***Содержание***

Введение

1. Теоретические аспекты особенностей сиблинговых взаимоотношений в младшем школьном возрасте, определение агрессии, возникновение агрессивного поведения

1.1 Сиблинговые взаимоотношения в младшем школьном возрасте

1.2 Определение агрессии и агрессивности, классификация видов агрессивного поведения

1.3 Взаимосвязь порядка рождения, семейного воспитания и агрессивного поведения у сиблингов младшего школьного возраста

2. Эмпирическое исследование влияния семейного воспитания на агрессивное поведение сиблингов младшего школьного возраста

2.1 Анализ результатов исследования

3. Психопрофилактика и коррекция конфликтного поведения у сиблингов младшего школьного возраста

3.1 Психопрофилактические рекомендации для родителей с целью предупреждения детской агрессивности

3.2 Коррекционная программа агрессивного поведения у сиблингов младшего дошкольного возраста

Заключение

Список используемых источников

***Введение***

В западной психологии тема агрессии и агрессивности постоянно находится в поле зрения ученых и практиков. Существует большое число теоретических концепций, объясняющих эти феномены, проводятся многочисленные экспериментальные исследования, многие психотерапевтические школы, сталкиваясь с проблемой агрессивного поведения, пытаются разрабатывать техники его коррекции.

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

Первые люди, с которыми общается ребенок - родители. Но для становления личности необходимо общение не только с взрослыми, но и со сверстниками, детьми, которые старше или младше ребенка. В семье, где есть сиблинги, взаимодействие между ними способствует развитию личности каждого ребенка. Начиная с поиска новых форм поведения у первенца, что может служить стимулом, толчком в развитии его личности и заканчивая механизмом идентификации младшего ребенка как с родителем, так и со старшим сибсом, который подчас превосходит по своему авторитету и родителей.

Проявление агрессии, как в школах, так и дошкольных учреждениях все больше волнует родителей, воспитателей, учителей; у определенной категории детей агрессивность сохраняется и развивается, трансформируясь в устойчивое личностное качество. В раннем и младшем школьном возрасте агрессивные проявления встречаются у значительного числа детей как отражение слабой социализированности личности и отсутствия у них социально принятых коммуникативных навыков. Постепенно под влиянием общения с окружающими на смену деструктивным формам взаимодействия приходят новые социализированные формы поведения.

Большинство современных исследований в области детских отношений преимущественно ограничены изучением факторов, определяющих их специфику. К числу последних относятся: материнское отношение к детям, определяющее взаимоотношения между сиблингами; влияние старших сиблингов на формирование социальных умений у младших; влияние пола сиблинга на формирование идентичности; уход за младшим, как условие, способствующее формированию социального поведения и чувства ответственности старшего сиблинга.

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

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

Вместе с тем, несмотря на теоретическую и практическую значимость полученных результатов, проблема отношения сиблингов в научной литературе представлена фрагментарно, и остается до конца не изученной.

*Цель настоящей работы:* исследование влияния семейного воспитания на агрессивное поведение сиблингов младшего школьного возраста.

*Объект исследования:* сиблинги младшего школьного возраста.

*Предмет исследования:* особенностисиблинговых взаимоотношений в младшем школьном возрасте: взаимосвязь семейного воспитания и агрессивного поведения.

сиблинг агрессивное поведение коррекционный

*Гипотеза исследования*: психопрофилактика и коррекция агрессивного поведения у сиблингов младшего школьного возраста

*Задачи исследования:*

теоретический анализ состояния проблемы в отечественных и зарубежных исследованиях;

эмпирическое исследование влияния семейного воспитания на агрессивное поведение сиблингов младшего школьного возраста;

коррекция агрессивного поведения у сиблингов младшего школьного возраста.

На разных этапах работы были использованы различные методы психологического исследования: анализ психолого-педагогической литературы; наблюдение; беседа; тестирование "Тест руки Вагнера", методика Э.Г. Эйдемиллера. и В.В. Юстицкиса, метод математической обработки данных.

