**ВВЕДЕНИЕ**

Актуальность. Особенности межличностных отношений внутри школы, в частности отношения между учителями и учащимися и между самими учащимися внутри их микросоциума порождает систему различных деструктивных конфликтов - от прямых или косвенных угроз, до импульсивных агрессивных действий. В последнее время тема агрессии приобретает особую актуальность в связи с ростом детской преступности, различных проявлений агрессивности, жестокости в детской субкультуре и семье. Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе порождает повышенную тревожность, духовная опустошенность детей, влекущие за собой жестокость и агрессивность.

Агрессивное поведение детей - это не просто тревожное явление, а весьма серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема. Агрессивные дети драчливы, легко возбудимы, раздражительны, обидчивы, несговорчивы, упрямы, враждебны к окружающим. Их отношения с близкими, сверстниками и педагогами всегда напряжены и амбивалентны. Агрессивные разряды подрывают здоровье детей, приводя их в состояние трудно контролируемого возбуждения. Кроме того, агрессивность, став устойчивой личностной чертой, негативно сказывается на процессах личностного развития и социализации этих детей в последующих возрастных периодах.

Психологическая феноменология агрессивного поведения личности исходит из того, что их деятельность характеризуется неустойчивостью и недифференцированностью самооценки, невозможностью реального прогноза собственной деятельности, неадекватностью целеполагания, неопределенностью представлений о будущем и др. Разрыв между внутренним и внешним делает для такой личности невозможной сознательную переработку своего состояния и символическое отреагирование конфликта, а это приводит к разрядке напряжения в импульсивных действиях, психосоматических симптомах или к стремлению физически изменить сложившуюся картину мира субъекта. Личностная особенность индивидов с названными формами поведения может выступать в виде психологического «симптомокомплекса», проявляющегося на различных уровнях: когнитивном, аффективном и поведенческом, что способно порождать угрозы или препятствия реализации профессиональной деятельности в рамках интерактивного пространства систем субъектов образования типа «ученик - учитель / ученик - ученик».

Для таких индивидов характерно особое сочетание эмоциональных, когнитивных и личностных проявлений, где эмоциональная сфера отличается слабой дифференцированностью. Они обнаруживают сложность к распознаванию и точному описанию собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других людей, их когнитивная сфера отличается недостаточностью воображения, преобладанием наглядно

действенного мышления над абстрактно-логическим, слабостью функции символизации и категоризации в мышлении. Их личностный профиль характеризуется некоторой примитивностью жизненной направленности, инфантильностью и недостаточностью функции рефлексии.

Совокупность перечисленных качеств приводит, как правило, к чрезмерному прагматизму в собственных действиях и выборе средств для достижения цели, дефициту творческого отношения к ней, а также к трудностям и конфликтам в межличностных отношениях, в связи с чем проблема детской агрессивности является весьма актуальной.

Разработанность. Проблеме агрессивного поведения личности посвящено большое количество работ, как в отечественной, так и зарубежной психологии Г.М. Андреева; Т.В. Драгунова., В.И. Жельвис, Ф.С. Сафуанов., Л.М. Семенюк, Антонян Ю.М., Бережкова Е.И., Горьковая И.А., Ениколопов С.Н., Ковалев П.А., Левитов Н.Д., Пинчук Н.В., Реан А.А., Румянцева Т.Г., Слотина Т.В., Соловьева С.Л., Осницкий А.К., Фурманов И.А., Ярмоленко Г.П., Ammon G., Bandura A., Berkowitz L., Buss A., Dollard Y., Feschbach S., Fromm E.; Е.Ф. Баенская, Е.Ю. Борисова, Г.М. Бреслав, Г.В. Бурменская, В.Г. Василевский, Л.Н. Винокуров, Н.В. Вострокнутов, В.И. Гарбузов, А.В. Запорожец, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, Т.С. Пантолик, А.А. Рояк, В.А. Ситаров, Н.Ф. Талызина, И.А. Фурманов, К. Хоментаускас и др.

При рассмотрении проблемы детской агрессивности особое внимание уделяется биологическим факторам, влияющим на её развитие. Изучение данного аспекта рассмотрено в исследованиях Глейзера Б., Гаспаровой Е.М., Левитова Н.Д., Сирса Р., Хекхаузена X. и др. Биологические факторы действуют только в контексте социального окружения. Разделяя точку зрения Берковица Л., считают, что в последнее время намечается тенденция к исследованию феномена агрессивности, как сложного явления, формирующегося под влиянием не только биологических, но и социальных, а также психологических факторов.

Цель:

. Проанализировать имеющиеся научные данные относительно личностных особенностей агрессивного поведения младших школьников.

Задачи:

. Изучить теоретические концепции формирования агрессивности у детей;

. Рассмотреть возрастные особенности и новообразования, влияющие на возникновение агрессивного поведения в младшем школьном возрасте;

. Выявить и проанализировать взаимосвязь психологических особенностей тревожности с агрессивностью в младшем школьном возрасте;

. Изучить роль социально-психологических факторов в развитии агрессивности личности по данным отечественной и зарубежной литературы.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**.1 Проблемы агрессивного поведения, в работах зарубежных и отечественных ученых**

Слово агрессия происходит от латинского “aggredi”, что означает “нападать”. Оно издавна бытует в европейских языках, однако, значение ему придавалось не всегда одинаковое. До начала XIX века агрессивным считалось любое активное поведение, как доброжелательное, так и враждебное. Позднее, значение этого слова изменилось, стало более узким. Под агрессией стали понимать враждебное поведение в отношении окружающих людей.

Для того, чтобы рассмотреть проблему детской агрессивности в младшем дошкольном возрасте для начала поясним, каково общее понятие агрессии, какова ее структура и природа.

Р.Бэрон и Д.Ричардсон [5, с.19], считают, что агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющего все основания избегать подобного обращения с собой. Данное комплексное определение включает в себя следующие частные положения:

. Агрессия обязательно подразумевает преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве;

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

. Жертвы должны обладать мотивацией избегания подобного обращения с собой.



Рис. 1 - Результаты тестирования по методике Басса-Дарки

По результатом тестирования видно, что средний балл 2классников по следующим показателям ниже, чем средний балл 3классников: косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, чувство вины. Средние значения показателей физической агрессии и вербальной агрессии, напротив, у 2классников выше, чем у 3классников. Можно предположить, что изменение этих показателей указывает на динамику структуры проявления агрессии у детей.

Одна из главных проблем в определении агрессии в том, что этот термин подразумевает большое разнообразие действий. Когда люди характеризуют кого- то, как агрессивного, они могут сказать, что он обычно оскорбляет других, или что он часто недружелюбен, или же что он, будучи достаточно сильным, пытается делать все по-своему, или, может быть, что он твердо отстаивает свои убеждения, или, возможно, без страха бросается в омут неразрешимых проблем. Таким образом, при изучении агрессивного поведения человека мы сразу же сталкиваемся с серьёзной и противоречивой задачей: как найти выразительное и пригодное определение основного понятия.

Согласно одному из определений, предложенному Бассом, агрессия - это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим.

Второе определение, предложенное, несколькими известными исследователям, содержит следующее положение: чтобы те или иные действия были квалифицированы как агрессия, они должны включать в себя намерение обиды или оскорбления, а не просто приводить к таким последствиям. И, наконец, третья точка зрения, высказанная Зильманом, ограничивает употребление термина агрессия попыткой нанесения другим телесных или физических повреждений [29, с.37].

Несмотря на значительные разногласия, относительно определений агрессии, многие специалисты в области социальных наук склоняются к принятию определения, близкого ко второму. В это определение входит как категория намерения, так и актуальное причинение оскорбления или вреда другим. Таким образом, в настоящее время большинством принимается следующее определение: Агрессия - это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Это определение предполагает, что агрессию следует рассматривать как модель поведения, а не как эмоцию, мотив или установку. Это важное утверждение породило большую путаницу. Термин агрессия часто ассоциируется с негативными эмоциями, - такими как злость; с мотивами, - такими как стремление, оскорбить или навредить; и даже с негативными установками, - такими как расовые или этнические предрассудки. Несмотря на то, что все эти факторы, несомненно, играют важную роль в поведении, результатом которого становится причинение ущерба, их наличие не является необходимым условием для подобных действий. Злость вовсе не является необходимым условием нападения на других; агрессия разворачивается как в состоянии полнейшего хладнокровия, так и чрезвычайно эмоционального возбуждения. Также совершенно не обязательно чтобы агрессоры ненавидели или даже не симпатизировали тем, на кого направлены их действия. Многие причиняют страдания людям, к которым относятся скорее положительно, чем отрицательно.

Ввиду того, что проявления агрессии у людей бесконечны и многообразны, весьма полезным, оказывается ограничить изучение подобного поведения концептуальными рамками, предложенными Бассом. По его мнению, агрессивные действия можно описать на основании трех шкал: физическая - вербальная, активная - пассивная и прямая - непрямая. Их комбинация дает восемь возможных категорий, под которые подпадает большинство агрессивных действий. Например, такие действия, как стрельба, нанесение ударов холодным оружием или избиение, при которых один человек осуществляет физическое насилие над другим, могут быть классифицированы как физические, активные и прямые.

Под агрессией, по Э.Фромму, следует понимать любые действия, которые причиняют или имеют намерение причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному, а также причинение ущерба вообще всякому неживому объекту [17, с.54].

Агрессивность, по Р.С.Немову, понимается как враждебность - поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред [25, с.86].

“Психологический словарь” под редакцией Зинченко предлагает следующее определение: Агрессия - мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности).

В ходе работы были использованы газетные и журнальные статьи, а также труды таких исследователей этой проблемы как Роберт Бэрон и Дебора Ричардсон и их книга «Агрессия», Можгинский Ю. («Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм»), Бандура А. и др. Если принят во внимание даты написания данной литературы, очевидно становиться, что в работе отражены современные взгляды на поставленную проблему. Поистине изучение человеческой агрессии наиглубочайшая тема, привлекающая пристальное внимание ученых, которые пытаются воссоздать полную картину исследуемого феномена [5, с.39].

Агрессия как инстинктивное поведение: психоаналитический подход. В своих ранних работах Фрейд утверждал, что все человеческое поведение проистекает, прямо или косвенно, из эроса, инстинкта жизни, чья энергия (известная как либидо) направлена на упрочение, сохранение и воспроизведение жизни. В этом общем контексте агрессия рассматривалась просто как реакция на блокирование или разрушение либидозных импульсов.

Агрессия как таковая не трактовалась ни как неотъемлемая, ни как постоянная и неизбежная часть жизни. Пережив опыт насилия первой мировой войны, Фрейд постепенно пришел к более мрачному убеждению в отношении сущности и источника агрессии. Он предположил существование второго основного инстинкта, танатоса - влечения к смерти, чья энергия направлена на разрушение и прекращение жизни. Он утверждал, что все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этого инстинкта с эросом и что между ними существует постоянное напряжение. Ввиду того, что существует острый конфликт между сохранением жизни (эросом) и ее разрушением (танатосом), другие механизмы (например, смещение) служат цели направлять энергию танатоса вовне, в направлении от «Я».

Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других. Положение об инстинкте стремления к смерти является одним из наиболее спорных в теории психоанализа. Оно было фактически отвергнуто многими учениками Фрейда, разделявшими его взгляды по другим вопросам, Тем не менее, утверждение о том, что агрессия берет начало из врожденных, инстинктивных сил, в целом находило поддержку даже у этих критиков.

Взгляды Фрейда на истоки и природу агрессии крайне пессимистичны. Это поведение не только врожденное, берущее начало из «встроенного» в человеке инстинкта смерти, но также и неизбежное, поскольку, если энергия танатоса не будет обращена вовне, это вскоре приведет к разрушению самого индивидуума. Единственный проблеск надежды связан с тем, что внешнее проявление эмоций, сопровождающих агрессию, может вызывать разрядку разрушительной энергии и, таким образом, уменьшать вероятность появления более опасных действий. Этот аспект теории Фрейда (положение о катарсисе) часто интерпретировался следующим образом: совершение экспрессивных действий, не сопровождающихся разрушением, может быть эффективным средством предотвращения более опасных поступков. Однако при лучшем знакомстве с произведениями Фрейда обнаруживаются доводы против подобных утверждений.

Хотя у Фрейда не было четкой позиции по отношению к силе и продолжительности действия катарсиса, он все же склонялся к тому, что это действие является минимальным и кратковременным по своей природе. Таким образом, Фрейд проявлял на этот счет меньший оптимизм, чем полагали теоретики более позднего периода.

Проявление агрессии весьма разнообразно. Различают два основных типа агрессивных проявлений:

Целевая агрессия

Инструментальная агрессия

Первая выступает как осуществление агрессии в качестве заранее спланированного акта, цель которого - нанесение вреда или ущерба объекту. Вторая совершается как средство достижения некоторого результата, который сам по себе не является агрессивным актом. Структуру агрессивного проявления предложили в своих работах Заградова Й., Осинский А.К., Левитов Н.Д.:

. По направленности:

Агрессия, направленная вовне;

Аутоагрессия - агрессия, направленная на себя.

2. По цели:

Интеллектуальная агрессия;

Враждебная агрессия.

. По методу выражения:

Физическая агрессия;

Вербальная агрессия.

. По степени выраженности:

Прямая агрессия;

Косвенная агрессия.

. По наличию инициативы:

Инициативная агрессия;

Оборонительная агрессия.

Теперь определим, что такое агрессивное действие и агрессивное поведение, агрессивность, т.к. часто в эти понятия вкладывают один и тот же смысл. Агрессивное действие - это проявление агрессивности, как ситуативной реакции. Если же агрессивны действия периодично повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении. Сама же агрессивность подразумевает ситуативное, социальное, психологическое состояние непосредственно перед или во время агрессивного действия.

Так же хочется отметить, что каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности, так как агрессия является неотъемлемой характеристикой активности и адаптивности человека.

В. Клайн [32, с.53] считает, что в агрессивности есть определенные здоровые черты, которые просто необходимы для активной жизни. Это - настойчивость, инициатива, упорство в достижении цели, преодоление препятствий. Эти качества присущи лидерам.

Р.С. Хоманс считает, что агрессию может вызвать ситуация, связанная со стремлением к справедливости [6, с.96].

Реан А.А., Бютнер К. и другие рассматривают некоторые случаи агрессивного проявления как адаптивное свойство, связанное с избавлением от фрустрации и тревоги. Состояние фрустрации - это психическое состояние, характеризующееся наличием стимулированной потребности, не нашедшей своего удовлетворения [6, с.15].

Таким образом, агрессию можно рассматривать как биологически целесообразную форму поведения, которая способствует выживанию и адаптации. С другой стороны, агрессия расценивается как зло, как поведение, противоречащее позитивной сущности людей.

Так какой акт поведения можно считать агрессивным? Румянцева Т.Р. считает, что сегодня на первый план выдвигается нормативный подход. Согласно этой точке зрения, в определении поведения как агрессивного решающее место должно принадлежать понятию нормы. Нормы формируют своеобразный механизм контроля за обозначением тех или иных действий. Понятие нормы формируется в процессе социализации ребенка. Отсюда, Поведение будем назвать агрессивным при наличии двух обязательных условий: [22, с.42]

. Когда имеют место губительные для жертвы последствия;

. Когда нарушены нормы поведения.

Важную роль в становлении агрессивного поведения играют обучение и воспитание. Р. Кратчфилд и Н. Левинсон [22, с.38] признают, что над агрессивными проявлениями возможен контроль, связанный с процессом социализации.

Детская агрессия является наиболее частой причиной беспокойства родителей за поведение своих чад и поводом обращения к специалистам. В большинстве случаев причиной агрессии маленьких детей является недостаток внимания и понимания со стороны взрослых. Но своим поведением маленькие агрессоры только еще больше отталкивают от себя окружающих, а их неприязнь лишь усиливает протестное поведение ребенка. Ведь именно враждебное неодобрение окружающих, а вовсе не внутренние трудности в большинстве случаев провоцирует ребенка, возбуждая в нем чувство гнева и страха.

Наиболее сильные проявления агрессии свойственны именно детям, причем младшего возраста. Малышу в чем-то отказали и это его сильно раздражает. Дети ранимы и беззащитны, их легко обидеть или обмануть и в большинстве случаев детская агрессия - всего лишь протест против поведения взрослых, отстаивание своих границ и прав. Детская агрессивность обычно нарастает на протяжении всего дошкольного возраста и только к семи годам идет на спад. Психологи связывают это с тем, что к этому возрасту, ребенок уже научается разрешать конфликты другими способами.

Если агрессивность ребенка, как привычная реакция на препятствия и запреты не уменьшается, а только набирает силу, то есть повод для беспокойства. Очень многое в период детской агрессии зависит от реакции на нее родителей. И тут нашим малышам нужна скорее помощь и понимание, чем строгость и наказания за неприемлемое с точки зрения морали поведение.

Исследования показывают, что дети, становящиеся хронической жертвой агрессии, часто уединяются и впадают в депрессию; они не любят ходить в школу; у них низкая самооценка.

Небольшой процент этих детей на деле агрессивны сами. Их агрессивные сверстники вскоре понимают, что таких детей легко задеть. Однако, подавляющее большинство детей, становящихся жертвами агрессии, не отличаются сильной реакцией, они чаще замкнуты и покорны. Они не желают или не могут защититься от агрессии своих сверстников, и поэтому их обычно называют пассивными жертвами. Когда на них нападают, они показывают очевидные признаки страдания и обычно уступают нападающим, тем самым, вознаграждая агрессивное поведение.

Положение жертв агрессии всегда вызывает жалость, а иногда заставляет даже ужаснуться, но и этим детям можно помочь. Их можно научить справляться с направленной на них агрессией, а не просто пассивно уступать (например, не разражайтесь гневными упреками, когда на вас нападают; не показывайте, что вы испугались, когда вам угрожают). Кроме того, может помочь повышение самооценки у этих детей. Когда на них нападают, дети с низкой самооценкой могут подумать: "Я проигравший и надо с этим примириться, потому что у меня нет выбора". Повышение самооценки детей делает их менее терпимыми к личным нападкам.

Причин агрессивного поведения несколько:

. Это выраженные эмоциональные нарушения, являющиеся следствием различных проблем перинатального или натального периода. Это ослабленные дети, подвижные, неустойчивые.

. Это семейное неблагополучие.

. Это стрессы, перемены или любые изменения.

. Это излишне строгое воспитание, постоянные запреты или отказы

. Или наоборот, это излишняя опёка, потакание любым прихотям.

. Это повторение стиля поведения одного из родителей.

Таким образом, детская агрессивность имеет определённую причину, которую важно понять и принять. Существует большое разнообразие коррекционных методов, это игры, художественное творчество. Следует помнить, что, пытаясь, что-то менять в своём ребёнке, важно проанализировать и своё отношение к происходящему. Паника или попустительское отношение не являются союзниками в воспитании. Кроме того, ребёнок развивается и потому не следует спешить с выводами «агрессивный», «злой». Важнее воспитывать, а не переживать по поводу того, что ребёнок не соответствует каким-то стандартам.

Следует формировать умения, навыки, установки в отношении других людей. Важно и взрослым формировать определенные принципы общения с агрессивными детьми.

Давать ребенку возможность выплеснуть агрессию, сместить её на другие объекты. Поколотить подушку, крепко сжать кулаки.

Показывать ребенку личный пример конструктивного поведения.

Сигнализировать ребёнку о том, что его любят, ценят и принимают. Не стесняться приласкать, обнять, пожалеть.

Социализацией агрессии можно назвать процесс научения контролю собственных агрессивных устремлений и выражения их в формах, приемлемых в рамках данной цивилизации. В результате социализации многие учатся регулировать свои агрессивные импульсы, адаптируясь к требованиям общества. Другие же остаются весьма агрессивными, но учатся проявлять агрессию более тонко: через словесные оскорбления, скрытые принуждения, завуалированные требования и прочее. Третьи ничему не научаются и проявляют свои агрессивные импульсы в физическом насилии.

И здесь важную роль играет ранний опыт воспитания ребенка в конкретной культурной среде, семейные традиции и эмоциональный фон отношения родителей к ребенку.

По мнению Й. Заграфовой [24, с.54] податливость к агрессивным действиям формируется по мере накопления недостатков в процессе социализации. Она выделяет две степени социализации:

Усвоение социального опыта, ценностей, норм культурного поведения;

Усвоение субкультурного опыта меньшего объема, но содержащего нормы поведения, допускающие агрессивность.

Таким образом, изучением проблем агрессивного поведения младших школьников занимались многие исследователи зарубежной и отечественной психологии.

**1.2 Проблема агрессивного поведения ребенка на ранних этапах онтогенеза в возрастной и педагогической психологии**

Существенное значение уделяется обучению, влиянию первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей агрессивному поведению. В частности, было доказано, что поведение родителей может выступать в качестве модели агрессии и, что у агрессивных родителей обычно бывают агрессивные дети. Также эта теория утверждает, что усвоение человеком широкого диапазона агрессивных реакций - прямое поощрение такого поведения. Т.е. получение подкрепления за агрессивные действия повышает вероятность того, что подобные действия будут повторяться и в дальнейшем.

Вместе с тем, существенное значение имеет результативная агрессия, т.е. достижение успеха при использовании агрессивных действий. Сюда же относится и викарный опыт, т.е. наблюдение поощрения агрессии у других. Социальное поощрение и наказание относятся к побуждению агрессии. Самопоощрение и самонаказание - модели открытой агрессии, регулируемые поощрением и наказанием, которые человек устанавливает для себя сам [12, с.13].

Хочется отметить, что эта теория оставляет гораздо больше возможностей предотвратить и контролировать человеческую агрессию. Тому есть две причины:

. Согласно теории, агрессия - приобретенная модель социального поведения. Отсюда может быть ослаблена с помощью процедур (устранение условий).

. Социальное научение предполагает проявление агрессии людьми только в определенных социальных условиях.

В настоящее время теория социального научения является наиболее эффективной в предсказании агрессивного поведения, особенно если есть сведения об агрессоре и ситуации социального развития.

Именно в лоне семьи ребенок проходит первичную социализацию. На примере взаимоотношений между членами семьи он учится взаимодействовать с другими людьми, обучается поведению и формам отношений, которые сохранятся у него в подростковом периоде и в зрелые годы. Реакции родителей на неправильное поведение ребенка, характер отношений между родителями и детьми, уровень семейной гармонии или дисгармонии, характер отношений с родными братьями или сестрами - вот факторы, которые могут предопределять агрессивное поведение ребенка в семье и вне неё, а также влиять на его отношения с окружающими в зрелые годы.

Например, Гейтинг обнаружил, что малолетние убийцы зачастую происходят из неполных семей. Маккарти сообщает, что малолетние убийцы, как правило, происходят из «семей, где царит атмосфера беспорядка и безмолвия, где безразличие к чувствам других часто идет рука об руку с физической жестокостью и недостаточной поддержкой и заинтересованностью» в жизни ребенка [34, с.64].

Согласно теории привязанности, маленькие дети различаются по степени ощущения безопасности в своих взаимоотношениях с матерью. У надежно привязанного ребенка в прошлом - надежное, устойчивое и чуткое отношение со стороны матери; он склонен доверять другим людям, имеет довольно хорошо развитые социальные навыки. Ненадежно 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.

Резистентный ребенок расстраивается при разлуке с матерью, а ей нелегко его успокоить при новой встрече. Такие дети проявляют физическую агрессию, импульсивны, для них характерны эмоциональные вспышки. Кон сообщает, что ненадежно привязанные дети оценивались своими сверстниками как участвующие в большем числе драк, чем надежно привязанные.

