ и оценить поступок братьев: «Мама ушла в мага­зин. Как только за ней закрылась дверь, братья стали баловаться. Они то бегали вокруг стола, то боролись, то кидали друг другу, словно это мячик, диванную подушку. Вдруг щелкнул замок — это вернулась мама. Старший брат, услышав, что дверь открывается, быс­тро сел на диван. А младший не заметил маминого прихода и продолжал играть с подушкой. Он подбросил по­душку вверх и попал в люстру. Люстра стала раскачи­ваться. Мама, рассердившись, поставила провинивше­гося в угол. Старший брат поднялся с дивана и встал рядом с братом.

- Почему ты встал в угол, я тебя не наказывала? — спросила мама.

- Так будет справедливо, — серьезно ответил ей стар­ший сын. — Ведь это я придумал кидаться подушкой.

Мама растроганно улыбнулась и простила обоих брать­ев».

6. Хоровод.

III этап - закрепляющий

Важное место в коррекционной работе по снижению агрессивности занимает задача по развитию навыков произвольности поведения. Она решается на III этапе.

На III, заключительном, этапе проводятся три после­дних занятия с целью закрепления новых форм пережи­ваний, чувств по отношению к сверстникам, к самому себе, к взрослому; закрепляется уверенность в себе, при­емы общения со сверстниками.

**10-е занятие.**

1. Игра «Разведчики».

Цель игры: развивать моторно-слуховую память, снять двигательную расторможенность, негативизм.

Ход игры: в комнате расставлены стулья в произволь­ном порядке. Один ребенок (разведчик) идет через ком­нату, обходя стулья с любой стороны, а другой ребенок (командир), запомнив дорогу, должен провести отряд тем же путем. Затем разведчиком и командиром отряда стано­вятся другие дети.

2. Гимнастика.

Детям показывают картинки с изображением веселых человечков, их движения надо повторить.

3. Игра «Дружная семья».

Цель игры: развитие эмоционально-выразительных дви­жений руки, адекватного использования жеста, отражает сложившиеся взаимоотношения в игровой группе.

Ход игры: дети сидят на стульчиках, расставленных по кругу. Каждый занят каким-нибудь делом, один лепит из пластилина шарики, другой вколачивает в дощечку ма­ленькие гвоздики, кто-то рисует или вяжет и т.п. Приятно смотреть на семью, в которой все так дружно работают.

Дети должны производить руками манипуляции так, словно в руках у них не воображаемые предметы, а ре­альные. Игра сопровождается музыкой Р. Паулса «Золотой клубочек».

4. Свободное время.

Для преодоления эмоционального сближения и взаи­модействия детей социальный работник предлагает выполнить - совмес­тную работу: сделать общий рисунок на большом листе бумаги, который расстилается на полу. Тема рисования: «Наша дружная группа».

Цель рисования: закрепление в рисунке впечатлений, полученных от игры и общения со сверстниками, выяв­ление страхов, снятие тревожности.

5. Хоровод.

**11-е занятие.**

1. Игра «Четыре стихии».

Цель игры: развитие внимания, связанного с коорди­нацией слухового и двигательного анализаторов.

Ход игры: играющие сидят по кругу. Ведущий догова­ривается с ними, что если он скажет слово «земля», все должны опустить руки вниз; на слово «вода» - вытянуть руки вперед, на слово «воздух» - поднять руки вверх, на слово «огонь» - произвести вращение руками в локтевых суставах. Кто ошибается, считается проигравшим.

2. Гимнастика.

Дети идут по кругу. Звучит нота нижнего регистра - дети становятся в позу «плакучей ивы» (ноги на ширине плеч, руки слегка разведены в локтях и висят, голова наклонена к левому плечу).

На звук, взятый в верхнем регистре, становятся в позу «тополя», пятки вместе, носки врозь, ноги прямые, руки подняты вверх, голова запрокинута назад.

3. Этюд «Встреча с другом».

Цель этюда: развивать способность понимать эмоцио­нальное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое, формировать выразительные движения.