Изучая последствия родительского вмешательства в драки между детьми в семье, Фельсон обнаружил, что дети проявляют больше физической или вербальной агрессии против единственного брата или сестры, чем против всех остальных детей, с которыми они общаются [28, с.35].

Галлии и др. собрали у студентов колледжей сведения о насилии в их семьях. Они интересовались отношениями до того момента, пока вы не стали взрослыми между родителями, между родителями и детьми, а также между детьми, включая самих испытуемых. Исследователи подчеркивают важность взаимоотношений между братьями и сестрами для развития агрессии: «...исходя из этих» данных представляется, что наличие насилия во взаимоотношениях между детьми в одной семье... оказывает большее, чем все прочие семейные взаимоотношения, влияние на социализацию индивида, результатом которой становится усвоение силовых моделей поведения [18, с.12].

Аспект семейных взаимоотношений, вызывающий наибольший интерес социологов, - это характер семейного руководства, то есть действия родителей, имеющие своей целью «наставить детей на путь истинный» или изменить их поведение. Намеренное или ненамеренное, но подкрепление существенно предопределяет становление агрессивного поведения.

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

Паттерсон и Стаутхамер-Лебер изучали зависимость между характером семейного руководства и асоциальностью. Исследователи проанализировали взаимоотношения в семьях более чем двухсот мальчиков из четвертого, седьмого и десятого класса. Они обнаружили, что два параметра семейного руководства - контроль (степень опеки и осведомленности о своих детях) и последовательность (постоянство в предъявляемых требованиях и методах дисциплинарного воздействия) связаны с количеством приводов ребенка в полицию и с его личной оценкой собственного образа жизни по отношению к социальным нормам. При этом сыновья родителей, которые не следили за их поведением и были непоследовательны в наказаниях, как правило, вели себя асоциально. Паттерсон и Стаутхамер-Лебер так резюмируют свои данные: «Кажется, что родители асоциальных детей безразличны к их времяпрепровождению, к сорту их компаний и роду занятий... такие родители менее склонны в качестве наказания запрещать ребенку делать то, что ему бы очень хотелось, или не давать ему денег на карманные расходы... Если они вообще обратят на это внимание, то наиболее вероятны нотации, брань и угрозы; в любом случае эти придирки не приведут к эффективным результатам» [12, с. 87].

Использование физических наказаний как средства воспитания детей в процессе социализации скрывает в себе ряд специфических «опасностей». Во- первых, родители, наказывающие детей, фактически могут оказаться для тех примером агрессивности. В таких случаях наказание может провоцировать агрессивность в дальнейшем.

Во-вторых, дети, которых слишком часто наказывают, будут стремиться избегать родителей или оказывать им сопротивление. Если они «не сгибаются» под ударами «карающих мечей», вряд ли потом они усвоят другие, не такие горькие уроки, которые помогли бы им социализироваться. Вдобавок агрессивное обращение может, в конце концов привести ребенка в компанию «людей, демонстрирующих и одобряющих чрезвычайно рискованное поведение, которое действительно должно быть наказано».

В-третьих, если наказание слишком возбуждает и расстраивает детей, они могут забыть причину, породившую подобные действия. Фактически стратегия социализации в этом случае мешает усвоению правил приемлемого поведения. Если после сурового наказания ребенок расстроен или рассержен, он из-за боли может забыть, за что его наказали.

И наконец, дети, изменившие свое поведение в результате столь сильного внешнего воздействия, 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 предотвратили бы необходимость наказаний в дальнейшем.

Хотя наказание и дает порой нежелательные эффекты, тем не менее, порой оно может оказаться действенным средством модификации поведения. Результаты экспериментов и исследовательских программ свидетельствуют, что наказание может вызывать устойчивые изменения в поведении, если применяется в соответствии с определенными принципами.

Наказание должно быть напрямую связано с поведением ребенка, с тем, чтобы акт наказания регулярно и с высокой вероятностью осуществлялся после совершения проступка. Временной разрыв между неприемлемым действием и наказанием должен быть минимален, так как наказание непосредственно после проступка предполагает большую важность запрета определенной модели поведения и является более действенным, чем отсроченное, когда в течение некоторого времени не делается никаких замечаний и оценок нежелательных действий.

«Ребенку должно быть четко разъяснено, почему в качестве наказания выбрана именно временная изоляция. Эта процедура дает ребенку понять, что отклоняющееся поведение не поощряется и не принимается и что пока он не научится себя вести, ему нельзя будет общаться с другими» [18, с.39].

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

Дети усваивают различные модели поведения (как приемлемые, так и неприемлемые социально) в ходе взаимодействия с другими детьми. И различные формы агрессивного поведения также возникают при общении со сверстниками.

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

Сравнение степени выраженности различных компонентов агрессивного поведения у мальчиков и девочек показало, что у мальчиков наиболее выражена склонность к прямой физической и прямой вербальной агрессии, а у девочек - к прямой вербальной и к косвенной вербальной. Таким образом, для мальчиков наиболее характерно не столько предпочтение агрессии по критерию "вербально - физическая", сколько выражение ее в прямой, открытой форме и непосредственно с конфликтующим. Для девочек же характерно предпочтение именно вербальной агрессии в любых ее формах - прямой или косвенной. Хотя косвенная форма оказывается все-таки более распространенной.

Максимальные показатели проявления всех форм агрессии (как физической, так и вербальной) обнаруживаются именно в 14-15 лет. Но динамика роста физической и вербальной агрессии по мере взросления неодинакова: проявления физической агрессии, хотя и увеличиваются, но не значительно. А вот проявления вербальной агрессии растут существенно более быстрыми темпами [2, с.135].

Структура проявления различных форм агрессии обусловлена одновременно как возрастными, так и половыми особенностями. В раннем подростковом возрасте у мальчиков доминирует физическая агрессия, а у девочек она выражена незначительно - они отдают предпочтение вербальной форме проявления агрессии. Однако, как показывают исследования, уже в возрасте 12-13 лет, как у мальчиков, так и у девочек, наиболее выраженной оказывается такая форма проявления агрессии как негативизм. Под негативизмом в концепции агрессии/враждебности Басса-Дарки понимается оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета, которая может проявляться как в форме пассивного сопротивления, так и в форме активной борьбы против действующих правил, норм, обычаев [16, с.97].

Второе место по частоте встречаемости в указанный возрастной период у мальчиков занимает физическая агрессия, а у девочек - вербальная. В старшем возрасте (подростки 14-15 лет) у мальчиков доминируют негативизм и вербальная агрессия (которые представлены практически одинаково), а у девочек - вербальная агрессия. Физическая агрессия в этом возрасте не является доминантной формой проявления агрессии уже и у мальчиков. Следует отметить также, что, независимо от возраста, у мальчиков все формы агрессивного поведения выражены больше, чем у девочек.

Иногда понятие "агрессивность" употребляется как синонимичное с понятием "конфликтность". Такое смешение понятий осуществляется как бы не случайно, а на том основании, что в исследованиях выявляются корреляционные связи между агрессивностью и конфликтностью, а также однотипные корреляции обоих этих понятий с рядом других личностных свойств (наступательность, вспыльчивость, обидчивость, нетерпимость и др.).

С содержательно-психологической точки зрения понятия "агрессивность" и "конфликтность" обозначают различные психологические феномены, что находит отражение как на уровне современных теорий агрессивности и конфликтности, так и на уровне методов их диагностики. А, кроме того, на поведенческом уровне конфликтность вряд ли может коррелировать с популярностью, а вот агрессия, как было показано на эмпирическом уровне, не исключает такой взаимосвязи, и, при определенных условиях, коррелирует с социометрическим статусом, эмоциональной предпочитаемостью личности [19, с.286].

Уровень выраженности агрессивных реакций коррелирует с самооценкой подростка. Общая тенденция здесь заключается в наличии прямой связи: чем выше уровень самооценки, тем выше показатели общей агрессии и различных ее составляющих [34, с.2].

Одной из форм агрессивного поведения вообще, и у подростков в частности, является аутоагрессивное поведение, то есть агрессия, направленная на самого себя. Аутоагрессия, по существу, представляет собой деструктивное, саморазрушающее поведение. Аутоагрессия, - это, как правило, низкая самооценка и неприятие себя. Уже это вполне достаточные основания для появления трудностей социально-психологического характера, связанных с установлением контактов и осуществлением продуктивного общения.

Наличие аутоагрессии связано с особенностями восприятия других людей. Аутоагрессия, по нашим данным, практически не связана с негативизацией восприятия других. Напротив, уровень аутоагрессии коррелирует с позитивностью восприятия значимых "других". Уровень аутоагрессии оказался отрицательно связанным лишь с представлением о том, "каким меня видят другие" (двойная рефлексия). Чем выше уровень аутоагрессии субъекта, тем более негативными являются представления об оценке другими его личности [13, с.3].

Вероятно, наибольшую озабоченность и у родителей, и у специалистов вызывают модели агрессии, демонстрируемые по телевидению. И это не случайно, ведь и вербальная и физическая агрессия на наших телеэкранах вовсе не редкость. Так, в наиболее популярных телевизионных программах на каждый час вещания приходится в среднем около девяти актов физической и восьми актов вербальной агрессии. Таким образом, даже ребенок, проводящий у телевизора, например, всего лишь два часа, видит за день в среднем свыше 17 актов агрессии [3, с.19].

И не случайно эта тема, представляющая особый интерес для психологической науки и обладающая высокой социальной значимостью, последнее время притягивает к себе все более пристальное внимание исследователей.

Особое внимание следует уделить вопросам семьи, как главному фактору усвоения агрессивного поведения. Вопросы семейного воспитания и влияния взаимоотношений в семье на ребенка стали разрабатываться в рамках психолого-педагогического подхода (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Е.А. Аркин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Н.И. Лисина, В.К. Копырло и др.).

Авторы, занимающиеся этой проблемой отводят важную роль раннему опыту воспитания ребенка в конкретной культурной среде, семейным традициям и эмоциональному фону отношений родителей к ребенку. М. Мид, изучая примитивные сообщества, сделала очень интересные наблюдения. В тех сообществах, где ребенок имеет негативный опыт, как правило, формируются отрицательные черты личности. В частности, стиль взаимодействия со взрослыми сводится к следующему: мать рано отлучает ребенка от груди, надолго уходит работать, общение с матерью проиcходит редко. Дальнейшее воспитание остается достаточно суровым: в основном, используются частые наказания, враждебность детей по отношению друг к другу не вызывает у взрослых осуждения. В результате, формируются такие качества как тревожность, подозрительность, сильная агрессивность, эгоизм и жестокость [5, с.28].

Эрон и др., выявили черты детей. Пользовавшихся репутацией жестоких и озлобленных. Было отмечено, что такие дети, как правило, имеют склонность к агрессивности по отношению к своим детям (дети недолюбленные, заброшенные).

А.А. Бодалев [1, с.549] считает, что оценка ребенком другого человека и его действий является простым повторением оценки авторитетным для ребенка взрослым. Отсюда родители являются эталоном, по которому дети сверяют и строят свое поведение.

Передавая социально полезный опыт, родители, порой передают и негативные его стороны, являющиеся очень эмоционально заряженным “руководством к действию”. Не имея своего личного опыта, ребенок не в состоянии соотнести правильность навязываемых моделей поведения с объективной реальностью. Сами же родители, как заметил Э. Берн [12, с.98], всегда довольны, хотя могут и не показывать вида, когда дети им подражают, пусть даже в самом дурном отношении.

Таким образом, опираясь на полученные данные, можно заключить, что на социализацию агрессии оказывают влияние два основных фактора:

. Образец отношений и поведения родителей;

. Характер подкрепления агрессивного поведения со стороны окружающих.

В частности, была установлена связь между родительским наказанием и агрессией у детей. Родители часто по-разному реагируют на агрессивное поведение детей в зависимости от того, направлено ли оно на них или сверстников. (И.А. Фурманов) [28, с.4].

Р. Бэрон, Д. Ричардсон [5, с.288] также указывают на зависимость между практикой семейного руководства и агрессивным поведением у детей, которая сосредоточилась на характере и строгости наказаний, а также на контроле родителями поведения детей. В общем и целом выявлено, что жестокие наказания связаны с относительно высоким уровнем агрессивности у детей (Эрон и др.), а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности, зачастую сопровождающимся агрессивным поведением (Петтерсон и Стаухамер-Лебер).

Итак, формирование агрессивных тенденций у детей происходит несколькими путями:

. Родители поощряют агрессивность в своих детях непосредственно, либо показывают пример (модель) соответствующего поведения по отношению к другим и окружающей среде.

. Родители наказывают детей за проявление агрессивности.

Родители, которые очень редко подавляют агрессивность у своих детей, воспитывают в ребенке чрезмерную агрессивность.

Родители, которые не наказывают своих детей за проявление агрессивности, вероятнее всего, воспитывают в них чрезмерную агрессивность.

Родителям, разумно подавляющие агрессивность у своих детей, как правило, удается воспитать умение владеть собой в ситуациях, провоцирующих агрессивное поведение [18, 250].

Влияние на проявление агрессивности в младшем дошкольном возрасте отношений “Родители-Ребенок”.

Говоря об отношениях “родители-ребенок”, мы говорим о взаимоотношении между ними и о положении, которое занимает ребенок в семье. Если у ребенка плохие отношения с одним или обоими родителями, если ребенок чувствует, что его считают никуда не годным, или не ощущает родительской поддержки, он, возможно, окажется втянутым в преступную деятельность, будет ополчаться на других детей, сверстники будут отзываться о нем как об агрессивном, он будет вести себя агрессивно по отношению к родителям. Шефер [12, с.76] выяснил, что отношения родителей к своему ребенку можно описать двумя парами важных признаков: неприятие - расположение; терпимость- сдерживание.

Степень выраженности этих признаков обуславливает характер воспитательного воздействия. В.И.Гарбузов [31,с.53] выделил три типа негативных отношений родителей к ребенку:

. Тип А - отвержение (неприятие ребенка, демонстрация недоброжелательного отношения).

Первый тип формирует у ребенка ощущение покинутости, незащищенности, неуверенности в себе. Ребенок не чувствует поддержки, “стены” за которую можно спрятаться. Кроме того, отвержение разрушает механизм идентификации (ребенок не принимает родительские убеждения). При холодных эмоциональных отношениях он не имеет позитивных поведенческих моделей реагирования. Это снижает способность саморегуляции ребенка.

. Тип Б. - гиперсоциализация (сверхтребовательное отношение: чрезмерная критика, придирчивость, наказание за малейшую провинность).

Второй тип (гиперсоциализация), вроде бы предоставляет ребенку образец для развития и направлен на формирование сильной, волевой личности, но все же приводит к негативным результатам - озлобленности, стремлению делать запретное “исподтишка” и прочее. Здесь критика со стороны родителей обычно не является конструктивной и потому не приводит к положительным результатам.

Также, родители, предъявляя завышенные требования к ребенку, не учитывают его особенностей и возможностей. И отсюда, по А.И.Захарову, чрезмерная загруженность ребенка занятиями. Причем занятия, несоответствующие возрасту и интересам ребенка могут привести к возникновению невроза, провоцирующего агрессивное поведение.

. Тип В. - гиперопека (эгоцентрическое воспитание: сверхзаботливое отношение, при котором ребенок лишен возможности самостоятельно действовать.

Третий тип (гиперопека) также нарушает нормальное развитие личности. Она предоставляет ребенку возможность получения родительской ласки и любви, однако, чрезмерный уход приводит к инфантилизму, несамостоятельности, неспособности принимать решения и противостоять стрессам, снижает личностные способности к саморегуляции.

Такие дети, считают психологи, чаще всего становятся жертвами агрессии. И, учитывая, что они неспособны постоять за себя, у них наблюдается косвенная агрессия, т.е. свои негативные эмоции они вымещают на других предметах (рвут книги, раскидывают игрушки, наказывают игрушки в игре и др.) [19, с.226].

Дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников. Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит от того, сталкиваются ли они с проявлениями агрессии у себя дома. Агрессии они также обучаются при взаимодействии со сверстниками, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр. И наконец, дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах (поведение сверстников и членов семьи), но и на символических, предлагаемых масс-медиа.

Таким образом, агрессивные дети, как правило, вырастают в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла и ласки, отношение к проявлениям детской агрессии безразличное или снисходительное, где в качестве дисциплинарных воздействий вместо заботы и терпеливого объяснения предпочитают силовые методы, особенно физические наказания.

**1.3 Основные возрастные новообразования и факторы, влияющие на возникновение агрессивного поведения в младшем школьном возрасте**

Агрессивные действия у ребенка можно наблюдать уже с самого раннего детства. В первые годы жизни агрессия проявляется почти исключительно в импульсивных приступах упрямства, часто не поддающихся управлению взрослыми. Выражается это, чаще всего, вспышками злости или гнева, сопровождающихся криком, брыканием, кусанием, драчливостью. Согласно А.Валлону, в годовалом возрасте нормальными явлениями могут считаться: замахивание ребенка на мать за то, что она сделала что-то неприятное ему [7, с.67].

Как отмечает Е. Гаспарова, на втором году жизни возрастает активность ребенка. С расширением возможностей самостоятельных действий возрастает независимость в поведении ребенка. Подчас это стремление к независимости - знаменитое “Я сам!” - выливается впервые попытки маленького человека настоять на своем, вопреки желанию родителей [14, с.96].

К трем годам жалобы на упрямство сына или дочери звучат настойчивее. В этот период дети 2х - 3х лет попадают в детские сады, где, как отмечают М.Д. Лисина, В.С. Мухина, Л.Д. Кошелева, начинает формироваться опыт взаимодействия со сверстниками как процесс более или менее длительного поддержания и развертывания действий, направленных на другого.

В этот период агрессия носит инструментальный характер. Конфликты между детьми чаще всего возникают в ситуации обладать вещью, обычно игрушкой. Проявление агрессивности в этом возрасте, главным образом, зависит от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения. Если родители и воспитатели относятся нетерпимо к любым проявлениям открытой агрессии, то в результате могут формироваться символические формы агрессивности, такие как нытье, фырканье, упрямство, непослушание и другие виды сопротивления, а также проявления косвенной агрессии.

Как отмечает И.А. Фурмнов [20, с.74], что в этом возрасте усиливается “исследовательский инстинкт”, и в это же время малыш сталкивается с целой системой новых, для его опыта, запретов, ограничений и социальных обязанностей. Попадая в конфликтную ситуацию между спонтанным интересом и родительским “нельзя”, ребенок невольно испытывает сильнейшую депривацию-ограничение возможности удовлетворения своих потребностей. Другими словами, приводит к состоянию фрустрации. Ребенок воспринимает эту ситуацию как акт отвержения со стороны родителей. Невозможность разрешения этого конфликта приводит к тому, что в нем просыпается злость, отчаяние, агрессивные тенденции.

Однако, если раньше родители на агрессивность ребенка реагировали лаской, то теперь они чаще прибегают к угрозам, лишением удовольствий, изоляции.

А. Фромм [30, с.34], указывает на существование феномена “перенесения”, который в три-четыре года является одной из самых обычных примет агрессивности. Суть его в том, что ребенок не осмеливается в этом возрасте открыто изливать свою злость на мать, и переносит гнев и агрессивность на другой, гораздо более безобидный объект. Ребенок не может взять верх над матерью с отцом, прежде всего потому, что они взрослые и пользуются реальным авторитетом. К тому же ребенку уже привито чувство уважения и послушания, пусть даже с применением угроз и наказаний.

По мнению С.А. Заваражкина [26, с.9], что ребенок к актам насилия может относить довольно широкий спектр действий, в который включаются даже такие, как лишение лакомства, игрушки, вербальные внушения, произнесенные повышенным тоном.

К шести-семи годам к инструментальной агрессии начинает примешиваться агрессия, адресованная другому человеку лично. Происходит смена форм агрессии: частота просто физического нападения уменьшается за счет роста более “социализированных” форм (оскорбление, борьба).

Сделав обширный обзор, хочется подробнее остановиться на возрастных особенностях младшего школьного возраста.

Кризис трех лет. Обсуждая проблему агрессивности в младшем дошкольном возрасте нельзя не отметить, что этот возраст совпадает с кризисом трех лет.

В.В. Лебединский [27, с.44] отмечает, что периоды выраженной агрессивности ребенка. Нарушающие его гармоничные отношения с окружающими и наблюдаемые в процессе нормального аффективного развития, в основном совпадают с переживаниями возрастных аффективных и личностных кризисов.

Э. Клер в работе “О личности трехлетнего ребенка” выделила несколько важных симптомов этого кризиса: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых, протест-бунт, стремление к деспотизму.

Негативизм - это такие проявления в поведении ребенка, когда он хочет сделать что-либо только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т.е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых. Упрямство - такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему это сильно захотелось, а потому что он это потребовал, т.е. реакция на свое собственное решение. Строптивость носит, в отличие от негативизма, безличный характер. Она направлена против норм воспитания, установленных для ребенка. Своеволие заключается в стремлении ребенка к самостоятельности. Наблюдается самостоятельность в намерении, в зачатке. Обесценивание взрослых. Ш. Бюмер описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка: “Дура!”. Протест-бунт, который проявляется в частых ссорах с родителями. “Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними” - писал Л.С. Выготский. В семье с единственным ребенком встречается стремление к деспотизму. Ребенок проявляет деспотическую власть по отношению ко всему окружающему и изыскивает для этого множество способов.

Как считал Д.Б. Эльконин, кризис трех лет - это кризис социальных отношений, а всякий кризис отношений есть кризис своего “Я”. Л.С. Выготский указывал, что в данных симптомах ребенок выступает как трудновоспитуемый [33, с.8].Ребенок, недоставлявший забот и трудностей, теперь выступает как существо, которое становиться трудным для взрослых. Благодаря этому, создается впечатление, что ребенок резко изменился на протяжении которого времени. Из “беби”, которого носили на руках, он превратился в строптивое, упрямое, негативное, отрицающее, ревнующее или деспотичное, так что сразу весь его облик в семье меняется.

В кризисе трех лет происходит то, что называют раздвоением: здесь могут быть конфликты, ребенок может ругать мать, игрушки, предложенные в неподходящий момент, он может их разломать со злостью, происходит изменение аффективно-волевой сферы, что указывает на возросшую самостоятельность и активность ребенка. Тенденция к самостоятельной деятельности знаменует собой то, что взрослые не закрыты для ребенка предметом и способом обращения с ним, а как бы впервые раскрываются перед ним, выступают как носители образцов действий и отношений в окружающем мире.

Феномен “Я сам” означает не только возникновение внешне заметной самостоятельности, но и одновременно отделение ребенка от взрослого человека. В результате такого отделения взрослый как бы впервые возникают в мире детской жизни. Детский мир из мира ограниченного предметами превращается в мир взрослых людей.

Как уже было описано выше, ребенок приходит в наш мир взрослых с “проблемным” поведением, с точки зрения взрослых, что обуславливается неразвитостью аффективно эмоционально-волевой сферы, отсюда неумение управлять своими эмоциями.

С одной стороны, самостоятельность ребенка во всем, а с другой - слабая саморегуляция. И от нас взрослых, особенно родителей, требуется быть еще более внимательными и сочувствующими ребенку в этот период времени, т.е. отнестись к нему с пониманием.

Но, как отмечает Б. Спок [31, с.21], именно в этот период детства родители “консолидируются” и все вместе начинают подавлять “самоутверждение ребенка”. И, конечно, родители для этого используют любые средства. Как отмечает К. Бютнер [6, 135], от детей требуют соответствия родительским представлениям о поведении. А эти представления подразумевают полную “покорность» (Винникотт Д.В.) Но, несмотря на то, что преобладают негативные отношения с взрослыми, дети, все-таки, постоянно стремятся к установлению и сохранению положительных взаимоотношений с ними. И, если эти взаимоотношения не удовлетворяют ребенка, у него возникают глубокие аффективные переживания, которые ведут, либо к значительному снижению активности в общении со сверстниками, либо к агрессивности по отношению к ним (Головко О.А., Котирло В.К.) В этом случае мы говорим о непонимании родителями своего ребенка, его трудного периода. И это непонимание выражается применением физической силы и грубости по отношению к “своему милому беби”. А ведь ему и так не сладко! (Р. Кэмпбелл [15, с.84]).

Родители становятся невыносимыми, ссорясь с ребенком и друг с другом из-за его воспитания (Мид М. “Развитие ребенка”). А в этом случае, при воспитании детей в атмосфере постоянных скандалов, драк, недоразумений в семье у ребенка культивируется и усиливается неумение сдерживать непосредственные эмоциональные реакции, возбудимость, конфликтность [21, с. 78].

Заражаясь раздражительностью взрослых, дети переносят ее на свое ближайшее окружение - сверстников. И, хочется повториться, что именно в младшем дошкольном возрасте перед детьми “взрослые выступают как носители образцов действий и отношений в окружающем мире” (Д.Б. Эльконин). И, конечно же, в этом возрасте в первую очередь такими образцами являются родители [33, с.20].

Существует множество теоретических обоснований возникновения агрессии, ее природы и факторов, влияющих на ее проявление. Но все они подпадают под следующие четыре категории. Агрессия относится к:

. Врожденным побуждениям и задаткам;

. Потребностям, активизируемым внешними стимулами;

. Познавательным и эмоциональным процессам;

. Актуальным социальным условиям в сочетании с предшествующим научением.

Рассмотрим наиболее известные теоретические подходы.. Теория влечения (психоаналитический подход).

Основоположником этой теории является Зигмунд Фрейд. Он считал, что агрессивное поведение по своей природе инстинктивное и неизбежно. В человеке существует два наиболее мощных инстинкта: сексуальный(либидо) и инстинкт влечения к смерти (танатос). Энергия первого типа направлена на упрочнение, сохранение и воспроизведение жизни. Энергия же второго типа направлена на разрушение и прекращение жизни. Он утверждал, что все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этих инстинктов, и между ними существует постоянное напряжение. Ввиду того, что существует острый конфликт между сохранением жизни (эросом) и ее разрушением (танатосом), другие механизмы (смещение) служат цели направлять энергию танатоса вовне, в направлении от “Я”. А если энергия танатоса не будет обращена вовне, то это вскоре приведет к разрушению самого индивидуума. Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других.

Уменьшить вероятность появления опасных действий может внешнее проявление эмоций, сопровождающих агрессию.. Экологический подход.

Новое звучание эта тема получила благодаря работам К.Лоренца, который придерживался эволюционного подхода к агрессии, что было схоже с позицией З.Фрейда.

Согласно Лоренцу, агрессия берет начало прежде всего из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же , как и у других живых существ. Он считал, что агрессивная энергия, имеющая своим источником инстинкт борьбы за выживание, генерируется в организме спонтанно, непрерывно, в постоянном темпе, регулярно накапливаясь с течением времени. Таким образом, развертывание явно агрессивных действий является совместной функцией:

. Количества наколенной агрессивной энергии.

. Наличия стимулов, облегчающих разрядку агрессии.

Но, чем большее количество агрессивной энергии имеется в данный момент. Тем меньший стимул нужен для того, чтобы агрессия выплеснулась вовне, т.е. агрессивное поведение может выплеснуться спонтанно. Лоренц отмечал, что кроме врожденного инстинкта борьбы все живые существа наделены возможностью подавлять свои стремления, т.е. имеют сдерживающее начало, которое препятствует нападению на представителей своего вида. А люди, в свою очередь, обладают более слабым сдерживающим началом, чем животные. Отсюда, технический прогресс может привести к уничтожению человека как вида. Ослабление агрессии возможно путем различных действий. Также Лоренц утверждал, что любовь и дружеские отношения могут оказаться несовместимыми с выражением открытой агрессии и могут блокировать ее проявления.. Фрустрационная теория (гомеостатическая модель).

Эта теория, предложенная Д. Доллардом, противоставляется двум, выше описанным. Здесь агрессивное поведение рассматривается как ситуативный, а не эволюционный процесс. Основные положения этой теории звучат так:

Фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме.

Агрессия всегда является результатом фрустрации.

В отношении побуждения к агрессии решающее значение имеют три фактора:

. Степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели;

. Сила препятствия на пути достижения цели;

. Количества последовательных фрустраций.

Т.е., чем в большей степени субъект предвкушает удовольствие, чем сильнее препятствие и чем большее количество реакций блокируется, тем сильнее будет толчок к агрессивному поведению. А если фрустрации следуют одна за другой, то их сила может быть совокупной и это может вызвать агрессивную реакцию большей силы.

Когда выяснилось, что индивидуумы не всегда реагируют агрессией на фрустрацию, Доллард и соавторы пришли к выводу, что подобное поведение не проявляется в тот же момент фрустрации, прежде всего из-за угрозы наказания.

В этом случае происходит “смещение”, в результате которого агрессивные действия направляются на другого человека, нападение на которого ассоциируется с наименьшим наказанием.

Таким образом, человек, которого удерживает от агрессивности против фрустратора сильный страх наказания, прибегает к смещению своих наладок, направляя на другие мишени - на тех лиц, по отношению к которым у данного индивидуума не действует сдерживающий. Какие же факторы ослабляют агрессивную мотивацию? Ответ на этот вопрос следует искать в процессе катарсиса, т.е. такие акты агрессии, которые не приносят ущерба, снижает уровень побуждения к агрессии.(оскорбление, агрессивные фантазии, удар по столу кулаком - акты агрессии, которые снижают уровень побуждения к последующей более сильной агрессии).. Теория социального научения (бихевиоральная модель).

В отличие от других, эта теория гласит, что агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление. Т.е. идет изучение человеческого поведения, ориентированного на образец.

Эта теория была предложена Балдурой и представлена в работе в виде таблицы 1, объясняющей усвоение, провоцирование и регуляцию агрессивного поведения.

Рис. 2 - Теория социального научения Балдуры

Рис. 3

Рис. 4

Примечание: эта теория объясняет усвоение, провоцирование, регуляцию агрессивного поведения

С точки зрения Бандуры, анализ агрессивного поведения требует учета трех моментов:

. Способов усвоения подобных действий;

. Факторов, провоцирующих их появление;

. Условий, при которых они закрепляются.

Поэтому, существенное значение здесь уделяется обучению, влиянию первичных посредников социализации, а именно родителей, на обучение детей агрессивному поведению. В частности, было доказано, что поведение родителей может выступать в качестве модели агрессии и, что у агрессивных родителей обычно бывают агрессивные дети. Также эта теория утверждает, что усвоение человеком широкого диапазона агрессивных реакций - прямое поощрение такого поведения. Т.е. получение подкрепления за агрессивные действия повышает вероятность того, что подобные действия будут повторяться и в дальнейшем.

Вместе с тем, существенное значение имеет результативная агрессия, т.е. достижение успеха при использовании агрессивных действий. Сюда же относится и викарный опыт, т.е. наблюдение поощрения агрессии у других. Социальное поощрение и наказание относятся к побуждению агрессии. Самопоощрение и самонаказание - модели открытой агрессии, регулируемые поощрением и наказанием, которые человек устанавливает для себя сам.

Хочется отметить, что эта теория оставляет гораздо больше возможностей предотвратить и контролировать человеческую агрессию. Тому есть две причины:

. Согласно теории, агрессия - приобретенная модель социального поведения. Отсюда может быть ослаблена с помощью процедур (устранение условий).

. социальное научение предполагает проявление агрессии людьми только в определенных социальных условиях.

В настоящее время теория социального научения является наиболее эффективной в предсказании агрессивного поведения, особенно если есть сведения об агрессоре и ситуации социального развития.

Таким образом, из вышеупомянутых теорий, объясняющих природу агрессивности, можно сделать следующие выводы:

Проявление агрессии объясняют биологические и социальные факторы;

Агрессивность может быть не только жестокой, но и нормальной реакцией индивидуума в ходе борьбы за выживание;

Агрессивные действия могут быть ослаблены или направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, изменение условий, способствующих проявлению агрессии.

**1.4 Агрессивное поведение как психолого-педагогический и медико-социальный феномен**

Поведение, как считает большинство социальных психологов, является совместной функцией отдельной личности и ее окружения. Иными словами, поведение индивида в обществе определяется воздействием ситуации, в которой он оказывается, а также теми качествами, эмоциями и склонностями, которые он проявляет в этой ситуации. Это определение кажется, вполне логичным и к тому же имеет многочисленные эмпирические подтверждения. Неудивительно поэтому, что оно широко используется в методических разработках, касающихся природы агрессии. Большинство современных теорий, затрагивающих проблему агрессивного поведения, допускают, что оно определяется внешними факторами, имеющими отношение к ситуации или к окружающей обстановке, когнитивными переменными и системами, а также внутренними факторами, отражающими характерные черты и склонности конкретного агрессора.

Обусловлено ли личностными характеристиками то, что одни люди имеют склонность к совершению актов агрессии, а другие - нет? Простые наблюдения приводят к заключению, что да, обусловлено. Большинство из нас могут вспомнить среди своих знакомых лиц, которые из-за необычно высоких или низких «точек кипения», резкого или мягкого стиля поведения и других факторов казались особенно склонными или же, напротив, не склонными к агрессивным действиям. Короче говоря, черты характера, похоже, играют важную роль в определении вероятности того, станут ли определенные лица агрессорами или жертвами.

Какие же характеристики являются ключевыми? Какие черты и склонности дают нам возможность говорить о предрасположенности личности к совершению или не совершению агрессивных поступков? Информация, которую мы могли бы получить, важна по нескольким причинам. Во-первых, знание того, какие черты характера ассоциируются с высоким или низким уровнем агрессии, может способствовать пониманию агрессивного поведения в целом и содействовать созданию всеобъемлющих и точных теорий человеческой агрессии. Во-вторых, информация о чертах человеческого характера, обусловливающих склонность к агрессии, может иметь большое практическое значение для прогнозирования тенденций к прямой агрессии и выработки мер по предотвращению или контролю агрессии. В связи с этим интерес к определению личностных характеристик, имеющих отношение к агрессии, значительно возрос за последние годы. Исследования по этой проблеме привели к многочисленным вызывающим интерес вспышкам озарения относительно черт характера «горячих», склонных к агрессии личностей.

Однако прежде чем обратиться к этим данным, остановимся вкратце на более существенном вопросе - действительно ли личностные черты настолько устойчивы, что можно оправдать усилия, затраченные на их определение и изучение?

В повседневной жизни мы опираемся на мнение, что черты характера - это единственная реальность, считая, что на поведение людей не влияют ни время, ни обстоятельства. Как это ни удивительно, но некоторые исследователи подвергают сомнению подобные предположения. Они утверждают, что человеческие существа на самом деле едва ли склонны вести себя, думать или чувствовать в одной и той же манере независимо от течения времени или различных ситуаций, и заявляют, что реакции людей в значительной степени обусловлены текущими ситуациями и с очевидностью меняются в ответ на перемену во внешних условиях. Эти исследователи также считают, что мы воспринимаем поведение других как величину постоянную, что не всегда соответствует действительности, главным образом потому, что это облегчает задачу понимания людей и прогнозирования их будущих поступков. Как только мы приписываем другим людям определенные черты, мы можем на этом основании прогнозировать их будущее поведение.

В то же время другие исследователи утверждают, что поведение людей на самом деле остается достаточно неизменным на протяжении длительного времени и не зависит от обстоятельств. Несмотря на то, что они не отрицают важную роль ситуационных факторов в формировании человеческого поведения, они настаивают на том, что люди действительно обладают специфическими чертами, информация о которых может быть полезна для понимания и прогнозирования их поступков. В качестве подтверждения подобных заявлений они ссылаются на исследования, свидетельствующие о том, что люди проявляют поразительную последовательность во многих аспектах поведения даже после сравнительно длительных временных интервалов. Такое постоянство, конечно, характерно не для всех черт характера. Но почти каждый, похоже, склонен к одной и той же модели поведения, для актуализации которой необходимы определенные черты и, по крайней мере, определенная ситуация.

Несмотря на то, что этот спор до сих пор продолжается, все большее число данных свидетельствует о том, что черты характера, обусловливающие склонность к агрессии, сами по себе являются достаточно устойчивыми.

Хотя «здравый смысл» предполагает наличие прочной прямой связи между различными чертами личности и агрессией, на самом деле такую взаимосвязь зачастую очень трудно продемонстрировать. Во-первых, во многих случаях ситуационные факторы оказывают на агрессию большее воздействие, нежели различные черты личности. Другими словами, индивиды действительно различаются по своей склонности к агрессии, но эти различия подавляются мощными ситуационными переменными. К примеру, почти все индивиды, даже «горячие головы», необычайно склонные к агрессии, могут воздержаться от подобного поведения в присутствии полиции. Напротив, почти все, даже те, чей характер почти никогда не давал возможность приобрести опыт агрессивных действий, могут вести себя именно так, если, проходя службу в армии, получают соответствующий приказ от командира.

Во-вторых, показать связь между специфическими личностными чертами и агрессией трудно потому, что критерии определения этих черт не удовлетворяют желаемым требованиям надежности или валидности. До известной степени такие способы не в состоянии оценить не только интересующие нас, но и другие черты личности. В исследовательский процесс, поэтому вкрадывается ошибка. Благодаря такому оценочному «шуму» нелегко разглядеть связь между исследуемыми чертами личности и ее агрессией.

По этим и другим причинам в эмпирическом исследовании зачастую трудно становить наличие взаимосвязи между личностными чертами и агрессией.

Однако, несмотря на все эти проблемы, было выявлено определенное число характеристик, имеющих отношение к агрессии.

Во многих случаях мощными детерминантами агрессии могут являться некоторые устойчивые характеристики потенциальных агрессоров - те личностные черты, индивидуальные установки и склонности, которые остаются неизменными вне зависимости от ситуации.

Важную категорию агрессоров составляют экстремисты, то есть мужчины и женщины, проявляющие агрессию либо крайне часто, либо в крайних формах. Экстремисты отчетливо подразделяются на две группы, к первой из которых относятся лица со сниженным, а ко второй - с повышенным самоконтролем. У агрессоров первого типа внутренние сдерживающие механизмы развиты весьма слабо, и поэтому агрессоры со сниженным самоконтролем прибегают к насилию чрезвычайно часто. Агрессоры второго типа, напротив, обладают необычайно развитыми внутренними сдерживающими механизмами и способны воздерживаться от агрессивных проявлений даже в случае чрезвычайно мощной провокации.

Когда же ресурс внутренних ингибиторов иссякает, агрессия, проявляемая лицами с повышенным самоконтролем, может принимать крайние, а порой даже фатальные формы.

Одна и та же поведенческая реакция разными индивидами может восприниматься и как недопустимо агрессивная и как нормальная - все зависит от системы норм и ценностей конкретного индивида. Такого рода внутренние стандарты наиболее ярко проявляются, а значит, и оказывают наиболее сильное влияние на поведение в ситуации повышенного личностного самосознания.

Повышение степени личностного самосознания подталкивает индивида к агрессии, если он считает подобное поведение допустимым, и наоборот, удерживает его от совершенная агрессивных действий, если он относится к такому поведению как к недопустимому. Кроме того, мужчины чаще, чем женщины, выступают в качестве объекта физического нападения, в то время как женщины чаще становятся жертвами сексуальных домогательств и грубости в супружеских отношениях. Гендерные различия в агрессии иногда объясняются влиянием генетических или биологических факторов. Действительно, существуют определенные данные, свидетельствующие о том, что влияние этих факторов как детерминант агрессии весьма значительно, однако ясно, что уже само по себе противопоставление тендерных ролей (то есть представление о том, что мужчины «круче»), является очень важным фактором. Кроме того, даже если гендерные различия, проявляющиеся в агрессии, действительно в какой-то степени порождаются именно биологическими факторами, это отнюдь не означает, что мужчины неизбежно должны будут демонстрировать более высокий уровень агрессивности, нежели женщины. Напротив, агрессия во всех своих формах может быть предотвращена или редуцирована с помощью соответствующих средств.

Внешние детерминанты агрессии - это те особенности среды или ситуации, которые повышают вероятность возникновения агрессии. Многие из этих детерминант тесно ассоциированы с состояниями физической среды. Так, например, высокая температура воздуха повышает вероятность проявления агрессии либо, напротив, эскапизма. В соответствии с моделью негативного аффекта по Беллу и Бэрону, умеренно высокие температуры, по сравнению с низкими или очень высокими, в наибольшей степени способствуют заострению агрессивных тенденций. Умеренно высокая температура воздуха усиливает негативный аффект (то есть дискомфорт), вследствие чего возрастает вероятность проявления индивидом агрессивных реакций. Однако, если дискомфорт, вызванный ненормально высокой температурой воздуха, очень силен, то не исключено, что индивид в такой ситуации предпочтет бегство, поскольку вступление в агрессивное взаимодействие может пролонгировать дискомфортные переживания.

Другие средовые стрессоры также могут сыграть роль внешних детерминант агрессии. Так, например, шум, усиливая возбуждение, способствует возрастанию агрессии. Некоторые (впрочем, пока еще довольно скудные) данные свидетельствуют о том, что теснота (скученность) также может спровоцировать агрессию. Наблюдения показывают, что агрессивные реакции усиливаются и в том случае, когда в воздухе содержатся некоторые загрязняющие агенты (например, сигаретный дым, неприятные запахи) [29, с. 5].

Разнообразные аспекты ситуаций межличностного взаимодействия, так называемые посылы к агрессии», также могут подталкивать индивидуума к актуализации агрессивных реакций. Эти «приглашения» могут исходить из множества разнообразных источников. Если у потенциального агрессора некоторые индивидуальные характеристики потенциальной жертвы просто ассоциируются с агрессией, он будет склонен реагировать агрессивно. Оружие также служит «приглашением к агрессии», как, впрочем, и демонстрация сцен насилия в масс-медиа.

И наконец, агрессия может, как усиливаться, так и подавляться за счет тех аспектов ситуации, которые влияют на степень и характер личностного самосознания. Когда человек сообразует свои поступки с потенциальной реакцией жертвы или представителей правопорядка, говорят о публичном самосознании; когда человек сосредоточен преимущественно на собственных мыслях и переживаниях - говорят о приватном самоосознании. Любой из двух указанных типов личностного самоосознания способствует снижению вероятности проявления агрессивных реакций. Аналогичным образом снижение уровня личностного самоосознания, которое может быть описано в терминах процессов дезингибиции и деиндивидуализация, способствует возникновению агрессии.

Биологические предпосылки формирования агрессивности. Каков соотносительный вклад генотипа и среды в вариативность агрессивности у людей, какие именно гены и кодируемые ими белки влияют на межиндивидуальные различия в склонности к агрессии, какие психологические механизмы могут опосредствовать такое влияние - эти и некоторые другие вопросы, касающиеся источников агрессивности и ее места в структуре индивидуальности, являются предметом психогенетических исследований.

Результаты близнецовых и семейных исследований, направленных на изучение соотносительного вклада генотипа и среды в формирование различий в агрессивности, на первый взгляд, противоречивы. Так, Р. Бэрон и Д. Ричардсон в своей монографии «Агрессия» ссылаются на семь близнецовых исследований агрессивности, результаты которых были опубликованы в 80-е гг.; в трех из них было обнаружено влияние генотипа на выраженность этого психологического свойства, а в четырех других - нет. Согласно Ф. Вернону, оценки наследуемости для разных показателей агрессивности, полученные в девятнадцати работах 80-х и 90-х гг., колеблются от 0 до 98 %. Такое расхождение результатов обусловлено различиями в величине использованных выборок (от 18 до более 700 пар близнецов или приемных детей), в возрасте испытуемых (от четырехлетних детей до взрослых) и способах измерения агрессии. Изучение агрессивности у детей, как правило, указывает на вклад и генотипа, и общей среды (под последней подразумевают все ненаследственные факторы, которые делают сравниваемых родственников похожими) в изменчивость данной черты; с возрастом влияние генетических факторов повышается, а факторов общей среды - снижается. Такая закономерность имеет место в случае измерения агрессии с помощью самооценки или оценок родителей. Напротив, индивидуальные различия в агрессивности, наблюдаемой в лабораторных условиях, в существенной степени детерминированы общей средой, а влияние наследуемости в этом случае пренебрежимо мало [5, с. 52].

Однако многие исследователи полагают, что связь между наследственными биологическими особенностями индивида и склонностью к агрессивному поведению опосредствуется констелляцией ряда самостоятельных, имеющих собственные генетические предпосылки и биологические механизмы черт темперамента. Еще одной важной индивидуально-психологической характеристикой, связанной с агрессией, является импульсивность. (В биологических исследованиях широко используется дихотомия «импульсивная ух спланированная агрессия».) Согласно данным близнецового исследования А.Д. Серожинского с коллегами, импульсивность коррелирует с различными видами агрессии, измеряемыми соответствующими субшкалами. Наибольшие фенотипические корреляции обнаружены между импульсивностью и таким измерением агрессивности, как раздражительность. Кроме того, импульсивность и раздражительность, как оказалось, в большей степени связаны с действием одних и тех же генетических и средовых эффектов, чем импульсивность и другие аспекты агрессии [31, с. 20]. К внешним проявлениям агрессии имеют различные биологические процессы и нейроструктуры. Половые гормоны, и особенно тестостерон, в какой-то степени, действительно, «замешаны» в преступлениях, связанных с применением насилия. Не исключено, что существуют некие биологически детерминированные личностные характеристики или диспозиции (например, потребность в повышенном уровне эмоциональной стимуляции, стремление к доминированию), которые и создают видимость существования тесной взаимосвязи между гормонами и агрессией или склонности к криминальному поведению как черты фамильного сходства. Хотя в свое время возможность существования связи между половыми хромосомами и агрессивным поведением была предметом бурных дискуссий, обзор литературы показывает, что если такая связь и существует, то она весьма слаба. Гораздо вероятней, что любая ассоциация между половыми хромосомами и агрессивным поведением при ближайшем рассмотрении может оказаться следствием недостаточного интеллектуального развития, которые нередко сопутствуют аномалиям половых хромосом.

Хромосомные аномалии - изменения числа хромосом или их структуры - вызывают обычно целый комплекс нарушений в строении и функциях различных органов, а также поведенческие и психические расстройства. Среди последних нередко обнаруживается ряд типичных особенностей, таких как умственная отсталость той или иной степени, аутистические черты, неразвитость навыков социального взаимодействия, невнимательность, а также повышенная агрессивность. Каково место повышенной агрессивности в структуре некоторых синдромов, показано в таблице.

Некоторые авторы отмечают пассивно-агрессивное поведение, другие считают лиц с данным синдромом спокойными и законопослушными.

Высокий рост, IQ сдвинут к более низким значениям (в среднем 80-88), повышена частота антисоциального поведения.

Варианты синдрома Клайнфельтера. Увеличение числа Х-хромосом

Повышенной агрессивности не наблюдается.