Ход этюда: педагог рассказывает детям историю: «У мальчика был друг. Но вот настало лето, и им пришлось расстаться. Мальчик остался в городе, а его друг уехал с родителями на юг. Скучно в городе без друга. Прошел месяц. Однажды идет мальчик по улице и вдруг видит, как на остановке из автобуса выходит его товарищ. Как же обрадовались они друг другу».

По желанию дети разыгрывают эту сценку. Выразитель­ные движения: объятия, улыбка грусть, эмоция радости.

4. Игра «Кораблик».

Цель игры: повышение самооценки, уверенности в себе.

Ход игры: двое взрослых (социальный работник и педагог) раскачи­вают за углы одеяло - это кораблик. При словах: «Тихая, спокойная погода, светит солнышко» - все дети изобра­жают хорошую погоду.

При слове: «Буря!» - они начинают создавать шум, кораблик качается все сильнее. Ребенок, находящийся в кораблике, должен перекричать бурю: «Я не боюсь бури, я самый сильный матрос!»

Для объяснения этой игры в первое плавание можно отправить игрушку.

5. Хоровод.

**12-е занятие.**

1. Игра «В магазине зеркал».

Цель игры: развитие наблюдательности, внимания, па­мяти. Создание положительного эмоционального фона. Уп­ражнение детей в уверенном и послушном поведении-

Ход игры: в магазине стояло много больших зеркал. Туда вошел человек, на плече у него была обезьянка (выбира­ется заранее). Она увидела себя в зеркалах (зеркала - дети) и подумала, что это другие обезьянки. Стала корчить им рожицы. Обезьянки ответили ей тем же. Она погрозила им кулаком, и ей из зеркал погрозили. Она топнула ногой, и вес обезьянки топнули ногами. Что ни делала обезьянка, все остальные в точности повторяли ее движения.

2. Гимнастика.

1. Ледышки.

2. Ручейки.

3.Дождик.

4. Фонтанчик.

5. Холод, лед 6 Жара, солнце.

3. Этюд «Очень худой ребенок».

Цель этюда: формирование умения выразить страда­ние и печаль.

Ход этюда: ведущий объясняет детям: ребенок плохо ест, он стал очень худым и слабым, даже муравей может повалить его с ног. Послушайте:

Это кто там печально идет? И печальную песню поет? Муравей пробежал, Повалил его с ног.

Митя из дома шел, до калитки дошел,

Но дальше идти он не смог!

Он каши, он каши, он каши не ел,

Худел, худел, болел, болел!

И вот он лежит одинок.

Муравей повалил его с ног! (Э. Мошковская)

Социальный работник предлагает детям показать по очереди, какое худое лицо у Мити. Затем дети распределяют между собой роли бабушки, Мити и муравья. Бабушка кормит Митю с ложечки. Митя с отвращением отодвигает от себя ложку. Бабушка кормит, одевает Митю и отправляет его гулять. Звучит песня 3. Левиной «Митя». Мальчик, пошатываясь, идет по направлению к калитке (специально поставлен­ный стул). Навстречу ему выбегает муравей и трогает его усиком (пальцем) - Митя падает (приседает).

4. Игра «Три характера».

Цель игры: сопоставление различных характеров, кор­рекция эмоциональной сферы ребенка.

Ход игры: дети слушают три музыкальные пьесы Д. Ка­балевского: «Злюка», «Плакса», «Ревушка»; вместе с пси­хологом дают моральную оценку злости и плаксивости, сравнивают эти состояния с хорошим настроением ре-вушки. Трос детей договариваются, кто какую девочку будет изображать, а остальные дети должны догадаться по мимике и жестам, какая девочка кого изображает.

Если в группе мало девочек, то злюку и плаксу изоб­ражают мальчики.

5. «Хоровод».

Социальный работник предлагает детям: «Хватит играть со злыми и страшными. Мы-то с вами добрые, веселые и очень друж­ные ребята. Мы встанем в круг, возьмемся за руки и улыб­немся друг другу. До свидания, мои славные, добрые, смелые, честные, дружные ребята. Мы обязательно с вами еще встретимся и поиграем в веселые игры».