Степень умственной отсталости пропорциональна числу Х-хромосом, часты различные психические аномалии

Синдром кольевой Х-хромосомы

Гетеро - и аутоагрессивное поведение не коррелирует со снижением интеллекта. Умственная отсталость, импульсивность, невнимательность, аутистические черты.Синдром «кошачьего плача» в хромосоме 5р

Наблюдается агрессивное поведение, причем агрессивность коррелирует со снижением интеллекта

Приступы плохого настроения, самоповреждающее поведение, стереотипии и аутистические черты

Микроделеция в хромосоме 8

Наблюдается повышенная агрессивность

Гиперактивность, показатели интеллекта хотя и невысокие, находятся в нормативном коридоре значений

Синдром Смита - Маджениса (выпадение участка хромосомы 17)

Агрессивность и другие серьезные поведенческие проблемы встречаются в 60 - 80 % случаев

Умственная отсталость (10 в среднем составляет 40-54), приступы плохого настроения, импульсивность, невнимательность

Таким образом, увеличение У- хромосомы способствует на генетическом уровне предпосылкой к формированию агрессивности как черты личности. Существует зависимость уровня агрессии от длины У-хромосомы. Чаще всего это связано с тем, что они имеют рост значительно выше среднего и поэтому их считают более социально опасными. Лица с ХУУ - хромосомами показывают значительно более низкие результаты умственного развития, чем люди с ХУ-хромосомами и существует мнение о том, что это способствует более легкому привлечению лиц с данным набором хромосом к уголовной ответственности.

Хотя некоторые факты довольно убедительно подтверждают существование связи между склонностью к агрессии и набором половых хромосом существует сравнительно мало данных, свидетельствующих о том, что половые хромосомы играют решающую роль в формировании агрессивного поведения. Выявленная исследованиями связь некоторых хромосомных аномалий с агрессивным поведением является отражением скорее недостаточного умственного развития, нежели врожденной склонности к совершению преступлений с применением насилия.

**1.5 Теоретические аспекты контроля над усвоением учащимися знаний, умений и навыков по русскому языку в начальной школе**

агрессивный поведение ребенок

Оценка - это определение и выражение в балах (отметка), а также в оценочных ситуациях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой. Оценка имеет большое значение для управления как учебной деятельностью учителя, она должна служить также цели совершенствования самого учебного процесса и всестороннего, в том числе и нравственного воспитания учащихся. Но достижимо это только тогда когда оценка будет иметь высокий престиж вообще и особенно в создании учащихся. К сожалению, в настоящее время вследствие ряда неправильных приемов пользования оценкой и престиж значительно снизился.

Оценка есть определение качества достигнутых школьником результатов обучения. На современном этапе развития начальной школы, когда приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, определяются следующие параметры оценочной деятельности учителя:

качество усвоения предметных знаний - умений - навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта начального образования;

степень сформированности учебной деятельности младшего школьника (коммуникативной, читательской, трудовой, художественной);

степень развития основных качеств умственной деятельности (умения наблюдать, анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, связно излагать мысли, творчески решать учебную задачу и др.);

уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности; степень прилежания и старания.

Первый параметр оценивается отметкой за результат обучения, остальные словесными суждениями (характеристиками ученика). Следует обратить особое внимание на необходимость усиления роли постоянных наблюдений за уровнем познавательных интересов и самостоятельностью обучающегося.

ФУНКЦИИ ОЦЕНКИ

Под оценкой успеваемости учащегося подразумевают систему определенных показателей, которые отражают объективные знания и умения учащегося.

В Педагогической энциклопедии оценка рассматривается как определение степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним школьными программами.

Оценка учитывает объем, уровень и качество овладения учеников знаниями, умениями и навыками. Объем знаний по определенному предмету - это перечень ведущих понятий, законов, идей теорий, которые лежат в основе данной науки и интерпретируются в школьных программах.

Овладение объемом ведущих теоретических знаний предшествует формированию у учащегося определенных целенаправленных действий: то ли воспроизведение усвоенного или применение его по образу, в сходных условиях; толи использование усвоенного для решения нестандартных сложных мыслительных задач. Все это и задает тот или иной уровень усвоения знаний, т.е. характер применения усвоенных знаний, обеспечивающий ту или иную степень мыслительных усилий (уровень мыслительной деятельности). Различные уровни усвоения знания определяются его качеством, под которым подразумевают определенные характеры, характеристик усвоенных знаний, умений и навыков (например, полнота, прочность, глубина, оперативность, гибкость, действенность и т.д.) кроме того; оценка отражает не только объем, уровень и качество усвоения знаний. Ее функции сложны и разнообразны.

Социальная функция проявляется в требованиях предъявляемых обществом к уровню подготовки ребенка младшего школьного возраста. Образованность в данном случае используется как широкое понятие, включающее в себя возрастной уровень развития, воспитания и осведомленности школьника, сформированности его познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности.

В ходе контроля проверяется соответствие достигнутых учащимися ЗУН установленным государством эталоном (стандартом), а оценка выражает реакцию на степень и качество этого соответствия, т.е. в конечном счете, система контроля и оценки для учителя становится инструментом оповещения общественности и государства о состоянии и проблемах образования в данном обществе и на данном этапе его развития это дает основания для прогнозирования направлений развития образования в ближайшей и отдаленной перспективах, внесения необходимых корректировок в систему образования подрастающего поколения оказания необходимой помощи, как ученику, так и учителю.

Образовательная функция определяет результат сравнения ожидаемого эффекта обучения с действительным результатом усвоения учащимися учебного материала: полнота и осознанность знаний, умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях, умение выбирать наиболее целесообразные средства для выполнения учебной задачи: устанавливается динамика успеваемости, сформированность (несформированность) качеств личности, необходимых как для школьной жизни, так и вне ее, степень развития основных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение); появляется возможность выявить проблемные области в работе, зафиксировать удачные методы и приемы проанализировать, какое содержание обучения целесообразно расширить, а какое исключить из учебной программы.

Со стороны ученика устанавливается, каковы конкретные результаты его учебной деятельности; что усвоено прочно, осознанно, а что нуждается в повторении, углублении, какие стороны учебной деятельности сформированы, а какие необходимо сформировать.

Воспитательная функция выражается в рассмотрении формирования положительных мотивов учения и готовности к самоконтролю как фактору преодоления заниженной самооценки учащихся и тревожности.

Правильно организованный контроль и оценка снимают у школьников страх перед контрольными работами, снижают уровень тревожности, формируют правильные целевые установки, ориентируют на самостоятельность и самоконтроль.

Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки (включая и отметки) создает определенный эмоциональную реакцию ученика.

Действительно, оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может и огорчить, записать в разряд «отстающих», усугубить низкую самооценку, нарушить контакт со взрослыми и сверстниками.

Реализация этой важнейшей функции при проверке результатов обучения заключается в том, что эмоциональная реакция учителя должна соответствовать эмоциональной реакции школьника (радовать вместе с ним, огорчаться вместе с ним) и ориентировать его на успех, выражать уверенность в том, что данные результаты могут быть изменены к лучшему. Это положение соотносится с одним из главных законов педагогики начального обучения, младший школьник должен учиться на успехе. Ситуация успеха и эмоционального благополучия - предпосылки того, что ученик спокойно примет оценку учителя, проанализирует вместе с ним ошибки и наметит пути их устранения.

Информационная функция является основой диагноза планирования и прогнозирования. Главная ее особенность - возможность проанализировать причины неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса как со стороны ведущего этот процесс, так и со стороны ведомого.

Функция управления очень важна для самоконтроля школьника, его умения анализировать и правильно оценивать свою деятельность, адекватно принимать оценку педагога. Учителю функция управления помогает выявить пробелы и недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в своей деятельности («что я делаю не так…», «что нужно сделать чтобы…») и осуществить корректировку учебно-воспитательного процесса. Таким образом, устанавливается обратная связь между педагогом и обучающимся.

ТРЕБОВАНИЯ К ОЦЕНИВАНИЮ

Прежде всего, необходимо учитывать психологические особенности ребенка младшего школьного возраста: неумение объективно оценить результаты своей деятельности, слабый контроль и самоконтроль, неадекватность принятия оценки учителя и др. Любая проверка знаний должна определяться характером и объемом ранее изученного материала и уровнем общего развития учащихся.

Не менее важно требование объективности оценки. Это проявляется, прежде всего в том, что оценивается результат деятельности ученика. Личное отношение учителя к школьнику не должно отражаться на оценке. Это особенно важно потому, что нередко педагог делит детей на отличников, хорошистов, троечников и невзирая на конкретный результат работы, ставит отметку в соответствии с этим делением: отличнику - завышает, а троечнику - занижает.

Характер принятия школьниками оценки учителя зависит от степени сформированности у них самооценки. Реализация этого требования имеет особое значение в развитии учебно-познавательной мотивации ребенка и его отношения к учению. Отрицательной стороной деятельности учителя по контролю и оценке является его эгоцентричность. Он стоит как бы над детьми, только сам имеет право оценить, похвалить, исправить ошибки. Ученик не принимает участия в этой деятельности. Более того: его участие часто наказывается (“не подсказывай” - а он нашел у соседа ошибку; “исправил” - а он у себя нашел ошибку…). Такой подход формирует у школьника убеждение в том, что оценка - проявление отношения учителя не к его деятельности, а к нему самому.

Учителю следует помнить, что одним из основных требований к оценочной деятельности является формирование у школьников умений оценивать свои результаты, сравнивать их с эталонными, видеть ошибки, знать требования к работам разного вида. Работа учителя состоит в создании определенного общественного мнения в классе, каким требованиям отвечает работа на “отлично”, правильно ли оценена эта работа, каково общее впечатление от работы, что нужно сделать, чтобы исправить эти ошибки? Эти и другие вопросы становятся основой коллективного обсуждения в классе и помогают развитию оценочной деятельности школьников.Приведем пример. Учитель проводит диктант, перед сдачей предлагает его проверить. Ученик находит в своей работе ошибки и исправляет их. В соответствии с инструкцией учитель снижает оценку на балл. Проанализируем эту ситуацию. Ученик сам нашел ошибку, что означает наличие у него навыка самоконтроля. Естественно, в данном случае требуется не наказание, а поощрение. Но найдется учитель, который скажет: “Ученик должен сразу писать без ошибок”. Однако процесс перехода умения в навык (а именно этого требует педагог) достаточно трудный и неровный, поэтому тот факт, что ученик еще не может сразу применить правило написания, скорее, его беда, а не вина. И пока у школьника не сформирован тот или иной навык, он должен иметь право на исправление ошибки, на совместный с педагогом анализ причин своих неудач. Кроме того, непедагогична эта ситуация еще и потому, что у школьника формируется негативное отношение к действию самоконтроля, безразличное отношение к оцениванию (“Зачем искать у себя ошибки, если учитель все равно снизит отметку?). Противоречие, образующееся при такой ситуации, отрицательно отражается на всем учебно-воспитательном процессе, так как вносит дискомфорт в отношении между обучаемым и обучающим, между одноклассниками, детьми и родителями.

В процессе реализации воспитательной функции создаются условия для формирования тех качеств личности, которые становятся стимулом положительного отношения к учению. Это касается прежде всего умение желания осуществлять самоконтроль, Сюда относятся: умение сравнивать результат своей деятельности с эталоном; умение анализировать правильность (неправильность) выбора способа учебного действия, средств достижения цели; поиск ошибок в чужой и своей работах, анализ их причин и определение путей исправления.

Таким образом, система контроля и оценки становится регулятором отношений школьника и учебной среды. Ученик превращается в равноправного участника процесса обучения. Он не только готов, он стремится к проверке своих знаний, к установлению того, чего он достиг, а что ему еще предстоит преодолеть.

Учитель применяет для оценивания цифровой балл (отметку) и оценочное суждение.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЦИФРОВОЙ ОЦЕНКИ И СЛОВЕСТНОЙ ОТМЕТКИ

Нельзя не признать, что оценивание на основе анализа текущих и итоговых отметок остается пока наиболее продуктивной формой. Вместе с тем следует обратить внимание на ее существенные недостатки: недооценку оценочных суждений учителя, увлечение “процентоманией”, субъективность выставляемых отметок.

Следует не допускать тенденции формального “накопления” отметок, ориентировку на “среднюю” отметку, выведенную путем арифметических подсчетов. Итоговая отметка не может быть простым среднеарифметическим данным по текущей проверке. Она выставляется с учетом фактического уровня подготовки, достигнутого учеником к концу определенного периода. При этом ученик получает право исправить плохую отметку, получить более высокие баллы и повысить свою успеваемость. Например, школьник получил за диктант по русскому языку “2”, так как допустил грубые ошибки при применении пройденных правил орфографии. Но в последующей своей работе он усвоил эти правила и в следующем диктанте их не нарушил. Такое положение означает, что первая “2’ недействительна, исправлена и не учитывается при выведении итоговой отметки.

Таким образом, следует бороться с фетишизацией отметки как единственного “орудия” формирования прилежания и мотивов учения и поощрять отказ от формализма “процентомании”. Необходимо совершенствовать прежде всего методику текущего контроля, усиливать значение воспитательной функции.

Еще одной важной проблемой деятельности оценивания являются разные подходы к использованию отметки в первом классе. Необходимо отказаться от выставления отметок учащимся первого класса в течение всего первого года.

Отметка как цифровое оформление оценки вводится учителем только тогда, когда школьники знают основные характеристики разных отметок (в каком случае ставиться “5”, в каких случаях отметка снижается). До введения отметок не рекомендуется применять никакие другие знаки оценивания - звездочки, цветочки, разноцветные полоски и пр. Учитель должен знать, что в данном случае функции отметки берет на себя этот предметный знак и отношение ребенка к нему идентично отношению к цифровой оценке.

Отметкой оценивается результат определенного этапа обучения. Пока дети только начинают познавать азы чтения, письма, счета, пока не достигнуты сколько-нибудь определенные результаты обучения, отметка больше оценивает процесс учения, отношение ученика к выполнению конкретной учебной задачи, фиксирует не устоявшиеся умения и неосознанные знания, Исходя из этого, оценивать отметкой этот этап обучения нецелесообразно.

С учетом современных требований к оценочной деятельности в начальной школе вводится четырех балльная система цифровых оценок (отметок).

Отменяется оценка “очень плохо” (отметка 1). Это связано с тем, что единица как отметка в начальной школе практически не используется и оценка «плохо» Отменяется оценка “посредственно” и вводится оценка “удовлетворительно”.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ

Дело в том, что обычно ребята, поступающие в 1 класс, достаточно хорошо могут контролировать свое внешнее поведение, но еще не умеют толком держать под контролем свою умственную деятельность. И причина этого не столько в легкой переключаемости детей (то, что взрослые иногда называют «скачкой мыслей»), сколько в непонимании ими задач контроля и самооценки.

Обычная в этом смысле ошибка, допускаемая школьниками, заключается в следующем. Для того чтобы выучить, скажем, правило, ребенок садится и пытается запомнить его в ходе многократного прочитывания. Он не замечает пропущенного или измененного им слова, хотя при этом нередко искажается смысл самого правила. Прочитав материал 5-6 раз ребенок откладывает книгу и заявляет: «Выучил». При этом ребенок не пользуется активным воспроизведением материала ни как средством запоминания, ни как средством контроля, он не пытается сам повторить нужное правило, чтобы убедиться, знает он его или нет. Он говорит: «Выучил», когда чувствует близость того, что он запомнил, к оригиналу. То, что при этом могло выпасть какое-то слово и измениться смысл правила он самостоятельно обнаружить не в состоянии.

Иногда у школьника возникает убеждение, что он «понял» и «знает» на том основании, что в классе после объяснения учителя он смог привести верный пример и заслужил одобрение.

Очень часто - особенно в старших классах - ощущение понятности, возникающее при первом знакомстве с материалом, смешивается учащимися с эффектом усвоения.

А дело заключается в том, что прочитав один раз материал, ученик закрыл учебник и больше к этому предмету не возвращался, не попытался сам убедиться, запомнил он заданный урок или нет.

Но ведь само по себе понимание еще не гарантирует успешного воспроизведения. Иначе установка на запоминание, о которой шла речь выше, была бы просто излишней. Школьник, который не понимает этого, естественно и не пытается убедиться, запомнил ли он то, что учил.

Все эти случаи характерны одним и тем же моментом - отсутствием контроля за результативностью своего труда. По существу дела учащийся не знает, выучил он урок или нет. Он может сказать, что он прочитал его столько - то раз но когда пытается оценить, каков же результат этого чтения, здесь его оценки сплошь да рядом бывают ошибочны.

Несформированность контроля приводит еще и к неумению оценить, в чем заключаются встреченные им трудности в учебе. Ученик может только констатировать факт: «Я не умею решать задач», «Я плохо выучиваю стихотворения» - и не понимать, что же именно вызывает трудность, что мешает решить задачу или выучить стихотворение. Если начать их расспрашивать, дети называют причины, подчас очень далекие от действительности, ссылаясь на плохую память, на собственную неспособность.

Иногда в этих случаях они воспроизводят ответы, невольно подсказанные взрослыми. Например, простого вопроса: «Ты, что, торопишься, что ли?» - бывает достаточно, чтобы ребенок все свои неудачи начал объяснять излишней торопливостью, хотя на самом деле он вовсе не склонен к поспешной работе.

Необходимость сформировать у ребят - школьников контроль и самооценку не вызывает никаких сомнений. Помощь родителей в этом деле может быть просто неоценимой. С чего здесь следует начинать? Речь идет о начальных классах и прежде всего необходимо довести до сознания ребенка со всей ясностью одну простую истину: только повторяя урок самому себе, товарищам, родителям, можно убедиться, выучил ты его или нет. Иначе говоря, показать контролирующую функцию повторения. Необходимо приучить ребенка все время (и в процессе работы и по ее окончании) сравнивать свою работу с каким-то образцом: если это стихи, то с текстом, напечатанным в книге; если «письмо», то с прописями и т.д. Нередко случается так, что в классе ребенок действует совершенно правильно, потому что учитель постоянно напоминает об этом. Но, готовя домашние уроки, словно забывает о необходимости сравнения выполняемой работы с образцом. В качестве образца для сравнения может выступать не только то, что демонстрировал учитель в классе, но и ответы лучших учеников.

Учителя в школе специально обучают ребят приемам самоконтроля.

Самостоятельная проверка своих действий и сверка результата с ответом при всем их различии выполняют одну и ту же функцию - функцию контроля. Но тут важно подчеркнуть, что первый навык самоконтроля может быть использован только по прямому назначению, а второй иногда используется ребятами для бессистемных манипуляций данными.

Вообще, чем раньше поймет школьник необходимость постоянно самоконтроля, тем лучше. Учитель должен предупредить родителей, что очень большую ошибку делают те из них, которые берут функцию контроля на себя и стремятся как можно дольше удержать ее за собой. Они заставляют ребенка отвечать им устные уроки; просматривают его тетради с домашними заданиями беспокоятся, все ли он взял с собой, когда уходит в школу и собирают ему портфель; следят за тем, чтобы он вовремя сел за уроки и выучил все, что задано, и т.д.

Слов нет, на первых парах подобная помощи бывает нужна маленькому школьнику. Но, оказывая ее взрослые должны все время помнить, что главная цель заключается в том, чтобы всему этому постепенно научить самого ребенка. В противном случае ребенок, как правило, не чувствует ответственности за плохо выполненное задание. Ну и что же из того, что учительница поставила тройку, - рассуждает первоклассница. - Ведь эту работу вчера просмотрела мама и была довольна». Аналогично ученик не чувствует вины, если забыл что-то дома: и действительно, при чем тут он, если портфель ему собирает бабушка. Если родители задержались на работе и вовремя не посадили ребенка за уроки, он считает их виноватыми в плохой отметке и заявляет им: «Из-за Вас получил двойку».

Короче говоря, помогать ребенку с первых дней обучения овладевать контролем, показать, что это такое, как он осуществляется, и постепенно приучить его самого контролировать и оценивать свои действия - вот задача, которая встает перед взрослыми.

Необходимо, далее, предупредить родителей о том, что с течением времени, когда ребенок овладеет наиболее простыми формами контроля, им необходимо будет проследить, чтобы первичное впечатление понятности урока он не начал принимать за свидетельство того, что материал уже усвоен. Вот обычные признаки кажущейся понятности задания: заявление ребенка, что он может делать упражнения раньше, чем выучит правила; утверждения, что в классе было так понятно объяснено, что учить и повторять совершенно не требуется; уверения, что плохую отметку в классе он получил случайно, так как забыл в момент, когда вызвали, но вообще-то он все знает хорошо и т.к.

В последнем случае ребенок иногда действительно может после опроса припомнить дома забытый материал, а родители легко идут на поводу у своих детей и часто готовы спорить с педагогом, доказывая, что их сын или дочь знали заданное. Необходимо довести до родителей и самих учащихся ту простую психологическую истину, что такое непроизвольное припоминание не может служить показателем того, насколько хорошо был в действительности выучен урок. Кроме того, нужно, чтобы ребенок понял, что само по себе первоначальное понимание еще не обеспечивает уверенного ответа, когда его вызывают на уроке. Если этот момент упустить из виду, то может получиться парадоксальное явление, которое нередко ставить взрослых в тупик: чем лучше объясняет учитель в классе новый материал, тем меньше начинают работать ребята дома. А ведь по существу дела ничего странного нет. Это логически вытекает из отождествления понимания с усвоением: зачем же учить, если все понятно? Такую ситуацию учителю вообще трудно выявить без взаимодействия с родителями. Без контакта с ними он вряд ли сможет узнать, что у некоторых ребят появилось мнение, что он, учитель, настолько хорошо все объясняет, что учить что-либо дома уже излишне.

По мере того как ученик переходит из класса в класс, меняется и объем и качественное содержание изучаемого материала. Соответственно этому меняются и приемы умственной работы школьника. Понятно, что и приемы контроля должны также измениться. Вначале пересказ материала был одновременно и способом заучивания, и способом контроля с течением времени пересказ вслух или про себя становится по преимуществу методом разобраться, выучил он урок или нет, а что касается самого материала, то решающее значение имеют разные виды активной работы над ним.

Затем полный развернутый контроль начинает постепенно сокращаться и ученик все чаще проверяет прочность запоминания, воспроизводя только логическую опорную схему материала. Повторять несколько раз заданный урок во всей его полноте, как это требуется при ответе в классе, становится приемом нерациональным, трудоемким и отнимающим в силу большого объема материала очень много времени. Поэтому старшеклассники, овладевшие правильными учебными навыками и привыкшие самостоятельно работать над рационализацией своего умственного труда, контролируют себя, намечая в уме план ответа. Если ученик мысленно представляет себе схему ответа, значит, он хорошо помнит содержание.

Со всем этим учителю следует познакомить родителей, чтобы они были в состоянии в нужный момент прийти своим детям на помощь. Конечно, многие школьники осваивают все эти приемы самостоятельно. Но многим требуется помощь взрослых. Причем разная. Иногда достаточно бывает натолкнуть мысль школьника на рациональные приемы самоконтроля. Иногда же нужно объяснять все подробно тратить время на освоение этих приемов. Наконец, нужно иметь в виду, что некоторые из учеников, хорошо овладевшие приемами учебной работы, контроля и самооценки, основываясь на своем большом индивидуальном опыте, иногда вообще отказываются от контроля как специального действия, завершающего работу над материалом. Текущий контроль, осуществляемый ими в ходе приготовления урока, подчас даже не осознанный, дает им вполне надежное представление о том, насколько хорошо выучен сегодняшний урок.

Как правило, такие ученики без всяких попыток воспроизведения материала могут точно сказать, на какую отметку они выучили урок. Полное повторение заданного урока самому себе, как будто бы это ответ в классе, становится резервным приемом, используемым только в случае возникающих трудностей. К сожалению, это момент между школьников и его родителями. Заметив, что сын или дочь перестали видимым образом проверять себя, родители решают, что те просто обленились и начинают халтурить в учебе. А потому со всей силой родительского авторитета начинают требовать, чтобы дети вернулись к развернутому действию самоконтроля. По существу своему это требование, чтобы школьник вернулся к способу работы, который он давно перерос.

Естественно, что требования родителей кажутся ему бессмысленными. Учитель и здесь должен быть готов прийти на помощь своим грамотным советом, убедительно разъяснить родителям, в чес заключается дело.

И все- таки, проблема контроля и самооценки постоянно остается на повестке дня даже в тех случаях, когда старшеклассники полностью овладели этим умением. Только эта проблема несколько меняет свое содержание. Теперь важно уже не просто научить школьника контролировать и оценивать себя, а добиваться того, чтобы эта оценка отражала действительное положение дел и была насколько это возможно, устойчивой. Ведь в подростковом и юношеском возрасте внутренний мир человека только формируется, он переменчив и противоречив. В этом период очень часто глубокая неуверенность в себе причудливым образом сочетается со своеобразным гонором, с непомерно высокой оценкой своих достижений. Естественно, что это распространяется и на дела связанные со школой. Поэтому и получается, что из всех компонентов учебной деятельности контроль и самооценка являются наиболее уязвимыми для всех посторонних влияний.

Виды контроля на уроках русского языка в начальной школе.

В зависимости от дидактической цели и времени проведения проверки различают предварительный, текущий, тематический, итоговый виды проверки.

По форме проведения эти виды проверки могут быть устными, письменными и комбинированными.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ

Некоторые учителя осуществляют предварительную проверку.

Проводится она в основном с диагностирующей целью перед изучением новой темы или в начале года, четверти. Цель ее - ознакомится с общим уровнем подготовки учащихся по предмету. В ходе такой проверки определяется уровень овладения учащимися исходными категориями предмета (или отдельной темы, раздела), устанавливаются объем и уровень знаний учащихся. На основе полученных результатов учитель планирует, если необходимо повторение (объяснение) материала; учитывает эти результаты в дальнейшей организации учебно-познавательной деятельности школьников. Предварительную проверку проводят также учителя первых классов, комплектуя учащихся. Задолго для учебного года они изучают готовность детей к обучению в школе, знакомят родителей с требованиями которые будут предъявлены их детям в 1 классе, советуют как лучше подготовить малышей в школе.

Если ответ или работа учащегося в начале учебного года будет заслуживать отличной, хорошей или удовлетворительной оценки (при сопоставлении с эталоном) то отметка выставляется и сопровождается оценочным суждением, из которого были бы ясно видны достоинства ответа, работы ученика или их недостатки. Если же ответ ученика окажется слабым и будет заслуживать неудовлетворительной оценки, то целесообразно применить метод отсроченной отметки, т.е. неудовлетворительную отметку пока не выставлять, чтобы на первых порах не травмировать ученика, а ограничиться соответствующим оценочным суждением или тактичным внушением. Такая педагогическая мера диктуется следующим. Если слабый ответ или работа ученика еще не оценены учителем, ему предоставляется возможность улучшить качество своего учебного труда, чтобы получить желаемую оценку. Таким образом, у ученика возникает стремление воспользоваться этой возможностью, лучше овладеть учебным материалом и получить положительную оценку, т.е. этой мерой приводится в действие стимулирующая функция оценки.

ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ

Текущий контроль осуществляется в повседневной учебной работе и выражается в систематических наблюдениях учителя за учебно-познавательной деятельностью учащегося на каждом уроке. Главное его назначение - оперативное получение объективных данных об уровне знаний учеников и качестве учебно-воспитательной работы на уроке. Полученная во время поурочного наблюдения информация о том, как ученики усваивают учебный материал, как формируются их умения и навыки, помогает учителю наметить рациональные методы и приемы учебной работы. Правильно дозировать материал, находить оптимальные формы учебной работы учеников, осуществлять постоянное руководство их учебной деятельностью, активизировать внимание и пробуждать интерес к изучаемому.

В течение учебного года действия учителя в момент оценки будут иными, чем при оценке в начале года. Если ответ или работа ученика обычно получает за свои ответы и работы или более высокой, то отметка выставляется и сопровождается соответствующим оценочным суждением.

Если же ответ или работа учащегося заслуживают хотя и положительной, но более низкой оценки, чем он обычно получал (т.е. хорошей или удовлетворительной вместо обычной хорошей), то учитель сначала выясняет почему ученик ответил хуже обычного, а затем тщательно взвешивает, окажет ли намеченная оценка нужное воздействие на ученика, т.е. будет ли она служить стимулом получению в будущем более высокой оценки. И если это так, выставляет отметку, а в оценочном суждении указывает слабую сторону ответа или работы.

Если же учитель придет к выводу, что ответ не производит нужного воздействия на ученика (не станет стимулирующим или воспитывающим фактором) он не выставляет ее. В таком случае учитель ограничивается оценочным суждением, из которого ученик должен ясно понять, что отметка не выставлена ему на этот раз потому, что она ниже той, которую обычно получает за свои ответы, а также осознавать, что ему необходимо сделать, чтобы получить более высокую отметку.

Когда ответ или работа учащегося будет заслуживать удовлетворительной оценки, то необходимо выяснить причину плохой работы и только после этого решать: выставлять отметку или применить метод отсроченной оценки.

В последнем случае следует учитывать, что причины плохого ответа могут быть уважительными и неуважительными. К неуважительными причинам следует отнести леность или халатное отношение ученика к учебному труду.

Выставление неудовлетворительной отметки нерадивым ученикам должно принудить их к более прилежному учебному труду.

Учителю следует иметь в виду, что полученная «двойка» у одного ученика вызывает огорчения, другой же воспринимает ее безразлично; одного ученика она может стимулировать к активному труду, направленному на повышение успеваемости, на другого действует парализующе, и он совсем «опускает руки», будучи уверен в безысходности создавшегося положения и в своей неспособности наверстать упущенное.

Учитель - не контролер и не фиксатор достижений или неудач учащихся в учебном труде. Ему необходимы не только знания, но и поиски методических приемов, применение которых пробуждало бы и развивало у учащихся интерес к учению делало бы обучение действительно развивающим и воспитывающим.

Приведем пример из опыта работы Г. Солдатова[1]:

Учащиеся одного класса учились описывать предметы и картинки. После некоторой тренировки на уроках им было предложено дома описать какую-либо картинку или предмет. При том учитель пояснил ученикам, что за самостоятельную домашнюю работу все они получат только отличную оценку, т.е. «5». Но что и работа конечно, должна быть выполнена так, чтобы заслуживала высокой оценки; кому сразу не удастся хорошо написать, будет переделывать, учитывая замечания, до тех пор, пока работа не станет отличной.

Надо было видеть с каким воодушевлением было принято мое предложение все классом. Меня особенно интересовало, как отнесется к выполнению задания

Володя Б. Этот ученик пришел в класс со слабой подготовкой и под разными предлогами нередко пропускал уроки. На это раз он проявил необычный интерес к тому, о чем говорилось в классе, о чем-то сосредоточенно думал.

Оживленное коллективное обсуждение предстоящей самостоятельной работы растопило Володино равнодушие.

На перемене после урока Володя вдруг подошел ко мне (чего раньше никогда небывало) и с некоторым смущением спросил: «А можно я опишу лошадь?” я ответил, что конечно, можно. “А можно я сделаю к следующему уроку работу на черновике, а Вы посмотрите и укажите на мои ошибки?» я ответил согласием. Меня заинтересовало, почему именно лошадь захотел описать Володя. Выяснилось, что мальчик любит животных, особенно лошадей. Он живет недалеко от ипподрома и частенько помогает его работникам ухаживать за лошадьми.

Каков был результат выполнения домашнего задания? Большинству учащихся пришлось по два, а то и по три раза переделывать работу, а Володе Б даже четыре раза. В конечном счете все учащиеся получили отличную оценку.

Получил ее и Володя. Когда наступила очередь Володи, он принес дневник и стесняясь, положил его на мой стол. Я ярко поставил крупную «пятерку».

Мальчик бережно взял дневник и пошел, сияя, на свое место. Да, ему было от чего сиять: ведь он впервые увидел в своем дневнике «пятерку» за самостоятельно выполненную работу. Сев на свое место, он положил дневник на парту, трижды осторожно помакнул «пятерку», посмотрел на нее еще раз, аккуратно закрыл дневник и оставил его на парте. С этого времени Володя больше не был неуспевающим учеником.

Конечно, ни один описанный прием сделал Володю успевающим. Многое пришлось продумать, применить на деле, чтобы эпизодический интерес к письменной работе превратить в познавательный интерес к учебному труду.

Ученик, несколько раз выполняя одну работу на собственном опыте убедился, что может сделать ее значительно лучше, что в начале казалось ему невозможным. Ученик как бы открывает в самом себе творческие силы, он радуется, видя свой успех и стремится к нему вновь.

Уважительными причинами, повлекшими за собой получение неудовлетворительной отметки, надо считать болезнь ученика, какой-либо эпизодический случай в семье, помешавший ученику удовлетворительно выполнить домашнее задание; отсутствие учебного пособия или возникшие перед учеником трудности в учебном труде, которые он смог самостоятельно преодолеть; недостаточный контроль со стороны родителей за режимом для школьника; условия, мешающие или не позволяющие учиться и т.д.

В таких случаях выставлять неудовлетворительную отметку школьнику за плохой ответ или слабую работу нет никакого смысла более того, делать это вредно т.к. отметка не станет стимулом к повышению успеваемости. Наоборот, она будет только травмировать ученика и может зародить у него неприязнь к учению, к школе. Полезно также совместно с родителями подумать о том, как устранить причины мешающие ребенку успешно учиться,

Нельзя травмировать школьника неудовлетворительными отметками, если он не успевает, по не зависящим от него причинам, как можно больше чуткости, доброжелательности к своим воспитанникам при разумных педагогических требования к ним и как можно меньше формализма - вот что требуется от каждого учителя.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ (ПЕРЕОДИЧЕСКИЙ) КОНТРОЛЬ

Выявление и оценка знаний и умений учащихся усвоенных не на одном, а на нескольких уроках, обеспечиваются периодическим контролем. Его цель - установить насколько успешно ученики владеют системой определенных знаний, знаков общий уровень их усвоения, отвечает ли он требованиям программы.

Периодический контроль проводится как правило после изучения логически завершенной части учебного материала - темы, подтемы, неполных тем (раздела) или полного курса. Если же проверяется материал по системе уроков, которая охватывает определенно тему, то это тематический контроль.

Его задача - проверить и оценить знания учеников по каждой теме учебного предмета, выяснить, как усвоены понятия, положения существенные связи и отношения между явлениями и процессами, охваченными одной темой.

Тематический контроль, являясь разновидностью периодического, особенной его формой, представляет собой качественно новую систему проверки и оценки знаний тесно связанную с проблемным обучением.

Учащиеся в ходе такой проверки приучаются логически мыслить, обобщать материал, анализировать его, выделяя главное, существенное. Специфика этого вида контроля

. Ученику предоставляется дополнительное время для подготовки и обеспечивается возможность пересдать, досдать материал, исправить полученную ранее отметку.

. При выставлении окончательной отметки учитель не ориентируется на средний балл, а учитывает лишь итоговые отметки по сдаваемой теме, которые «отменяют» предыдущие, более низкие, что делает контроль более объективным.

. Возможность получения более высокой оценки своих знаний. Уточнение и углубление знаний становится мотивированным действием ученика, отражает его желание и интерес к учению.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ, ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ УЧЕТ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Средством оценки качества орфографической подготовки учащихся младших классов является диктант, хотя в школьной практике используют также списывание и орфографический разбор. Это позволяет учителю с одной стороны, определить степень освоения учебного материала, с другой - оценить избранный путь преподавания того или иного раздела правописания.

Вместе с тем при подобном подходе важная информация об овладении орфографией поступает к обучающему с некоторым опозданием, носит по преимуществу контрольный характер и не может являться объективным показателем сформированности у учащегося конкретных орфографических учений.

В повседневной работе мало учитывается этап работы по конкретной теме, не прослеживается влияние изучения орфографической теории (правил) на практику письма. Зачастую трудно бывает понять, чем является для ученика грамотное письмо: результатом обучения умению применять полученные теоретические сведения на практике или следствие развитого чувства, языка. В таком случае индивидуальные различия и возможности школьников, а также перспектива роста их грамотности оказываются без должного внимания учителя.

В этой связи важной представляется организация обучающей тематической проверки знаний и умений учащихся, при которой оценивается сформированность различных компонентов знаний и умений у каждого учащегося класса. Тем самым у учителя складывается объективная картина освоения учебного материала уже в процессе изучения конкретной орфографической темы. Тематический орфографический учет позволяет эффективно планировать изучение каждого раздела правописания, при необходимости своевременно вносит коррективы в содержание и выбор формы проведения каждого урока, регулировать дозировку различных типов упражнения в соответствии с индивидуальными достижениями учащихся, организовывать дифференцированный подход к обучению.

В настоящей статье содержатся рекомендации к проведению тематического орфографического учета в I-II классах, где основу программы составляют две важные и сложные темы: “Правописание парных звонких и глухих согласных” и “безударные гласные в корне слова”. Эффективность их усвоения находится в прямой зависимости от прочности владения знаниями и умениями в области звуков речи и состава слова. Готовность младших школьников к изучению орфографии определяет подготовительный учет.

Проще всего предложить детям выучить формулировку правила наизусть и проверить результат. Однако нужно учесть, что знание формулировок может быть результатом механического заучивания. Ученик же должен понять правило как в целом, так и в составных его частях.

Любое орфографическое правило содержит в себе, с одной стороны, указание на объект правила (безударные гласные в корне слова надо проверять), с другой - указание на то, как надо проверять написание (изменить слово или подобрать однокоренное, чтобы безударный гласный стал ударным). В соответствии с этим разработаны две группы заданий. Первая рассчитана на выявление у учащихся умения выделять объект орфографического правила, вторая на определение того, как ученик действует по правилу.

РАБОТА С ОБЪЕКТОМ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО ПРАВИЛА

Сам объект орфографического правила, а им служат орфограммы различных видов, - явление весьма сложное, содержащее, как минимум, две стороны: фонетическую (безударность гласных, парность согласных по звонкости- глухости) и морфологическую (безударные в корне, приставке, суффиксе, окончании). Это обусловлено основным принципом русской орфографии - фонемно

морфологическим. Значить для полноценного выделения объекта правила нужно не только указать фонетический признак орфограммы (безударные гласные), но и морфологически ее конкретизировать:

безударные гласные в корне слова;

безударные надежные окончания имен существительных и прилагательных;

безударные личные окончания глаголов;

парные звонкие и глухие согласные в приставках.

Между тем в школьной практике при изучении конкретных орфограмм внимание обучаемых обычно не обращается на орфограммы других видов и фонетические связи между различными видами орфограмм не устанавливаются. В таком случае например, правописание безударных гласных в корне оказывается в значительной мере изолированным от правописания безударных окончаний, кроме того, далеко не всегда сами учителя добиваются уточнения морфемной принадлежности орфограммы, без чего невозможно пользоваться правилами правописания: безударность в корне проверяется способом изменения слова или подбора однокоренных слов, а безударность надежных окончаний проверяется ударением, путем подбора слова с теми же грамматическими показателями (купался в ванне - е, т. как купался в реке, 1 склонение, предложный падеж). Таким образом проверка умения выделять объект орфографического правила включает в себя задания двух видов.

Первый вид задания Неумение школьников обнаружить в слове орфограмму как «точку» применения специального правила является реальной предпосылкой орфографической ошибки. Не зная, что следует проверять ученик привыкает писать по произношению. Обусловлено это явление прежде всего недоработками методики. Явление прежде всего недоработками методики. Во-первых, очевидна зависимость усвоения орфографии от степени овладения учеником, минимумом фонетических знаний и умений (постановка ударения, распознавание ударных и безударных гласных и т.п.) Во-вторых, в неполных учебниках недостаточно представлены упражнения на нахождение объектов орфографических правил.

Действительно, наиболее распространенное упражнение - списать, вставляя пропущенные буквы, где орфограмма уже задана авторами учебников. В - третьих, наблюдения уроков русского языка и выборочный анализ поурочных планов у разных учителей показывают, что в угоду увеличения количества написанных за урок слов в повседневной практике почти полностью отсутствует указанная работа. В этой связи для обучения нахождению объекта орфографического правила как наиболее эффективные можно рекомендовать следующие упражнения: а) Объясните, почему в текстах упражнений пропущены определенные буквы. б) Прослушайте текст. Посчитайте сколько слов нуждаются в проверке. Объясните, какие и почему. в) Спишите текст, пропуская буквы, нуждающиеся в проверке. г) Запишите текст. В сомнительных для себя случаях вместо букв оставляйте пробел (Письмо С «дырками»)

ДЕЙСТВИЯ ПО ОРФОГРАФИЧЕСКОМУ ПРАВИЛУ

Когда говорят о действиях по орфографическому правилу, имеют в виду прежде всего алгоритмы - отработку языковых операций в определенном порядке. Однако основные трудности владения правилами состоят не столько в последовательности действий, сколько в их содержательной стороне. Как установлено Л. И. Айдаровой. Орфографические трудности рождаются главным образом в плоскости семантических отношений между проверяемым и проверочными словами, они определены отсутствием связи между грамматическими значениями и выражением их отдельными морфемами слова.

Действительно младший школьник зачастую не осознает слова садовник и сад однокоренными (сад - это деревья, а садовник - это человек). В начальной школе традиционно отрабатываются два способа проверки: изменение того же слова и подбор однокоренного слова. И хотя практическим умением образовывать новые формы и слова учащиеся владеют, они не умеют делать это произвольно по специальному заданию».

В процессе экспериментальной работы Н, С, Рождественский доказал большое значение выделения и составления групп однокоренных слов. Он рекомендует как можно раньше развивать у школьников элементарное осознание родства между словами.

«Важно подбирать роды однокоренных слов так, чтобы каждый ряд начинался с опорного слова (затем оно будет осознаваться как проверочное, контрольное) опираясь на которое ученики могли бы правильно писать все слова данного ряда или группы». Подробную работу следует начинать уже с периода обучения грамоте.

Не менее важно чтобы дети сознательно действовали, выбирая способы проверки и соблюдая все необходимые и достаточные условия проверки - смысловые и фонетические (гласный становится ударным; после согласного гласный или сонорный).

**ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**.1 Концепции различных теорий формирования агрессивности**

Самым ранним теоретическим положением об агрессии, является то, согласно которому данное поведение по своей природе преимущественно инстинктивное.

АГРЕССИЯ КАК ИНСТИНКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ психоаналитический подход: врожденное стремление к смерти и разрушению

В своих ранних работах Фрейд утверждал, что все человеческое поведение проистекает, прямо или косвенно, из эроса, инстинкта жизни, чья энергия направлена на упрочение, сохранение и воспроизведение жизни. Здесь агрессия рассматривалась просто как реакция на блокирование или разрушение либидозных импульсов. Агрессия как таковая не трактовалась ни как неотъемлемая, ни как постоянная и неизбежная часть жизни.

После первой мировой войны, Фрейд постепенно пришел к более мрачному убеждению о существовании второго основного инстинкта, танатоса - влечения к смерти, чья энергия направлена на разрушение и прекращение жизни. Он утверждал, что все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этого инстинкта с эросом и что между ними существует постоянное напряжение. Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других. Утверждение о том, что агрессия берёт начало из врожденных, инстинктивных сил, в целом находило поддержку даже среди критиков [17, с.97].

Агрессия как инстинктивное поведение: взгляд на проблему с позиций эволюционного подхода.

Существуют три взгляда с позиций эволюционного подхода на человеческое агрессивное поведение. Три подхода сходятся в признании того, что предрасположенность человека к агрессии является следствием влияния естественного отбора.

Например, согласно А. Адлеру, агрессивность является неотъемлемым качеством сознания, организующим его деятельность. Агрессия понимается в более широком контексте напряжения противостоящих начал: жизни и смерти, субъекта и объекта, тезиса и антитезиса, любви и войны. Универсальным свойством живой материи является соревновательность, борьба за первенство, стремление к превосходству. Агрессивное или, выражаясь словами А. Адлера, "агонизирующее" сознание порождает различные формы агрессивного поведения от открытого до символического, каким, например, является хвастовство, цель которого состоит в символической реализации собственного могущества и превосходства. Это связано с тем, что агрессивный инстинкт включает в себя женский нарцисстический компонент. Агрессивность, вплетаясь в контекст культуры, приобретает и другие символические формы (ритуалы, обряды), а также иные виды социальной активности [17, с.98].

Другой представитель психоанализа Э. Фромм рассматривал два совершенно разных вида агрессии. Это оборонительная, "доброкачественная" агрессия, которая служит делу выживания человека; она имеет биологические корни и затухает, как только исчезает опасность или угроза жизни. Другой вид представляет "злокачественная" агрессия - это деструктивность и жестокость, которые свойственны только человеку и определяются различными психологическими и социальными факторами [17, с.99].

Этологический подход. Лоренц, лауреат Нобелевской премии, выдающийся этолог, придерживался эволюционного подхода к агрессии, демонстрируя неожиданное сходство с позицией Фрейда [13, с. 19].

Согласно Лоренцу, агрессия берет начало, прежде всего, из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ. Он предполагал, что этот инстинкт развился в ходе длительной эволюции, и имеет своим источником инстинкт борьбы. Он считал, что агрессивная энергия генерируется в организме спонтанно, непрерывно, в постоянном темпе, регулярно накапливаясь с течением времени. Другими словами, чем большее количество агрессивной энергии имеется в данный момент, тем меньшей силы стимул нужен для того, чтобы агрессия «выплеснулась» вовне.

С ее помощью можно объяснить тот факт, что у людей, в отличие от большинства других живых существ, широко распространено насилие в отношении представителей своего собственного вида. Согласно Лоренцу, кроме врожденного инстинкта борьбы, все живые существа наделены возможностью подавлять свои стремления; Таким образом, опасные хищники, например, львы и тигры, которых природа щедро снабдила всем необходимым для успешного умерщвления других живых существ (проворством, огромными когтями и зубами), имеют очень сильное сдерживающее начало, препятствующее нападению на представителей собственного вида, в то время как менее опасные существа - люди - обладают гораздо более слабым сдерживающим началом. Он полагал, что участие в различных действиях, не связанных с причинением ущерба, может предотвратить накопление агрессивной энергии до опасных уровней и таким образом снизить вероятность вспышек насилия. Лоренц утверждал также, что любовь и дружеские отношения могут оказаться несовместимыми с выражением открытой агрессии и могут блокировать ее проявление.

Охотничья гипотеза. Ардри, сценарист из Голливуда, «археолог-любитель», написал несколько книг, благодаря которым многие люди познакомились с популярной версией эволюционной теории. Ардри утверждает, что в результате естественного отбора появился новый вид - охотники: «Мы нападали, чтобы не голодать. Мы пренебрегали опасностями, иначе перестали бы существовать. Мы адаптировались к охоте анатомически и физиологически». Эта охотничья «природа» и составляет основу человеческой агрессивности [5, с.19].

Еще два изобретения, имеющие своим началом человеческую потребность «убивать, чтобы жить», делают возможным участие в социальном насилии и войнах. Во-первых, чтобы успешно охотиться группами, люди придумали для общения язык, содержащий такие понятия, как «друг» и «враг», «мы» и «они», служащие для оправдания агрессивных действий против других. Во-вторых, появление оружия, поражающего на расстоянии, такого как лук и стрелы (вместо дубинок и камней), привело к тому, что люди стали более удачливыми «вооруженными хищниками». Итак, Ардри уверяет, что именно охотничий инстинкт как результат естественного отбора в сочетании с развитием мозга и появлением оружия, поражающего на расстоянии, сформировал человека как существо, которое активно нападает на представителей своего же вида.

Социобиологический подход. Социобиологи доказывают, что индивидуумы, скорее всего будут содействовать выживанию тех, у кого имеются схожие гены (то есть родственников), проявляя альтруизм и самопожертвование, и будут вести себя агрессивно по отношению к тем, кто от них отличается или не состоит в родстве, то есть у кого наименее вероятно наличие общих генов. Они будут пользоваться любой возможностью, чтобы навредить им и, возможно, ограничить возможности последних иметь потомство от членов собственного клана.