Дети водят хоровод под музыку польки из кинофиль­ма «Золушка» (или любую другую музыку):

Станьте, дети, станьте в круг, Станьте в круг, станьте в круг. Я твой друг и ты мой друг, Самый добрый друг. Ля-ля-ля…

**Приложение 5**

**Педагогические рекомендации для родителей по профилактике**

**агрессивности в поведении детей**

*Очень важно:*

1. Показать ребенку, что вы его любите и цените, даже если это трудно сделать, потому что ребенок разбушевался.

2. Хвалить ребенка при каждом удобном случае. Но не стоит говорить: «Хороший мальчик» или «Хорошая девочка». Дети часто не обращают на это внимание. Лучше сказать: «Ты доставил мне огромное удовольствие, когда поделился со своим младшим братом». Признание успехов, гордость и похвала родителей необходимы ребенку для развития стойкого чувства собственного достоинства. Если ему не удается завоевать внимание родителей хорошим поведением, то он пытается обратить на себя их внимание плохим поведением.

3. Установить разумные границы. Нельзя все время все запрещать («Не делай этого, не трогай того!»), эти замечания действуют на нервы, приводят в бешенство. Но нельзя и все разрешать, это ведет к вседозволенности, ребенок теряет чувство меры.

4. Определить четкие правила, ритуалы. Очень важный ритуал - ежедневный совместный ужин, во время которого ребенок ощущает семью как единое целое. Другой ритуал - приготовление ребенка ко сну. У родителей должно быть отведено для этого достаточно времени.

5. Иногда требовать, чтобы ребенок отказался от своего желания. Если ребенок не научен уступать, реакция его всегда агрессивна. Очень важно, чтобы он научился терпеливо ждать исполнения своих желаний и требований.

6. Старайтесь избегать крика и наказаний - это не пресечет плохого поведения, а лишь еще больше «взведет».

7. Старайтесь сразу же реагировать на агрессивное поведение, не дожидаясь, пока ребенок «сам поймет», что так делать нельзя. Если он сделал что-то неправильно, он должен узнать об этом немедленно.

8. В конфликтной ситуации объявите тайм-аут. Период успокоения является наиболее эффективным способом изменить плохое поведение. Маленькие дети должны быть усажены на стулья на две-три минуты, а дети постарше отправлены по своим комнатам. Только не делайте из этого наказание. Просто объясните, что предпринимаете такой шаг, потому что хотите, чтобы все пришло в порядок, и чтобы все остались довольны.

9. Старайтесь перевести агрессивное поведение в словесное русло: дождитесь, когда ребенок успокоится, и поговорите о том, что вызвало столь бурную реакцию. Подчеркните, что такое поведение недопустимо и попытайтесь вместе найти альтернативное решение;

10. Обязательно требуйте, чтобы за каждый проступок ребенок извинялся. Пусть сначала это будет лишь следствие вашей настойчивости, но постепенно ребенок привыкнет, что обиженного надо жалеть и просить прощения за неприятности, которые он причинил.

**Приложение 6**

Родительский лекторий

**«Роль семьи в проявлении детской агрессивности»**

Уважаемые мамы и папы, бабушки и дедушки. Тема нашей встречи серьезна и трудна. Это тема проявления детьми жестокости и агрессии. К сожалению, эти явления живут среди нас, взрослых, и среди наших детей. Что же это за явление и стоит ли нам о нем говорить? Конечно, стоит. А раз так, давайте рассмотрим, что собой представляет агрессия и как мы, взрослые, можем помочь детям преодолеть ее.

Агрессия может проявляться физически (ударили) и вербально (нарушение прав другого человека без физического вмешательства). В психологии различают два вида агрессии: инструментальную и враждебную. Инструментальная агрессия проявляется человеком для достижения определенной цели. Она очень часто выражается у младших детей. У старших больше проявляется враждебная агрессия, направленная на то, чтобы причинить другому человеку боль. Очень часто агрессию, ее проявления путают с настойчивостью, напористостью. Как вы считаете, это равнозначные качества? Что вас больше обрадует в вашем ребенке: настойчивость или агрессивность? Безусловно, настойчивость. Это качество в сравнении с агрессивностью имеет социально приемлемые формы, т. к. не допускает оскорбления, издевательства и т. п.

Уровень агрессивности детей меняется в большей или меньшей степени в зависимости от ситуации, но иногда агрессивность принимает устойчивые формы. Причин для такого поведения много: положение ребенка в коллективе, отношение к нему сверстников, взаимоотношения с родителями.

Стойкая агрессивность некоторых детей проявляется в том. Что они иначе, чем другие, понимают иногда поведение окружающих. Интерпретируя его как враждебное. К агрессии больше склонны мальчики. Она входит в мужской стереотип, который культивируется в семье и в средствах массовой информации. Однако, в настоящее время и среди девочек все чаще и чаще встречаются такие, которые проявляют те или иные формы агрессии. Почему? Что является тому причиной?

Вы и сами прекрасно знаете о том потоке телепередач с антивоспитательным значением, которые хлынули сейчас в СМИ. Что же делать? Конечно же, необходимо ограничить просмотр детьми телепередач по времени, что кстати, сохранит и их физическое здоровье. А еще очень важно помочь своему ребенку выбрать то, что действительно и интересно, и полезно. Многие родители, а это 51% советуют своим детям какие передачи им смотреть, 16% родителей делают это лишь иногда и 34%, а это немало никогда. Будет больше пользы, если вы вместе начнете смотреть, назовем их, “полезные” передачи и раде душевного спокойствия своего ребенка, откажитесь от просмотра иных. И уж конечно недопустимо, когда дети смотрят вечерние киносеансы для взрослых, а были и такие ответы.

Порой трудно понять, разобраться сразу, предназначена ли данная телепередача, фильм, канал для детского просмотра. В некоторых странах каналы кодируют, передачи помечают специальными символами. В нашей стране этого нет (хочется верить, что пока нет), поэтому вся ответственность ложиться на ваши плечи. Найдите время, чтобы узнать, что смотрят ваши дети. И если вы не согласны с их выбором, и спор зашел в тупик, посмотрите эту передачу вместе, после чего не оставляйте ребенка одного заново переживать увиденное. Поговорите с ним, обсудите, услышьте его мнение об увиденном. Постарайтесь сделать так, чтобы только вы снимали его эмоциональное напряжение.

Второй очень частой причиной детской агрессивности является семейная ситуация. Это агрессивное поведение членов семьи в обыденных жизненных ситуациях: крики, ругань, хамство, унижение друг друга, взаимные упреки и оскорбления. Психологи считают, что ребенок проявляет агрессивность в обыденной жизни в несколько раз чаще там, где агрессию взрослых он видел ежедневно, и где она стала нормой его жизни. Не приводит ни к чему хорошему и непоследовательность родителей в обучении детей правилам и нормам поведения. У детей не формируется нравственный стержень поведения: сегодня родителям удобно говорить одно и они навязывают эту линию поведения детям, завтра им удобно говорить другое, и это другое тоже навязывается. Это приводит к растерянности, озлоблению, агрессии против родителей и других людей. В воспитании можно выделить два важных фактора, которые позитивно или негативно влияют на формирование детской агрессивности: расположение и неприятие. Преодолению агрессивности ребенка помогает расположение, использующее в своем арсенале умение слушать, теплоту общения, доброе слово, ласковый взгляд. Неприятие, наоборот, стимулирует детскую агрессивность. Оно характеризуется безразличием, устранением от общения, нетерпимостью и властностью, враждебностью к факту существования ребенка. Неприятие ребенка приводит к проявлению такого заболевания, как детский госпитализм. Что это такое? Одиночество, отсутствие желания общаться с родными людьми, отсутствие в семье традиций, обычаев, законов.

Огромное значение в воспитании детей имеет поощрение: словом, взглядом, жестом, действием. Психологи уверены, что человеку очень полез

но «выдавать лавры в кредит». Это все равно как машину сначала надо хорошенько заправить бензином, а потом пускать в путь. Так не жалейте «бензина», расточая ребенку похвалы! Без этого горючего он далеко не уедет...

Значит, скажите вы, ребенка нужно только хвалить и ни в коем случае не делать замечаний? Обязательно делайте замечания, без этого тоже нет воспитания.