Очевидно, успешная репродукция более вероятна, если у индивидуума имеется достаточное количество пищи и партнеров, с которыми можно производить потомство. Чья-либо генетическая пригодность не будет повышаться, если агрессивная конкуренция приведет к гибели его рода.

Критика эволюционных подходов. Не обнаружено генов, напрямую связанных с агрессивным поведением. Аналогичным образом не нашли подтверждения представления Лоренца об агрессивной энергии. Критике подвергается и опыт обобщения наблюдений за теми живыми существами, чей мозг устроен более примитивно и на которых менее, чем на людей, влияет общественный и культурный контроль.

АГРЕССИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПОБУЖДЕНИЯ: МОТИВАЦИЯ ПРИЧИНЕНИЯ УЩЕРБА ИЛИ ВРЕДА ДРУГИМ

Более распространенным является предположение, согласно которому агрессия берет начало от побуждения, определяемого как «неинстинктивная мотивационная сила, являющаяся результатом лишения организма каких-либо существенных вещей или условий, и возрастающая по мере усиления такого рода депривации». В случае агрессии побуждения рассматриваются как производные от аверсивной (от англ. aversion - отвращение, антипатия) стимуляции и их напряжение снижается благодаря агрессивным действиям.

Агрессивное побуждение: фрустрация и агрессия

В основе теории агрессии, сформулированной Доллардом и другими лежат два положения. Они известны как теория фрустрации - агрессии.

. Фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме.

. Агрессия всегда является результатом фрустрации [5, с. 20].

Бандура обращал внимание на то, что эти положения чрезвычайно привлекательны отчасти из-за их смелости, а отчасти из-за простоты. В конце концов, если их принять, то такая чрезвычайно сложная форма поведения, как человеческая агрессия, во многом будет объяснена при помощи одного затейливого росчерка пера. Поэтому нет ничего удивительного в том, что эти формулировки получили столь широкое признание и среди ученых, и среди самой широкой публики. Но в обеих формулировках не хватает определенной четкости.

Более очевидное подтверждение положения о том, что фрустрация не всегда ведет к агрессии, представили результаты многих эмпирических исследований. Все они показывают следующее: несмотря на то, что фрустрация иногда способствует агрессии, это бывает не столь часто. С другой стороны, люди, для которых привычны иные реакции, могут и не вести себя агрессивно, когда они фрустрированы.

Действительно, агрессия может появляться при полном отсутствии фрустрирующих обстоятельств. Рассмотрим, например, действия наемного киллера, убивающего людей, которых он раньше никогда не видел. У его жертв просто не было возможности его фрустрировать. Имеет смысл объяснять агрессивные действия этого человека скорее вознаграждением, которое он получает за убийства (деньги, более высокий статус, удовлетворение садистских наклонностей), чем фрустрацией.

Во-первых, как полагали Доллард и соавторы, в отношении побуждения к агрессии решающее значение имеют три фактора: 1) степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели; 2) сила препятствия на пути достижения цели; 3) количество последовательных фрустраций. То есть, чем в большей степени субъект предвкушает удовольствие, чем сильнее препятствие и чем большее количество ответных реакций блокируется, тем сильнее будет толчок к агрессивному поведению.

Когда стало ясно, что индивидуумы не всегда реагируют агрессией на фрустрацию, Доллард и соавторы обратились к факторам, замедляющим открытую демонстрацию агрессивного поведения. Однако, несмотря на предположение о том, что угроза наказания оказывает сдерживающее влияние, она не рассматривалась как фактор, ослабляющий актуальное побуждение к агрессии. В результате могут иметь место агрессивные действия, направленные на совершенно другого человека, нападение на которого ассоциируется с меньшим наказанием. Этот феномен известен как смещение.

Агрессивные тенденции: теория посылов к агрессии Берковица.

Берковиц утверждает, что фрустрация - один из множества различных аверсивных стимулов, которые способны лишь спровоцировать агрессивные реакции, но не приводят к агрессивному поведению напрямую, а скорее создают готовность к агрессивным действиям. Подобное поведение возникает только тогда, когда присутствуют соответствующие посылы к агрессии - средовые стимулы, связанные с актуальными или предшествовавшими факторами, провоцирующими злость, или с агрессией в целом [12, с.55].

Стимул может приобрести агрессивное значение, если связан с позитивно подкрепленной агрессией или ассоциируется с пережитыми ранее дискомфортом и болью. Поскольку этим требованиям удовлетворяет широкий диапазон стимулов, многие из них могут приобретать значение посылов к агрессии. При определенных условиях роль посылов к агрессии могут играть люди с определенными чертами характера и даже физические объекты (например, оружие). Более того, Берковиц полагает даже, что люди с физическими отклонениями в каком-то смысле обречены притягивать к себе страдания и становиться объектами проявлений враждебности, поскольку сам их дефект или болезнь, ассоциирующийся со страданием и болью, способен спровоцировать людей, предрасположенных к агрессии, на специфические действия.

Другая серьезная поправка, внесенная Берковицем в теорию фрустрации - агрессии, касалась условий, требуемых для ослабления агрессивного побуждения. Берковиц утверждал, что у сильно фрустрированных индивидуумов агрессивное побуждение может ослабевать только при условии причинения ущерба фрустратору.

Далее Берковиц утверждает: поскольку безуспешные попытки причинить вред тому, кто вызвал фрустрацию, сами по себе являются фрустрирующими, они фактически могут скорее усиливать, чем ослаблять стремление действовать агрессивно.

Агрессивное возбуждение: теория переноса возбуждения Зильманна

Зильманн утверждал, что эти теории фрустрации-агрессии как потребности являются слишком слабыми и неопределенными для широкого применения. Он полагал, что агрессия обусловлена возбуждением, то есть конструктом, который можно наблюдать и измерять. В данном случае возбуждение имеет отношение к раздражению симпатической нервной системы, что находит выражение в соматических реакциях - таких как учащение пульса, повышение потоотделения и артериального давления, являющихся составной частью реакции «дерись или удирай», которая могла эволюционировать ввиду значимости для выживания [29, с.69].

Одним из наиболее любопытных аспектов теории Зильманна является положение о том, что возбуждение от одного источника может накладываться на возбуждение от другого источника, таким путем усиливая или уменьшая силу эмоциональной реакции. Поскольку возбуждение не угасает немедленно, даже если реакция индивидуума предполагает его ослабление, остатки медленно исчезающего раздражения могут «вливаться в последующие, эмоциональные реакции и переживания.

Было обнаружено, что возбуждение от таких источников, как физическая активность, фильмы с изображением насилия, возбуждающая эротика, а также шум, - способствует возникновению и проявлению агрессивных реакций. Подобные процессы могут также способствовать уменьшению вероятности появления агрессивных реакций или снижению их силы. Например, агрессия может быть ослаблена в некоторых ситуациях путем приписывания возбуждения источнику, не связанному с переживаемой злостью или с имевшей место провокацией.

КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Речь идет об эмоциях и познавательной деятельности. Модель образования новых когнитивных связей Берковица [12, с.38].

В своих поздних работах Берковиц подверг пересмотру свою оригинальную теорию, перенеся акцент с посылов к агрессии на эмоциональные и познавательные процессы и тем самым подчеркнув, что именно последние лежат в основе взаимосвязи фрустрации и агрессии. В соответствии с его моделью образования новых когнитивных связей, фрустрация или другие аверсивные стимулы (например, боль, неприятные запахи, жара) провоцируют агрессивные реакции путем формирования негативного аффекта. Блокировка достижения цели, таким образом, не будет побуждать к агрессии, если она не переживается как неприятное событие. В свою очередь, то, как сам индивидуум интерпретирует негативное воздействие, и определяет его реакцию на это воздействие. Если, например, девушка интерпретирует неприятное эмоциональное переживание как злость, то скорее всего у нее появятся агрессивные тенденции, Если же она интерпретирует негативное состояние как страх, у нее появится стремление спастись бегством.

Теория Берковица гласит, что посылы к агрессии вовсе не являются обязательным условием для возникновения агрессивной реакции. Он также представил доказательства того, что индивидуум, которого что-то спровоцировало на агрессию, может стать более восприимчивым и чаще реагировать на посылы к агрессии. Итак, хотя агрессия может появляться в отсутствие стимулирующих ее ситуационных факторов, фрустрированный человек будет все-таки чаще обращать внимание на эти стимулы, и они скорее всего усилят его агрессивную реакцию.

Взаимозависимость познания и возбуждения

Зильманн доказывал, что «познание и возбуждение теснейшим образом взаимосвязаны; они влияют друг на друга на всем протяжении процесса переживания приносящего страдания опыта и поведения». Если же рассудок человека говорит ему, что опасность реальна, или индивид зацикливается на угрозе и обдумывании своей последующей мести, то у него сохранится высокий уровень возбуждения. С другой стороны, угасание возбуждения является наиболее вероятным следствием того, что, проанализировав ситуацию, человек обнаружил смягчающие обстоятельства или почувствовал уменьшение опасности [29, с. 33].

Подобным же образом возбуждение может влиять на процесс познания. Зильманн доказывал, что при очень высоких уровнях возбуждения снижение способности к познавательной деятельности может приводить к импульсивному поведению. В случае агрессии импульсивное действие будет агрессивным по той причине, что дезинтеграция когнитивного процесса создаст помеху торможению агрессии. Так, когда возникают сбои в познавательном процессе, обеспечивающем возможность подавить агрессию, человек, вероятнее всего, будет реагировать импульсивно.

И Берковиц и Зильманн признают, что агрессия иногда бывает импульсивной, не подвластной контролю рассудка. Как полагает Зильманн, большинство людей научаются реагировать на воспринятую ими провокацию ответной агрессией. Так что «навык», который они приобретают, когда когнитивные процессы дезинтегрированы, является деструктивным. В соответствии с данными положениями, подходящим способом научиться контролировать или устранять импульсивную агрессию представляется выработка конструктивных или неагрессивных привычек в ответ на провокацию.

АГРЕССИЯ КАК ПРИОБРЕТЕННОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ПРЯМОЕ И ВИКАРНОЕ [1] НАУЧЕНИЕ НАСИЛИЮ

Викарное научение - научение через наблюдение, научения других.

Теория социального научения, предложенная Бандурой, уникальна: агрессия рассматривается здесь как некое специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном точно так же, как и многие другие формы социального поведения. Бандура рассматривает роль биологических и мотивационных факторов, хотя делает явный акцент на важности влияния социального научения [17, с.588].

Согласно Бандуре, исчерпывающий анализ агрессивного поведения требует учета трех моментов: 1) способов усвоения подобных действий, 2) факторов, провоцирующих их появление и 3) условий, при которых они закрепляются.

УСВОЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Теория социального научения рассматривает агрессию как социальное поведение, включающее в себя действия, «за которыми стоят сложные навыки, требующие всестороннего научения».

Например, чтобы осуществить агрессивное действие, нужно знать, как обращаться с оружием, какие движения при физическом контакте будут болезненными для жертвы, а также нужно понимать, какие именно слова или действия причиняют страдания объектам агрессии. Поскольку эти знания не даются при рождении, люди должны научиться вести себя агрессивно.

Биологические факторы. Хотя в теории социального научения особо подчеркивается роль научения путем наблюдения и непосредственного опыта в усвоении агрессии, вклад биологических факторов не отрицается. Как в случае любой двигательной активности, совершение агрессивного действия зависит от основных нейрофизиологических механизмов. Проще говоря, нервная система участвует в осуществлении любого действия, включая и агрессивное. Однако влияние этих основных структур и процессов ограничено. С позиции социального научения: люди наделены нейропсихологическими механизмами, обеспечивающими возможность агрессивного поведения, но активация этих механизмов зависит от соответствующей стимуляции и контролируется сознанием. Поэтому различны формы агрессивного поведения, частота его проявлений; ситуации, в которых оно развертывается, а также конкретные объекты, выбранные для нападения, во многом определяются факторами социального научения.

Непосредственный опыт. Один из важных способов усвоения человеком широкого диапазона агрессивных реакций - прямое поощрение такого поведения. Получение подкрепления за агрессивные действия повышает вероятность того, что подобные действия будут повторяться и в дальнейшем.

Очевидно, однако, что во многих случаях человеческого научения, по сравнению с научением у разных видов животных, в этом процессе более значимо разнообразие видов подкрепления. Так, к числу положительных результатов, приводящих к заметному усилению тенденции агрессивного поведения, как у взрослых, так и у детей, относятся следующие: получение различных материальных поощрений, таких как деньги, вожделенные вещи, игрушки и сладости, социальное одобрение или более высокий статус, а также более приемлемое отношение со стороны других людей.

Научение посредством наблюдения. В то время как непосредственный опыт, видимо, играет важную роль в усвоении агрессивных реакций, по мнению Бандуры, научение посредством наблюдения оказывает даже большее воздействие. Бандура обращает внимание на то, что небезопасно опираться на метод проб и ошибок. Такой способ усвоения агрессивного поведения не является адаптивным процессом, поскольку грозит опасными или даже фатальными последствиями. Более безопасно наблюдать за агрессивным поведением других; при этом формируется «представление о том, как выстраивается поведение, а в дальнейшем его символическое выражение может служить руководством к действию» [17, с.423].

Данное предположение подтверждается массой экспериментальных данных. В исследованиях подобного толка и дети и взрослые легко перенимают новые для них агрессивные реакции, к которым ранее не были предрасположены, просто в процессе наблюдения за поведением других людей. И возможно, еще большее значение имеют случаи, когда люди наблюдают за тем, как примеры агрессии встречают одобрение или, во всяком случае, остаются безнаказанными - это часто вдохновляет на подобное поведение. Иллюстрацией этому служат драматические и часто трагические примеры, когда вслед за сообщениями в средствах массовой информации о необычных формах насилия похожие события происходят очень далеко от тех мест, где они были первоначально зафиксированы.

РЕГУЛЯТОРЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Когда агрессивные реакции усвоены, на первый план выступают факторы, отвечающие за их регуляцию, - сохранение, усиление или контроль. Существует три вида поощрений и наказаний, регулирующих агрессивное поведение. Во-первых, это материальные поощрения и наказания, общественная похвала или порицание и/или ослабление или усиление негативного отношения со стороны других. Во-вторых, агрессия регулируется викарным опытом: например, путем предоставления возможности наблюдать, как вознаграждают или наказывают других. И наконец, человек может сам себе назначать поощрения и наказания.

Внешние источники. Результативная агрессия, направленная на других, может обеспечить реальные вознаграждения. Например, дети, с успехом притесняющие своих товарищей по играм, могут постоянно требовать от них всего, чего хотят - игрушек и привилегий. Например, главари организованной преступности сколачивают гигантские состояния благодаря квалифицированному применению насилия. Агрессию можно также контролировать наказанием, актуальным или потенциальным (то есть угрозой).

Социальные поощрения и одобрения также способствуют агрессивному поведению. Во время войны солдаты получают медали, а также непосредственное право убивать противников. В целом одобрение агрессивного поведения вызывает еще большую агрессию. Аналогично социальное неодобрение может отбить охоту вести себя агрессивно [12,с. 82].

Викарный опыт. «В целом, как правило, наблюдение поощрения агрессии у других усиливает, а наблюдение наказания ослабляет тенденцию вести себя подобным образом». Викарный опыт может помочь наблюдателю составить представление о возможных последствиях определенного поведения, а также настроить на ожидание аналогичных наград или наказаний. В случае викарного подкрепления агрессивное действие уже воспринимается как приемлемое в репертуаре поведения индивидуума.

Последствия самопоощрения и самонаказания. Модели открытой агрессии могут регулироваться поощрением и наказанием, которые человек устанавливает для себя сам. Многие крайне агрессивные люди гордятся своей способностью причинить вред или нанести увечье другим. Даже несклонные к насилию люди время от времени могут испытывать удовлетворение оттого, что, отплатив сполна за нанесенное оскорбление, они «не ударили в грязь лицом» и «не уронили своего достоинства».

Агрессоры также могут наказывать самих себя, осуждая собственное поведение. Так, дети, испытывающие чувство вины перед родителями или просящие у них прощения за свое непослушание, менее агрессивны по сравнению с не столь совестливыми детьми.

Концепция социального научения оставляет гораздо больше шансов возможности предотвратить и контролировать человеческую агрессию по сравнению с большинством других теорий. Тому есть две важные причины. Во-первых, согласно этой теории в целом, агрессия представляет собой приобретенную в процессе научения модель социального поведения. В этом качестве она является открытой для прямой модификации и может быть ослаблена с помощью многих процедур. Например, весьма эффективным средством может стать устранение условий, поддерживающих агрессивное поведение. Во-вторых, в отличие от теорий мотивации и инстинкта, подход с позиций социального научения не представляет людей как постоянно испытывающих потребность или побуждение к совершению насилия под влиянием внутренних сил или вездесущих внешних (аверсивных) стимулов. Скорее социальное научение предполагает проявление агрессии людьми только в определенных социальных условиях, способствующих подобному поведению. Утверждается, что изменение условий ведет к предотвращению или ослаблению агрессии.

Таким образом, агрессия представляет собой приобретенную в процессе научения модель социального поведения. И на нее оказывают влияние внешние, то есть социальные факторы. То есть если такое поведение считается желательным, то окружение и социум его подкрепляют всевозможными стимулами. Научение агрессивному поведению может также осуществляться и путем наблюдения за подобным поведением других людей.

**2.2 Возрастные факторы формирования агрессивности**

Одной из самых больших и распространенных ошибок взрослых (даже специалистов - в основном, педагогов) является стремление подавлять всяческие проявления детской агрессивности. Большинство взрослых отождествляют агрессию с насилием и стараются запрещать игры и фантазии с проявлениями враждебности, относя их к разряду патологии. Дети, которых регулярно за это наказывают, тоже начинают считать такие мысли, эмоции и действия опасными и/или недостойными и затормаживают, подавляют их, со всеми вытекающими неприятными последствиями.

Почему-то большинство воспитателей считает, что подавление агрессивных проявлений приведет к установлению в группе (классе) обстановки дружелюбия и уравновешенности. К сожалению, это не просто совершенно неверно, но даже опасно: подавленная агрессия не исчезает, а накапливается в бессознательном ребенка. В один отнюдь не прекрасный день она вырывается наружу в виде яростного взрыва, причем обычно достается людям невиновным. При этом детская агрессивность вызывает встречную агрессию у взрослых и сверстников и образуется порочный круг, выбраться из которого без помощи специалиста участники часто не могут.

Что касается родителей, то очень часто требования вести себя тихо, не шуметь и не прыгать, отражает не заботу о ребенке, а только их собственные проблемы: усталость, повышенную нервозность и тревогу, которые усиливаются под действием детского гама и суматохи. И в таких случаях родителю (бабушке, воспитателю) лучше честно признаться в этом сначала самому себе. А потом довести до детей в прямой и понятной для них форме ("мама устала", "у бабушки болит голова" и т. п.), а не рационализировать, прячась за маску беспокойства о ребенке.

Пуританское воспитание приводит к тому, что дети перестают (вернее, не научаются) проводить необходимую грань между допустимым проявлением агрессии и непозволительным - у них не хватает практики. Наверно, у каждого из нас в детстве был печальный, но полезный опыт, когда мы весьма сильно били кого-либо из сверстников (часто "превышая пределы необходимой самообороны"). Реакция родителей и других взрослых тогда, да и собственный страх от содеянного, явились ценным вкладом в наше развитие и научили в дальнейшем соизмерять силу своей агрессии.

Формирование детской агрессивности происходит от рождения. В первые годы жизнь ребенка всецело зависит от родителей, особенно матери: именно она дает ему еду, защиту, обслуживает и согревает чувством любви и принятия. В этот период, больше, чем в любой другой, он ищет родительского внимания и одобрения своего поведения. Проявления агрессивности являются одним из механизмов привлечения внимания и способом добиться своих целей. Поэтому первые проявления агрессивности видны у ребенка уже на третьем месяце его жизни: он бьет ручками, стучит ножками, хватает любые лежащие в пределах досягаемости предметы. Эта активность носит чисто инструментальный характер, выступая средством достижения желаемого, как возможность обратить на себя внимание и избавиться от чего-либо неприятного, мешающего.

Многое зависит от реакции взрослых: они могут мгновенно выполнять все требования родного чада (особенно тревожные и неуверенные в себе мамы и бабушки), а могут и не обращать на него внимания. Интересно, что обе эти дороги приведут к одному результату - ребенок вырастет чрезвычайно агрессивным.

Первый вариант воспитания агрессивности: чрезмерно предупредительные родители. Постоянно добиваясь нужного результата с помощью агрессии, ребенок вырабатывает стереотип агрессивного поведения. При малейшем промедлении в выполнении его желаний он начинает кричать, топать ногами и проявлять другие формы вербальной, экспрессивной и, вполне вероятно, физической агрессии. Подобное развитие событий особенно вероятно при соответствующей врожденной физиологической базе (холерический темперамент) или социальном научении (агрессивный отец). Такое поведение сначала формируется дома, затем оно переносится в общественную среду - детский сад, двор, дачу и пр. По мере взросления стереотип агрессивного поведения у такого ребенка перерастает в свойство личности, и это приносит немало хлопот и самому человеку, и всем окружающим. В характере уже выросшего существа обязательно будут отчетливо видны эгоцентризм, истероидные и возбудимые черты.

Второй вариант воспитания агрессивности: родители эмоционально отвергают ребенка, относятся к нему пренебрежительно или негативно (на мальчиков особенно влияет отсутствие внимания матери). Это рождает страх, влекущий за собой агрессию. Многочисленные истории болезней показывают, что большинство агрессивных детей в очень раннем возрасте были по разным причинам надолго оторваны от матерей. Появление агрессивности в этих случаях объясняется тем, что она приносит ребенку возможность какой-то эмоциональной разрядки и заставляет мать и/или других близких обратить на него внимание. Альтернативный вариант развития при отвержении матерью или при оторванности от нее - замкнутый, очень тревожный, безынициативный ребенок, готовый подчиняться всем и каждому.

Однако это крайние варианты, встречающиеся относительно нечасто: большая часть агрессивности детей развивается где-то между этими двумя противоположностями, приводящими к одинаковому исходу.

Попав в ситуацию, когда его потребности не удовлетворены, ребенок (как и взрослый) реагирует на нее отрицательными эмоциями - в зависимости от темперамента и психологических особенностей это могут быть ярость, гнев, страх и тревога. Для того чтобы восстановить психологический комфорт, у него (опять же, как и у взрослого) есть только два пути:

совладать с событиями и изменить ситуацию в нужном ему направлении;

восстановить свое эмоциональное равновесие, несмотря на неблагоприятную ситуацию (в основном - с помощью механизмов психологической защиты: вытеснения, подавления, отрицания и пр.). В этом случае отрицательные эмоции канализируются в личное бессознательное, где и накапливаются до поры.

Между тем, управляемые механизмы психологической защиты у маленьких еще не сформированы, поэтому обычно он стремится изменить ситуацию, и нередко - с помощью агрессии. Но рано или поздно проявление агрессивности перестает вызывать умилительные улыбки родителей и все чаще приводит к неодобрению, а то и наказанию, и это рождает у ребенка чувство тревоги и страха. У него вырабатывается комплекс вины, который затем будет частично превращаться в чувство совести и обрастать моральными нормами, способствуя его социализации и адаптации в окружающей среде. Дальше этот комплекс - вина, совесть и мораль - будут сопровождать подросшего ребенка всю жизнь, естественно, изменяясь и развиваясь.