Но важны дозировка и формы. Согласитесь, ваши наказания более разнообразны нежели похвалы. Нет, конечно же, невозможно вырастить ребенка без замечаний, запретов и наказаний. Но ребенок должен чувствовать: вы сердитесь не потому, что он плохой, как всегда, а потому что он такой чудесный, умный, смелый и т. п. вдруг поразил вас несоответствием всегдашнему облику. Если ваш ребенок не терпит критики, болезненно реагирует на замечания, очень советуем задуматься: достаточно ли вы его хвалите, ласкаете, возвышаете в его собственных глазах. Обычно на этот вопрос возражают: «*Что вы?! Он у нас захвален, заласкан».* Но психологи утверждают, что у каждого человека не только своя норма потребления сахара, но и своя, индивидуальная потребность в поощрении. В данном случае не сравнивайте с собой. Возраст человека часто обратно пропорционален потребности в ласке.

Но вернемся к наказаниям. Практически никто не сомневается в том, что нет ничего страшнее телесных наказаний. И все же, осмелюсь утверждать: нет безобиднее наказания, чем искренний шлепок, и нет страшнее, чем обдуманный, методичный бойкот. Детский мир - это вы, его родители, его семья. Поэтому, когда вы перестаете с ним разговаривать, у ребенка возникает ощущение того, что весь мир от него отвернулся. Что делаете вы, когда ссоритесь с супругом? Идете к друзьям или попросту на работу. А куда идти ребенку? Это тяжелая артиллерия, и пользоваться ею нужно в самых крайних случаях. В конце концов, вы ведь хотели его наказать, а не помучить. Очень полезно, конечно, наказывать и лишением чего-то, каких-то любимых кушаний (но не всей еды), предметов, развлечений. Но если вы лишите ребенка того, без чего он вполне может обойтись, наказание не подействует. И еще одно популярное заблуждение. Принято утверждать, что родители в вопросах воспитания детей должны выступать как бы «единым фронтом». Конечно, родители должны быть едины в главном: в представлениях о добре и зле, о том, что черное, а что белое. Но если мать поставила ребенка в угол, и он уже какое-то время там постоял, его это сильно опечалило, прав будет отец, который пожалеет наказанного ребенка. Нет, но не подвергнет сомнению авторитет матери, не скажет, что она плохая, злая, жестокая! Не скажет и что провинность недостойна наказания. Соглашаясь со справедливостью кары, он все равно пожалеет. Важно лишь следить за тем, чтобы роли карающего и милующего не закреплялись.

Сегодня накажет мама, а пожалеет папа. А завтра, наоборот. Если же роли карающего и милующего закрепятся между родителями, в один прекрасный день ребенок может заключить союз с одним из них (не трудно догадаться с кем именно), и в семье может постепенно разгореться война, а семья сейчас едва ли не единственный оплот мира...

Итак, наказание значимо и не приводит к возникновению агрессии у ребенка, если:

* оно следует немедленно за проступком;
* объяснено ребенку;
* оно суровое, но не жестокое;
* оно оценивает действия ребенка, а не его человеческие качества;
* при наказании родители проявляют терпение, спокойствие и выдержку.

Конечно, каждый ребенок индивидуален и не похож на своих сверстников. Для одного подходит один воспитательный прием, для другого - другой. И только вы, родители, можете подобрать тот самый “ключик” к сердцу своего ребенка, используя следующие «золотые» правила воспитания, связанные с темой данного лектория:

1. Учитесь слушать и слышать своего ребенка.
2. Постарайтесь сделать так, чтобы только вы снимали его эмоциональное напряжение.
3. Не запрещайте детям проявлять отрицательные эмоции.
4. Умейте принять и любить его таким, какой он есть.
5. Повиновение, послушание и исполнительность будут там, где они предъявляются разумно.
6. К агрессивным проявлениям в поведении ребенка приводит агрессивность семьи.

Как сказал Эрих Фромм: «*Человек обладает способностью любить, и если он не может найти применения своей способности любить, он способен ненавидеть, проявляя агрессию и жестокость.  Этим средством он руководствуется,  как бегством от собственной душевной боли».*