Для того чтобы вызывать одобрение родителей, ребенок учится контролировать свою агрессию, причем на первых порах это достигается внешним контролем, диктуемым реакциями окружающих и его страхом. Тревога обычно двоякая: это и страх наказания, и боязнь обидеть, вызвать раздражение родителей и лишиться из-за этого их поддержки. При нормальном развитии система социальных норм и запретов постепенно интериоризируется (становится частью психики человека, по 3. Фрейду - это формирование Супер-Эго), и контроль становится внутренним. Тогда большая часть поведения, в том числе и проявления агрессивности, регулируется уже совестью и/или чувством вины, в разных пропорциях у разных личностей.

У многих людей, особенно агрессивных по природе, внутренний контроль в силу разных причин формируется неважно, и внешний контроль остается ведущим на всю жизнь. Тогда подросток (а затем и взрослый человек), если и подчиняется законам и общественным требованиям, то не по велению совести, а из-за страха наказания или угрозы материальных и моральных потерь. Поэтому когда путы страха сбрасываются (ослабление власти, смута, пребывание в толпе), а внутреннего контроля - совести - нет, человек позволяет себе делать все, что угодно ему или толпе, или тому, кто этой толпой руководит. И не нужно удивляться поведению наших юных футбольных и хоккейных фанатов после неудачных выступлений их любимых команд.

Развитие внутреннего контроля у детей и подростков идет с помощью процесса идентификации - стремления поступать как значимый человек. В раннем возрасте это имитация родительского поведения - ведь именно подражая поведению родителей мы добиваемся одобрения своего поведения. А "исправляя ошибки" после родительского осуждения мы получаем, опять же, вожделенное родительское одобрение. Правда, здесь есть одна сложность. Дети в разговорах, играх и пр. стараются копировать поведение взрослых, считая его образцовым, но вот самим родителям в собственном поведении нравится далеко не все. Причем взрослые не всегда осознают непринимаемые формы своего поведения, зато когда видят его со стороны - сразу же напрягаются и реагируют очень бурно. В наших детях мы больше всего не любим те черты, которые нам не нравятся в нас самих. Страдают же, как водится, несчастные ребятишки, которые старательно копируют родительское поведение, а получают за это неодобрительные замечания, а то и угрозы наказания.

В подростковом возрасте дети, как известно, стараются избавиться от зависимости от родителей и вести себя максимально самостоятельно. В своем поведении они идентифицируются уже не с отцом или матерью, а с другими значимыми для них людьми - старшими друзьями, авторитетными педагогами, киногероями и пр. И здесь агрессивный ребенок ведет себя не так, как более спокойные дети: он противостоит родителям гораздо больше. Эти ребята чаще и лучше общаются со сверстниками, даже с малознакомыми мужчинами, чем с отцами, к которым стараются не обращаться за помощью без особой необходимости. А если жизнь заставляет прибегнуть к родительской поддержке, то это вызывает у них раздражение и неудовольствие.

Чего добиваются дети и особенно подростки своей агрессивностью? Они хотят, чтобы от них отстали, и, в конце концов, получают свое: от них не ждут больших достижений и реже требуют выполнения обязанностей. Имея двоих или более детей, замученная мать нередко взваливает больше дел на менее агрессивного ребенка (он называется "послушным"), вызывая у того чувство неудовольствия и комплекс неполноценности, но так ей поступить легче. Более агрессивного ребенка оставляют в покое и дают больше свободы. Однако и агрессивные дети платят за это свою цену: они хуже социализируются, поскольку не усваивают опыт взрослых и не участвуют в разных способствующих взрослению делах.

У агрессивного ребенка хуже развивается самоконтроль, и тогда он попадает в порочный круг.

Маленький ребенок, находясь в группе сверстников (в детском саду, во дворе и т. п.), старается стать в этой среде популярным или авторитетным. Этим он удовлетворяет свое желание быть признанным и защищенным, пользоваться вниманием. Коммуникативные навыки в этом возрасте обычно недостаточно развиты, процессы возбуждения превалируют над торможением, а моральные нормы еще не сформированы, поэтому маленький человечек часто старается занять лидерские позиции с помощью агрессивных методов. Особенно легко и быстро агрессия возникает у детей, имеющих резидуально-органические поражения головного мозга, социально запущенных, отвергаемых родителями, умственно отсталых. К повышенной агрессивности располагают и некоторые родительские приемы воспитания, например, когда отец наставляет ребенка: "Хочешь, чтобы тебя уважали и боялись - бей всех подряд".

Таким образом, родители (чаще мамы и бабушки), стремятся контролировать каждый шаг своего ребенка. Особенно достается при этом девочкам. Нормальные юноши и девушки, которым не дают превратиться в самостоятельную личность, превращаются в бунтарей. А поскольку ума и опыта для конструктивного бунта недостаточно, то молодые люди совершают асоциальные или вообще абсурдные поступки, алкоголизируются, наркотизируются и вообще творят именно то, чего так боятся заботливые мамы и бабушки. Кстати, интересно, что наказывают агрессивных подростков чаще матери, чем отцы.

**2.3 Методы изучения агрессивного поведения младших школьников**

ПРОЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ: Методика "Тест руки"

Общее описание методики. Категории анализа. Тест руки создан американским психологом Э. Вагнером в 1971 г. Стимульный материал представляет собой 9 карточек с изображениями кисти человеческой руки в различных положениях, десятая карточка пустая, ребенок должен сказать, что делает рука, изображенная на каждой карточке [23, с.35].

Агрессивность. Рука является доминирующей, оскорбляющей, активно хватающей другой организм или объект (рука, дающая пощечину, захватывающая, щиплющая, давящая насекомое, готовая нанести удар) и т.д.

Директивность. Рука является ведущей, руководящей, активно влияющей на другое лицо, находящейся в отношении превосходства к нему (дирижирует оркестром, дает указания, читает лекцию, учитель говорит ученику: "Выйди вон!", милиционер останавливает машину) и т.д.

Страх. Ответы по этой категории выражают страх перед возмездием или агрессией со стороны другого лица. Рука является жертвой чьей-либо агрессии. В эту категорию также включаются ответы, содержащие тенденцию к отрицанию агрессии) не злая рука, кулак сжат, но не для удара, поднятая в страхе рука, отвращающая удар и т.д.

Эмоциональность. К этой категории относятся ответы, выражающие привязанность, положительное отношение, благожелательность (дружеское рукопожатие, похлопывание по плечу, рука, гладящая животное, дарящая цветы, обнимающая рука и т.д.).

Коммуникация. В высказываниях, относящихся к этой категории, рука представляется пытающейся обращаться с кем-то. При этом общающееся лицо нуждается в партнере также или больше, чем партнер в нем, т.е. находится с партнером в положении равенства (жестикуляции в разговоре, язык жестов, показывает дорогу и т.д.).

Зависимость. Эта категория включает ответы, в которых выполнение действия зависит от благожелательного отношения другой стороны. В эту категорию входят ответы, связанные с подчинением другому лицу (просьба, солдат отдает честь офицеру, ученик поднял руку для вопроса, рука, протянутая за милостыней, человек останавливает попутную машину).

Демонстративность. Эта категория включает ответы, в которых рука проявляет себя нарочито демонстративно тем или иным способом (показывает кольцо, любуется маникюром, показывает тени на стене, танцует, играет на музыкальном инструменте и т.д.).

Ущербность. В ответе по этой категории рука представляется больной, деформированной, поврежденной (раненая рука, рука больного или умирающего, сломанный палец и т.д.).

Активная безличность. К этой категории относятся ответы, выражающие безличные тенденции к действию, в которых рука изменяет свое физическое положение или сопротивляется силе тяжести (вдевает иголку в нитку, пишет, шьет, ведет машину, плывет и т.д.).

Пассивная безличность. Эта категория включает ответы, в которых рука не изменяет своего положения или пассивно подчиняется силе тяжести (летит отдыхая, спокойно вытянута, человек облокотился на стол, свесилась во время сна и т.д.).

Описание. В эту категорию входят ответы, которые являются скорее физическим описанием руки, не выражающим тенденцию к действию (пухлая рука, красивая рука, рука старого человека).

Порядок работы с методикой: ребенку в стандартной последовательности предъявляются все 10 карточек и просят ответить на вопрос: "Что, по Вашему мнению, делает эта рука?". Если он затрудняется с ответом, ему предлагается следующий вопрос: "Как Вы думаете, что делает человек, которому принадлежит эта рука? Назовите все варианты, которые можете себе представить". Все ответы испытуемого фиксируются в протоколе. Положение, в котором ребенок держит карточку, произвольно, но оно также фиксируется в протоколе. В ходе тестирования желательно получить по несколько ответов (в среднем 2-3) на каждую предъявленную карточку. Для этого после первого высказывания ребенка следует спросить: "Хорошо, а еще что?".

Обработка и интерпретация результатов: Краткая форма обработки используется в тех случаях, когда психолога интересует лишь уровень агрессивности ребенка. Она обычно используется в исследованиях, связанных с опросом большого контингента испытуемых. В этом случае обработка результатов сводится к подсчету суммарного балла агрессивности субъекта. Формула подсчета основана на том предположении, что вероятность открытого агрессивного поведения возрастает в тех случаях, когда доминантные и агрессивные тенденции превышают тенденции к социальному сотрудничеству.

Кроме данных об уровне агрессивности субъекта с помощью теста руки можно получить много дополнительной информации, характеризующей личность обследуемого. Для этого проводится анализ ответов по всем категориям теста, в том числе не входящим в формулу подсчета агрессивности, определяется процентное соотношение ответов по всем категориям.

Таким образом, тест руки может применяться во всех тех случаях, когда психолога интересует такая черта личности как агрессивность, либо какой-то другой класс установок, входящих в анализ. Необходимо, однако, еще раз обратить внимание, что методика создавалась с определенной целью и направлена на выявление агрессивности в первую очередь. Получаемая с ее помощью дополнительная информация требует дальнейшей проверки и нуждается в более полном и глубоком обосновании. Подобное "неспецифическое" использование может служить для некоторого предварительного ознакомления с диспозиционной структурой ребенка, прояснить направление дальнейшего анализа.

ОПРОСНИКИ: Методика Басса-Дарки

Опросник Басса-Дарки - одна из наиболее популярных в зарубежной психологии методик для исследования агрессии. Согласно известным представлениям, агрессия является одним из распространенных способов решения проблем, возникающих в сложных и трудных (фрустрирующих) ситуациях, вызывающих психическую напряженность [23, с.203].

А. Бассом и А. Дарки в 1957 г. был предложен опросник, состоящий из 8 субшкал, которые они считают важными показателями агрессии. Этот опросник широко применяется в зарубежной и отечественной практике.

. Физическая агрессия (нападение) - использование физической силы против другого лица.

. Косвенная агрессия - под этим термином понимают как агрессию, которая окольными путем направлена на другое лицо - злобные сплетни, шутки, так и агрессию, которая ни на кого не направлена - взрыв ярости, проявляющийся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т.п. Эти взрывы характеризуются ненаправленность и неупорядоченностью.

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

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

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

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

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

,Чувство вины. Этот индекс выражает возможное убеждение обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает злобно, наличие у него угрызений совести.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые ребенок дает ответ "да" или "нет". По числу совпадений ответов респондентов с ключом подсчитываются индексы различных форм агрессивности и враждебных реакций [2, с.55].

Суммирование индексов 1, 2, 7 дает общий индекс агрессивности (ИА), 1, 3, 7- показывает уровень агрессивной мотивации, а суммирование индексов 6 и 5 - индекс враждебности (ИВ). Можно также получить представление о конструктивной или деструктивной направленности агрессивности сложив "ИА" и "ИВ".

Методика Оценка уровня школьной тревожности Филипса

Целью исследования является изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьниками, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Испытуемым предлагается инструкция: «Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь».

После чего предлагают бланк для ответов. Вопросы в методике распределены по нескольким факторам:

общая тревожность в школе

переживание социального стресса

фрустрация потребности в достижении успеха

страх самовыражения

страх ситуации проверки знаний

страх несоответствовать ожиданиям окружающих

низкая физиологическая сопротивляемость стрессу

проблемы и страхи в отношениях с учителями

Все полученные результаты отображаются в виде индивидуальных диаграмм, общих диаграмм. Тем самым появляется возможность наглядной оценки и получения информации о каждом учащемся.

Шкала ситуативной (реактивной) тревожности

Авторы данной методики Спилберг Ч. и Ханин Ю.Л.

Методика состоит из ряда вопросов, представляющих собой возможность ответить на предложенные утверждения вариантами ответов от 1 до 4 (в зависимости от выраженности данного утверждения у испытуемого).

Методика бывает двух вариантов. Первый, состоит из 20 утверждений, и является полным вариантом. Второй вариант, имеет меньше вопросов, но тем не менее он менее показателен. Его следует использовать в случае применения большого количества других методик, и батареи тестовых заданий.

Полученные ответы обрабатываются и выявляется уровень общего состояния тревожности из суммы вопросов. Показатели также делятся на низкий уровень, при сумме баллов меньше 30; средний уровень (30-45); высокий уровень - выше 45 баллов.

Тревожность подростка выступает как интегративный показатель неуверенности в себе и своеобразной предфрустрацией неуспеха налаживания социальных контактов. Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение подростка. Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности - это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий “веер” ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию (в частности на невозможность установления контактов с другим человеком, на непринятие подростка определённой группой) и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Подростки, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у подростка высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции, престижа, положения в группе.

Однако большинство известных методов измерения тревожности позволяет оценить только или личностную, или состояние тревожности, либо более специфические реакции. Одной из немногих методик, позволяющих дифференцировано измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние, является методика, предложенная Ч.Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю.Л. Ханиным.

Шкала астенического состояния ШАС

Представляет собой опросник, состоящий из 30 утверждений. Здесь также как и в предыдущем тесте возможны 4 варианта ответов.

Испытуемым предлагается инструкция: «Внимательно прочитайте каждое предложение и, оценив его применительно к вашему состоянию в данный момент, поставьте знак плюс в одну из четырех граф в правой части бланка».

После чего испытуемым предлагается проставить свои ответы на заранее подготовленном регистрационном бланке. Он представляет собой таблицу, с пятью колонками, четыре из которых занимают варианты для ответов.

При анализе данной методики, и результатов получают несколько факторов:

отсутствие астении

слабая астения

умеренная астения

выраженная астения

После чего, строятся индивидуальные графики, таблицы и диаграммы.

Диагностика уровня агрессии младших школьников

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии  | Уровни  | Экспериментальный класс | Контрольный класс |
|  |  | начало | конец | начало | конец |
| 1. эмоциональное состояние  | негативное  | 46% | 27% | 42% | 36% |
|  | позитивное | 54% | 73% | 48% | 64% |
| 2. агрессия  | Высокий | 41% | 13% | 42% | 42% |
|  | Средний | 33% | 33% | 28% | 22% |
|  | Низкий  | 26% | 54% | 28% | 36% |
| 3. страх | Высокий | 26% | 48% | 36% | 30% |
|  | Средний | 48% | 48% | 36% | 48% |
|  | Низкий  | 26% | 6% | 28% | 24% |

Таким образом, на конец эксперимента мы установили, что показатели уровня агрессии учеников экспериментального и контрольного классов различаются и эти различия стали более существенными, чем в начале эксперимента.

**.4 Организационно-педагогические и методические основы формирования познавательного интереса учащихся на уроке математики**

Обучение математике, как и любому предмету, может стать эффективным средством формирования личности, достичь непосредственной цели - прочного и сознательного усвоения её содержания - лишь в случае, если в основу обучения будут положены определённые положения, вытекающие из основных закономерностей дидактики. Процесс обучения, являясь составной частью целостного педагогического процесса, в современной школе направлен на формирование всесторонне и гармонически развитой личности. Сложились две стороны назначения математики: практическая, связанная с созданием и применением инструментария, необходимого человеку в его продуктивной деятельности, и духовная, связанная с мышлением человека, с овладением определённым методом познания и преобразования мира математическим методом. Математика располагает возможностью на каждом шагу обучать учащихся логике на практике. В процессе усвоения математических знаний, решается задача развития у учащихся навыков проведения логических рассуждений, и характерных для дедуктивного мышления умений находить логические следствия из данных начальных условий, способностей выделять в конкретной ситуации сущность вопроса. Изучая мате­матику, учащиеся овладевают умениями анализировать рассматриваемый вопрос, обобщать, специализировать, выделять необходимые и достаточные условия, определять понятия, составлять суждения, находить пути решения поставленной задачи. Всё это формирует мышление учащихся и способствует развитию их речи, особенно таких качеств выражения мысли, как порядок, точность, ясность, краткость, обоснованность. Изучение математики требует от каждого ученика больших усилий и немалого времени. Полученные при этом навыки учебного труда позволяют ученикам школы в их дальнейшем жизненном пути, эффективно овладевать навыками выполнения

других видов труда, и с должным вниманием относиться к тому, что хорошее волнение любой работы требует значительных усилий и ответственности. При правильно поставленном обучении, у учащихся развиваются наблюдательность, внимание и сосредоточенность, инициатива и настойчивость. Всё это имеет большое значение для нравственного воспитания учащихся. Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к изучаемому материалу, их активность на протяжении всего урока. Возникновение интереса к математике у значительного числа учащихся зависит в большей степени от методики её преподавания оттого, насколько умело будет построена учебная работа. Надо позаботиться о том, чтобы на уроках каждый ученик работал активно и увлечённо, и использовать это как отправную точку для возникновения и развития любознательности, глубокого познавательного интереса. Это особо важно в подростковом возрасте, когда ещё формируются, а иногда и определяются постоянные интересы и склонности к тому или иному предмету.

Рассматривая познавательный интерес как элемент развивающего обучения, пришли к следующим выводам:

познавательный интерес - это один из самых значимых мотивов

учения, формируя который, мы создаём прочную и надёжную основу личности школьника;

при наличии познавательных интересов учение становится близкой жизненно значимой деятельностью, в которой сам школьник кровно заинтересован;

познавательный интерес учащихся в обучении является источником энергетических ресурсов деятельности учащихся.

Опираясь на эти выводы приходим к заключению, что одной из главных задач учителя является развитие познавательного интереса школьников.

Познавательный интерес - важнейшая область общего феномена интереса. В познавательном интересе, направленном на отражение сущностных сторон действительности, заключены возможности проникать в научные истины, добытые человечеством, раздвигать рамки познания, отыскивать новые пути и возможности более полного освоения человеком избранной деятельности, области познания. В то же время познавательный интерес будучи включённым в познавательную деятельность, теснейшим образом сопряжён с формированием многообразных личностных отношений: избирательного отношения к той или иной области науки, познавательной деятельности, участию в них, общению с соучастниками познания. Более того, познавательный интерес, активизируя все психические процессы человека, на высоком уровне своего развития побуждает личность к постоянному поиску преобразования действительности посредством деятельности. Познавательный интерес - важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и никоем образом не является имманентно присущим человеку от рождения. Значение познавательного интереса в жизни конкретных личностей трудно переоценить. Интерес выступает как самый энергичный антикватор, стимулятор деятельности, реальных, предметных, учебных, творческих действий и жизнедеятельности в целом.

Познавательный интерес - явление многозначное, поэтому на процессы обучения и воспитания он может влиять различными своими сторонами.

. Познавательный интерес характеризуется объективными условиями появления и формирования и представляет собой внутренний своеобразный процесс самой личности, затрагивающей наиболее значительные её стороны. Рассматривая познавательный интерес в качестве средства, стимула обучения, мы не всегда можем рассчитывать на то, что стимулы будут иметь в ходе обучения именно тот эффект, который важен для познавательного интереса как свойства личности ученика, потому что внешние воздействия механически не преломляются во внутренние процессы личности (С.Л Рубиштейн, А.Н.Леонтьев).

. Школьников могут привлекать такие стороны обучения, которые связаны с особенно яркими эмоционально поданными фактами, эффектными опытами с обаянием личности учителя. Все эти сами по себе ценные стимулы обучения не должны подменять самого существа познавательного интереса, которое состоит в стремлении школьника проникнуть в познаваемую область более глубоко и основательно, в постоянном желании заниматься предметом своего интереса. Познавательный интерес как средство обучения становится надежным только тогда, когда используется в арсенале средств развивающего обучения, прокладывающего дорогу новому в развитии учеников, открывающему перспективы учения. Рассмотрение познавательного интереса в качестве средства обучения связано с проблемой занимательности, которой посвящены многие работы по психологии и методике. Вследствие того, что занимательность выступает в качестве сильного средства возбуждения интереса, многие учителя воспринимают сам интерес в качестве внешнего стимула, они отождествляют познавательный интерес как внутреннее состояние личности с занимательностью - внешним стимулом, способствующим его пробуждению.

Познавательный интерес как мотив учебной деятельности. Познавательный интерес выступает как ценнейший мотив учебной деятельности школьников, и это наиболее существенное его проявление. Познавательный интерес становится ценнейшим мотивом познавательной деятельности, если школьник проявляет готовность, стремление совершенствовать свою познавательную деятельность, своё учение. Как мотив учения познавательный интерес имеет ряд преимуществ перед другими мотивами, которые могут существовать вместе и наряду с ним.

. Познавательный интерес раньше других мотивов осознаётся школьником. «Интересно » и « неинтересно » - основные критерии оценки урока. На вопрос « Что тебе нравится в школе? » значительная часть школьников любого возраста отвечает: « Интересно учиться, интересно каждый день узнавать новое ».

. Познавательный интерес в сравнении с другими мотивами более точно выражает мотивацию учения, ясно понимается.

. Познавательный интерес (как мотив) более доступен для наблюдения. Его легче обнаружить, распознать, вызвать. А следовательно, легче управлять его формированием. Психолого-педагогические исследования убедительно доказывают, что познавательный интерес, являясь сильным и значительным мотивом, существенно влияет на познавательную деятельность школьника.

. Познавательный интерес как мотив личности имеет меньшую ситуационную прикованность, чем интерес как средство обучения. Он побуждает школьника заниматься увлечённо не только на уроке или в процессе подготовки домашних заданий. Под влиянием этого сильного мотива школьник читает дополнительную литературу по интересующему его предмету, постоянно ставит перед собой вопросы, решение которых позволяет более глубоко подойти к изучению предмета, находит источник удовлетворения своего интереса. Познавательный интерес как устойчивое качество личности. Учить легче и приятнее ученика активного, легко откликающегося на все начинания учителя. Как черта личности познавательный интерес проявляется во всех обстоятельствах, находит применение своей пытливости в любой обстановке, в любых условиях. Будучи устойчивой чертой личности школьника, познавательный интерес определяет его активность в учении, инициативу в постановке познавательных целей, помимо тех, которые ставит учитель. Проникая в сущность познавательного интереса, устанавливая его наиболее значительные стороны, мы всё более отчётливо видим его роль в обучении и воспитании:

будучи средством обучения, он обладает возможностями актуализировать наиболее возможные элементы знаний, содействовать успешному приобретению умений и навыков;

являясь мотивом учения и деятельности, познавательный интерес способствует тому встречному движению ученика и учителя, которое необходимо для успешного процесса обучения.

Становясь устойчивой чертой характера школьника, познавательный интерес способствует формированию личности, необходимой нашему обществу, - пытливой, активной, ищущей, творческой.

Условия успешного освоения учебного материала на уроках математики.

Связь между пониманием и запоминанием материала.

Исследования отечественных педагогов и психологов выявили следующие закономерности.

Во-первых, установки и направленности на полноту, точность, прочность, последовательность запоминания материала вызывают определённые формы активной мыслительной деятельности, что приводит соответственно к полному, точному, прочному, последовательному запоминанию. Влияние этих установок на учащихся усиливается по мере овладения ими приёмами мыслительной деятельности.

Во-вторых, на усвоение учебного материала большое влияние оказывают мотивы деятельности учащихся, их интерес к изучаемой теме, к предмету, положительные эмоции, осознание значимости, важности данного материала, устойчивые интересы и потребности.

Понять явление - значит отразить в мышлении его связи с другими явлениями и предметами. С увеличением круга таких связей усиливается глубина понимания. Понимание - это познание связей между предметами и явлениями, переживаемое как удовлетворение познаваемой потребности.

Существует несколько закономерностей, характеризующих зависимость между пониманием и запоминанием материалов:

определённый уровень понимания материала - необходимое условие его успешного запоминания;

если материал плохо понят, то он запоминается неточно, искажения не замечаются человеком, либо может возникнуть иллюзия запоминания;

понимание затрудняется, если установка на полноту и точность запоминания появляется до осознания материала в целом, в остальных случаях установка на запоминание, наоборот, способствует лучшему пониманию;

активная мыслительная деятельность, направленная на понимание материала, может приводить к его непроизвольному запоминанию.

Эта закономерность имеет большое значение для совершенствования учебного процесса. На её основе может быть принципиально изменён ряд методов и приёмов обучения. Так, например, вместо задания «Изучить параграф учебника» учитель предлагает выполнить определённую работу над материалом этого параграфа: составить план доказательства теоремы, выписать перечень понятий, основе которых определяется данное понятие, сравнить изучаемый материал с ранее усвоенным. Такие задания учащиеся могут выполнить только путём активной мыслительной деятельности, что по этой закономерности приводит к прочному непроизвольному запоминанию. Когда проверяются домашние задания, учащиеся убеждаются, что учитель поощряет также твёрдое знание основных фактов. Поэтому при выполнении последующих домашних заданий у многих учащихся возникает направленность и установка на запоминание. В последнем случае их деятельность приводит к произвольному запоминанию материала.

Если учащийся выполняет над изучаемым материалом активную мыслительную деятельность и эта деятельность способствует углубленному пониманию материала, тогда происходит его успешное запоминание.

Промежуточный мыслительный процесс, который вводится между двумя другими процессами, помогает устанавливать связи между ними активизируя мышление, условимся называть стимулирующим звеном;

введение стимулирующих звеньев повышает эффективность запоминания изучаемого материала.

Приём мыслительной деятельности, основанный на использовании закономерности, условимся называть приёмом запоминания с помощью стимулирующих звеньев. Известны и другие приёмы мыслительной деятельности: сравнение, классификация, систематизация. Пользуясь одним

из них, учащиеся обязательно выполняют активную мыслительную деятельность, направленную на понимание материала. Это приводит к эффективному запоминанию. Следовательно, приёмы запоминания обусловливаются закономерностью, которая является логическим следствием основной закономерности памяти.

Эффективному запоминанию помогают следующие приёмы мыслительной деятельности:

составление планов,

выделение смысловых опорных пунктов,

реконструкция материала,

соотнесение,

использование стимулирующих звеньев,

сравнение,

обобщение,

конкретизация,

классификация,

систематизация,

воспроизведение материала в реконструированном виде.

Опираясь на эту закономерность, учитель может формировать у учащихся умения и навыки применения мыслительных приёмов тем самым учитель будет углублять знание учащихся, и развивать их память.

Условия активизации мыслительной деятельности учащихся при ознакомлении с теоретическим материалом. Активность мыслительной деятельности по ходу ознакомления с материалом возрастает, если одновременно учащийся выполняет конкретное знание, помогающее глубже понять данный материал, и при этом соблюдается следующие условия:

поставленное задание направляет усилия учащегося на использование определенного приёма;

учащийся обладает знаниями, необходимыми для выполнения этого задания, и навыками применения данного приёма;

этот приём соответствует содержанию материала, и чем в большей мере соответствует, тем сильнее активизируется деятельность.

Одна из главных задач учителя, сводится к тому, чтобы учащиеся, во-первых, овладели разнообразными приёмами мыслительной деятельности и, во-вторых, научились в зависимости от содержания материала выбирать те из них, которые наиболее удобны для данного конкретного материала. Эта главная глобальная задача всего учебного процесса совпадает с основной целью каждого урока. При изучении любой темы по любому предмету учитель должен добиваться понимания изучаемого материала, прочного запоминания его узловых вопросов, формирования умений применять полученные знания. Но всего этого можно достигнуть в том случае, когда учащиеся, изучая материал, применяют те или иные мыслительные приемы. При этом применение любого из них обязательно сопровождается активными интеллектуальными усилиями учащегося, направленными на понимание материала. Перед учителем возникает ещё одна важная проблема: как добиться того, чтобы учащиеся в действительности применяли рекомендуемые мыслительные приемы, чтобы они активно вдумывались в изучаемый материал. Для решения этой проблемы учителю желательно пользоваться следующим правилом.

Дидактическое правило: сначала учитель ставит конкретное задание, которое должны будут выполнить учащиеся в процессе ознакомления с материалом, и лишь затем предлагает им читать учебник, слушать объяснения учителя вызванного ученика.

Пользуясь данным дидактическим правилом, учитель может существенным образом активизировать мыслительную деятельность учащихся, и притом на всех этапах любого урока: при самостоятельном чтении учащимися учебника, при объяснении учителем нового материала, при опросе. При изложении нового материала желательно, чтобы ученикам не только сообщалось некоторая сумма фактов, но и раскрывалась значимость этих фактов мотивировались примененные способы исследования, обосновывались пути вывода и т.п. Например: при введении формулы корней квадратного уравнения важно подчеркнуть сначала громоздкость и трудоёмкость метода выделения квадрата двучлена для решения уравнений и одновременно подвести учащихся к пониманию того, что этот метод можно использовать для решения квадратного уравнения общего вида и получения формулы, по которой можно найти корни любого квадратного уравнения.

В случае, когда учащиеся видят целевую установку, они лучше будут воспринимать достаточно сложные выкладки, которые приходится выполнять при выводе формулы. При объяснении нового материала учителю важно контролировать его усвоение с помощью специальных вопросов. Эта система вопросов должна быть заранее продумана учителем, и отражать основные, узловые моменты сообщаемой информации. После объяснения учителя полезно предложить учащимся прочитать соответствующий текст в учебнике и найти в нём ответы на поставленные учителем вопросы.

Другая форма изучения теоретического материала - это самостоятельное чтение учащимися текста учебника. Текст учебника, предназначенный 1ля чтения после объяснения учителя и тот текст, который рассчитан на самостоятельное прочтение учащимися, должны отличаться. В первом случае текст должен быть компактным, лаконичным, резюмирующем уже полученную информацию, во втором случае он должен быть более обширным, содержать подводящие примеры, дополнительные объяснения и т.п. Со временем в учебниках будут выделяться, и сопровождаться специальными пометками те разделы, которые ученик должен прочитать и разработать самостоятельно. В настоящее время, когда такая структура учебника ещё не привилась практике работы школы, учитель должен сам выделить материал для самостоятельного прочтения учащимися. В качестве такого материала необязательно брать целый параграф, это может быть небольшой фрагмент параграфа, отдельная теорема, некоторый частный вывод. Следует помнить, что самостоятельное чтение материала текста - это очень сложная задача в силу того, что этот текст обычно насыщен информацией, приводимые в нём ссылки могут ускользать из поля зрения учащихся, отдельные замечания могут показаться им излишними. Поэтому при организации самостоятельного чтения, особенно в среднем звене общеобразовательной школы, учителю необходимо « расставить некоторые вехи »: сформулировать наводящие вопросы, разбить текст на части, дать некоторые указания и т.п. После прочтения учащимися текста необходима беседа, в ходе которой проверяется понимание прочитанного материала. Такая беседа позволяет учащимся выяснить, какие моменты остались ими не понятыми не замеченными. Работа с текстом учебника после прослушивания в классе объяснения учителя позволяет учащимся правильно акцентировать внимание на наиболее важных вопросах, не упускать из поля зрения некоторые нюансы и т.п. и тем самым также способствует формированию у них умений, необходимых для чтения научной, технической и политической литературы в дальнейшем.

Большую помощь по целенаправленному управлению мыслительными процессами, протекающими в сознании учащихся, и по контролю над этими процессами оказывают дидактическое правило и конспектирование. Задания, которые при чтении учебника ставит учитель, а позже и сами себе учащиеся, направляют их деятельность на применение определённых мыслительных приёмах. Составляемый конспект поможет учащемуся направлять свои мыслительные усилия по заданному пути, так как запись конспекта усиливается и облегчает внимание. По конспекту, который самостоятельно составлен учащимся, легко видеть, какими приёмами мыслительной деятельности он пользовался. Тем самым учителю легко осуществлять контроль над процессами, протекающими в сознании учащихся.

При составлении конспектов могут применяться самые различные мыслительные приёмы. В соответствии с этим изменяется форма и содержание конспекта. В одних конспектах материал сокращается максимально, часть его зашифровывается путём использования знаков, символов, схем, рисунков. Такой конспект в дальнейшем может прочесть без труда лишь тот, кто участвовал в его создании. При составлении такого конспекта и при его расшифровке учащиеся применяют следующие приёмы: реконструкцию, стимулирующие звенья, воспроизведение материала в неизменном виде, составление плана. Нередко материал записывается в виде тезисов или плана. При их составлении применяются приёмы: реконструкция, обобщение, конкретизация и др. Если специально не обучать учащихся составлению таких конспектов, то они начинают просто переписывать из книги куски текста. Например: излагая доказательство теоремы на уроках алгебры, учащиеся обычно более или менее свободно воспроизводят преобразования, но очень часто не могут их объяснить.

Устранить это механическое запоминание помогает следующий приём. Оформляя доказательство теоремы, учащиеся записывают не только преобразования, но и их обоснование, причём словесные объяснения располагаются под каждым знаком равенства или неравенства, так, чтобы обеспечить наилучшее восприятие и понимание этих объяснений. Формирование способов и приёмов познавательной деятельности,

Теоретическая деятельность человека включает целевое запоминание и воспроизведение информации, её преобразование, контроль, за механической деятельностью. Это значит, что наряду с понятийным аппаратом данной теории человек должен владеть способами и приёмами его построения, преобразования, развития, применения на практике.

Чтобы обеспечить творческую самостоятельность учащихся нужно их вооружить соответствующими приёмами и способами деятельности. А процесс формирования приёмов и способов осуществляется в передаче опыта не только путём общения учителя и учащихся, но также и экстериоризацией требуемой деятельности, моделированием её во внешней, материальной (материализованной) форме при постепенном преобразовании в деятельность внутреннюю (интериоризованную). Моделирование того или иного способа или приёма деятельности происходит в поиске последовательности операций и действий, приводящих к требуемому результату и его обоснованию.

При степени общности выделяют такие классы приёмов и способов познавательной деятельности:

приёмы и способы решения конкретных, отдельных задач и проблем, выполнения тех или иных практических работ;

приёмы и способы решения определённых классов задач и проблем;

приёмы и способы познавательной деятельности, применяемые в данной теории (или науке);

общенаучные приёмы и способы познавательной деятельности.

Первые описываются алгоритмическими предписаниями решение данной отдельной задачи, вторые - класса задач, третьи - логическими операциями и правилами их применения, четвёртые - приёмами и способами логически познания. Изложение материала, доказательство предложений, решение задач всегда включает указанные приёмы и способы деятельности (в явной или не явной, в осознанной или неосознанной форме). Задача состоит в том, чтобы приёмы и способы познавательной деятельности постоянно демонстрировались наряду с изучением понятийного аппарата данной теории.

По своей форме приёмы и способы деятельности описываются:

алгоритмическими предписаниями, алгоритмическими схемами, блок-схемами;

правилами и законами логики.

В процессе своей деятельности учащийся пользуется готовыми алгоритмическими предписаниями, правилами и законами, или самостоятельно их вставляет. В первом случае им выполняется репродуктивная, а во втором - продуктивная деятельность.

Репродуктивный путь формирования того или иного способа деятельности включает такие этапы:

разъяснение учащимся схемы деятельности (инструктаж);

изучение ими этой схемы;

выполнение нескольких упражнений по этой схеме;

установление границ применимости этой схемы.

Продуктивный путь формирования того или иного способа деятельности включает:

решение проблемы или задачи;

описание схемы деятельности, её построение;

решение аналогичной проблемы или задачи по составленной схеме деятельности;

уточнение схемы деятельности;

решение ещё одной аналогичной задачи или проблемы обобщённого типа;

уточнение полученной ранее схемы деятельности;

установление границ применимости этой схемы;

поиски её обобщения, конкретизации и аналогов.

Методы развития познавательного интереса на уроках математики.

Одна из основных причин неуспеваемости учащихся по математике -слабый интерес многих учащихся (а иногда и отсутствие всякого интереса) к этому предмету. Немало учащихся считают математику сухой, скучной наукой. И поэтому не менее важным занятием, чем передача знаний определённых вопросов программы, является увлечение ученика вопросами математики, необходимыми для дела, которому он решил посвятить свою жизнь. Для правильного обучения учащихся нужно воспитывать у них творческие способности и при этом всячески избегать насилия над природными склонностями учащихся, развивать в них самостоятельность мышления, необходимую для совершенствования восприятия окружающего мира.

Математика является одной из наиболее подходящих областей для воспитания у ребят творческого мышления, так как здесь с самого начала проявляется необходимость и возможность воспитания самостоятельного мышления.

Известно, что интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуется по крайней мере тремя обязательными моментами:

положительной эмоцией по отношению к деятельности;

наличием познавательной стороны этой эмоции, т.е. радостью познания;

наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, т.е. деятельность сама по себе привлекает и побуждает ею заниматься, независимо от других мотивов.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Многие века ребенка рассматривали как взрослого, только небольшого, слабого и не имеющего прав, детям даже шили те же вещи, что и взрослым, только меньшего размера. Используя научный подход психологию детского возраста стали серьезно изучать в основном после работ 3. Фрейда, доказавшего влияние событий, происшедших в детстве, на всю дальнейшую судьбу человека.

Довольно быстро стало понятно, что дети являются ангелами не больше, чем взрослые, и агрессивность им присуща в полной мере. Согласно многочисленным исследованиям, сейчас проявления детской агрессивности являются одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения, с которыми приходится иметь дело взрослым - родителям и специалистам (воспитателям, психологам, психотерапевтам). Сюда относятся вспышки раздражительности, непослушание, избыточная активность, драчливость, жестокость. У подавляющего большинства детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия - от жалоб и агрессивных фантазий ("Сейчас придет Ба-бай и тебя заберет!"), до прямых оскорблений и угроз ("Ты - уродина", "Ну и дурак ты!", "Сейчас как дам больно!"). У многих детей отмечаются случаи смешанной физической агрессии - как косвенной (разрушение чужих игрушек, порча одежды сверстника, лежащей возле его постели и пр.), так и прямой (дети бьют сверстников кулаком по голове или лицу, кусаются, плюются и т. п.). Такое агрессивное поведение всегда инициативно, активно, а иногда и опасно для окружающих, и потому требует грамотной коррекции.

Основными причинами проявлений детской агрессивности являются:

стремление привлечь к себе внимание сверстников;

стремление получить желанный результат;

стремление быть главным;

защита и месть;

желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство.

У детей, как и у взрослых, существует две формы проявления агрессии: недеструктивная агрессивность и враждебная деструктивность. Первая - механизм удовлетворения желания, достижения цели и способности к адаптации. Она побуждает ребенка к конкуренции в окружающем мире, защите своих прав и интересов и служит для развития познания и способности положиться на себя.

Вторая - не просто злобное и враждебное поведение, но и желание причинить боль, получить удовольствие от этого. Результатом такого поведения обычно бывают конфликты, становление агрессивности как черты личности и снижение адаптивных возможностей ребенка. Деструктивность агрессии дети начинают чувствовать уже в раннем возрасте и стараются управлять ею. Однако у некоторых детей она, вероятно, запрограммирована биологически и проявляется с первых дней жизни: ее простейшим выражением являются реакции ярости и гнева. Генетически агрессивность связана с Y-хромосомами: ученые установили, что она особенно присуща мальчикам, имеющим при некоторых генетических аберрациях такую дополнительную хромосому.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение детей, обычно выделяют:

недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков;

сниженный уровень саморегуляции;

неразвитость игровой деятельности;

сниженную самооценку;

нарушения в отношениях со сверстниками.

Следует подчеркнуть, что в большинстве случаев агрессивные действия детей дошкольного возраста (особенно совсем маленьких) имеют недеструктивный инструментальный или реактивный характер. Проявления агрессивного поведения чаще наблюдаются в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессия используется как средство достижения определенной цели. И максимальное удовлетворение дети получают при получении желанного результата - будь то внимание сверстников или привлекательная игрушка, - после чего агрессивные действия прекращаются.

И.А. Фурманов делит агрессивное поведение детей на две формы:

А. Социализированная. Дети обычно не имеют психических нарушений, у них низкий моральный и волевой уровень регуляции поведения, нравственная нестабильность, игнорирование социальных норм, слабый самоконтроль. Они обычно используют агрессию для привлечения внимания, чрезвычайно ярко выражают свои агрессивные эмоции (кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи). Такое поведение направлено на получение эмоционального отклика от других или отражает стремление к контактам со сверстниками. Добившись внимания партнеров, они успокаиваются и прекращают свои вызывающие действия.

У этих детей агрессивные акты мимолетны, обусловлены обстоятельствами и не отличаются особой жестокостью. Агрессия носит непроизвольный, непосредственный характер, враждебные действия быстро сменяются дружелюбными, а выпады против сверстников - готовностью сотрудничать с ними. Ребята обычно используют физическую агрессию (прямую или косвенную), поступки отличаются ситуативностью, наиболее яркие эмоции наблюдаются в момент самих действий и быстро угасают. Такие дошкольники имеют весьма невысокий статус в группе сверстников - их не замечают, не принимают всерьез либо избегают. Наиболее яркая характеристика, которую им дают сверстники: "Во все вмешиваются, кричат, бегают, все портят и всем мешают". Поведение похоже на проявления гиперкинетического синдрома, только более целенаправленно и агрессивно.

Б. Несоциализированная. Дети обычно страдают какими-нибудь психическими расстройствами (эпилепсия, шизофрения, органическое поражение головного мозга) с негативными эмоциональными состояниями (тревога, страх, дисфория). Отрицательные эмоции и сопровождающая их враждебность могут возникать спонтанно, а могут быть реакцией на психотравмирующую или стрессовую ситуацию. Личностными чертами таких детей являются высокая тревожность, эмоциональное напряжение, склонность к возбуждению и импульсивному поведению. Внешне это проявляется чаще всего прямой вербальной и физической агрессией. Эти ребята не пытаются искать сотрудничества со сверстниками, часто сами не могут внятно объяснить причины своих поступков. Обычно агрессивными действиями они либо просто разряжают накопившееся эмоциональное напряжение, либо получают удовольствие от причинения неприятностей другим.

Принято выделять особенности протекания агрессивного поведения у детей:

. Жертвами агрессии становятся близкие люди - родные, друзья и пр. Это своего рода феномен "самоотрицания", поскольку такие действия направлены на разрыв кровных связей - жизненной основы существования человека.

. Далеко не все агрессивные дети воспитываются в неблагополучных семьях, многие, наоборот, имеют весьма состоятельных и заботливых родителей.

. Агрессия часто возникает без реального повода.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аксёнов И.Н. Социализация подростков. - М., МАИ, 1996.

. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань. 1988 .

. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., Аспект пресс, 1996.

. Артемьев Т.И. Развитие личности и ее способностей. М., 1982.

. Асеев В.Б. Мотивация поведения и формирования личности. М., 1976.

. Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей. М., 1991.

. Бодалев А.А. В мире подростка - М.: 1980.

. Божович Л.И. Проблемы формирования личности - М.: 1995.

. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1991.

. Верцинская Н.Н. Трудный ребенок. - Минск: 1989.

. Волков Ю.Г., Добреньков В.И., Кадария Ф.Д., Савченко И.П., Шаповалов В.А. Социология молодёжи / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.

. Воронин Г.Л. Конфликты в школе // Социс №3 1994, стр.94-97.

. Гилинский Я.И. Стадии социализации индивида. Человек и общество (проблемы социализации индивида). Л., 1971.

. Годфруа Ж. Что такое психология - М.:1999.

. Грэйс Край. Психология развития - СПб.: 2000.

. Дементьева Н.Ф. Семья в системе стартовых жизненных условий старшеклассников // Социс №6 1995, стр. 47-52.

. Еремин В.А. Улица-подросток-воспитатель. М., 1991.

. Жуганов А.В. Творческая активность личности: содержание, пути формирования и реализации. Л., 1991.

. Земская М. Семья и личность.- М., 1986.

. Ковалева А.И. Кризис системы образования // Социс №3 1994, стр. 23-27.

. Ковалёва Т.В., Степанова О.К. Подростки смутного времени // Социс №8 1998, стр. 61-63.

. Коган Л.Н. Человек и его судьба. - М.: Мысль, 1988.

. Колесов Д.В., Мягков И.Ф. О психологии и физиологии подростка - учителю. М., 1986.

. Комаров М.С. Введение в социологию. - М.: Наука, 1994.

. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: 1988.

. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.:1989.

. Кон И.С. Психология юношеского возраста. - М.:1986.

. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. - Минск, 1988.

. Кондрашенко В.Т., Чернявская А.Г. По лабиринтам души подростка. Минск., 1991.

. Кончанин Т.Л., Подопригора С.Я., Ярёменко С.Н. Социология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.

. Кравченко А.И. Социология. - М.: Академический проект, 2000.

. Краковский А.П. О подростках. Содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка. М., 1991.

. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. - М.:1997.

. Леви В.Л. Нестандартный ребенок. - М.:1998.

. Левитов Н.Д. Психология характера. М., 1969.

. Молодёжь новой России: Какая она? Чем живёт? К чему стремится? // Аналитический доклад Российского независимого института социальных и национальных проблем по заказу московского представительства Фонда им. Ф. Эберта / Л. Бызов, Н. Давыдова и др.

. Морозов В.В., Скробов А.П. Противоречивость социализации и воспитания молодёжи в условиях реформ // Социально-политический журнал. 1998, №1.

. Мудрик А.В. Социализация и воспитание подрастающего поколения. М., 1990.

. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Академия. М., 2000.

. Немов Р.С. Психология. В 3-х т., - М.:1998.

. Норакидзе В.Г. Методы исследования характера личности. Тбилиси 1989.

. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. - М.: Изд-во МГИК, 1994.

. Павловский В.В. Ювентология: проект интегративной науки о молодёжи. -М.: Академический проект, 2001.

. Петровский А.В. Психология. М., 2001.

. Платонова Н.М. Основы социальной педагогики. СПб., 1997.

. Пономарчук В.А., Толстых А.В. Среднее образование: две критические точки современной школы.// Социс № 12 1994, стр. 39-49.

. Протниекс И. Психология в семье. М., 1991.

. Раковская О.А. Социальные ориентиры молодежи: тенденции, проблемы, перспективы. М.: Наука, 1993.

. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: 1995.

. Рождественская Н. Как понять подростка. М.: 1995.

. Руткевич М.Н. Социальная ориентация выпускников основных школ // Социс № 10 1994, стр. 56-59.

. Скробов А.П. К вопросу о воспитании молодёжи в условиях реформ // Социально-политический журнал 1996, №4.

. Соколова В.Н. Юзефович Г.Я. Отцы и дети в меняющемся мире. М.: 1991.

. Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. - М., Изд-во Института социологии РАН, 1998.

. Социология молодежи / Под ред. В.Т. Лисовского. Изд-во СПбГУ. 1996.

. Социология / Г.В. Осипов, Ю.П. Коваленко, Н.И. Щипанов, Р.Г. Яновский. - М.: Мысль, 1990.

. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону, 1998.