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

В выборочную совокупность вошли дети в чьих семьях имеются сиблинги. Количество испытуемых составило 27 человек, среди них мальчиков - 15, девочек - 12. Практическая значимость работы состоит в том, что были изучены семьи испытуемых детей младшего школьного возраста; в результате проведенных исследований выявлены формы агрессии, разработаны коррекционные упражнения, направленные на гармонизацию детско-родительских отношений и на снижение агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

# ***1. Теоретические аспекты особенностей сиблинговых взаимоотношений в младшем школьном возрасте, определение агрессии, возникновение агрессивного поведения***

# ***1.1 Сиблинговые взаимоотношения в младшем школьном возрасте***

Рассматривая детские отношения, необходимо остановиться на вопросе возрастных особенностях детей. Согласно Л.С. Выготскому, критерием для определения этапов развития личности ребенка выступает внутреннее образование самого развития, переломы и повороты в его течении и целостная деятельность ребенка, специфичная для каждого возраста, определяющая изменения в психике ребенка [41, с.50].

В дальнейшем, в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным, был выделен тип деятельности, который лежит в основе целостного психического развития ребенка в том или ином возрасте, названный ведущим. Согласно А.Н. Леонтьеву, ведущую деятельность характеризуют следующие признаки:

) от нее ближайшим образом зависят основные психические изменения ребенка в данный возрастной период,

) в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности,

) в ней формируются и перестраиваются частные психические процессы [41, с.70].

Это период усвоения социального опыта, поэтому младший школьный возраст - очень ответственный период в жизни ребенка, связанный с переходом к систематическому школьному обучению, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность [42, с.45].

Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. При этом, имеет значение выделение особого типа отношений со взрослым, опосредованных задачей ("ребенок-взрослый-задача"). Школьный учитель выступает как представитель общества, носитель социальных образцов, под руководством которого ребенок систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями. У ребенка возникает теоретическое отношение к действительности, теоретическое сознание и мышление и соответствующее им способности (в частности, рефлексия, анализ, планирование), которые являются центральными новообразованиями младшего школьного возраста.

В отличие от ребенка-дошкольника, опирающегося при решении задач на стихийно сложившиеся представления о чувственно воспринимаемых свойствах вещей или на усвоенные в общении со взрослыми "житейские понятия", школьнику приходится учитывать свойства, отражающиеся и фиксирующиеся в форме подлинно научных понятий [42, с.60].

Общеизвестна острота и свежесть восприятия младших школьников, а также любознательность и яркость их воображения. Внимание детей уже относительно длительно и устойчиво, и это отчетливо проявляется в играх, в занятиях рисованием, лепкой, элементарным конструированием.

Ребенок приобрел некоторый опыт управления своим вниманием, самостоятельной его организации. Память его также достаточно развита - легко и прочно запоминает он то, что его особенно поражает, что непосредственно связано с его интересами.

Теперь не только взрослые, но и он сам способен ставить перед собой мнемическую задачу. Он уже знает из опыта: для того чтобы хорошо запомнить нечто, надо несколько раз повторить это.

То есть эмпирически овладевает некоторыми приемами рационального запоминания и заучивания. Относительно хорошо развита у младшего школьника наглядно образная память, но имеются и все предпосылки для развития и словесно-логической памяти. Повышается эффективность осмысленного запоминания. Речь ребенка ко времени поступления в школу уже довольно развита. Она, в известной степени, грамматически правильна и выразительна [1, с.127].

Младший школьный возраст - период позитивных изменений и преобразований. В этом возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей ("могу или не могу решить эту задачу?", "чего мне не хватает для ее решения?"), внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата), произвольность и самоконтроль. Черты опосредованности, произвольности приобретает и вся психическая жизнь ребенка. Если в дошкольном возрасте он мог вести себя более или менее произвольно только в игре или с опорой на помощь взрослого, то с переходом на новый возрастной этап, эта способность становится внутренним достоянием ребенка и распространяется на различные сферы жизнедеятельности [38, с.80].

Ребенок овладевает своим поведением, более точно понимая нормы поведения дома и в общественных местах, улавливая характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками и более сдержанно проявляя выражение своих эмоций, особенно негативных.

Развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости). Тем не менее, для младшего школьника характерна неустойчивость нравственного облика, а также непостоянство переживаний и отношений.

Наряду с этим происходят и существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере. Впервые возникает обобщение переживаний. Череда успехов или неудач, каждый раз переживаемых ребенком в каких-либо ситуациях (учеба, продуктивные виды деятельности, общение), приводят к формированию устойчивых аффективных комплексов чувства неполноценности, ущемленного самолюбия или, напротив, чувства собственной значимости, умелости, и компетентности. Эти и другие возрастные особенности младших школьников определяют особенности формирования представления о себе, о том, что думают о нем другие. Это так называемая "скрытая программа социализации", складывающаяся в процессе межличностных отношений и проявляющаяся в восприятии других людей, прежде всего сверстников, в качестве которых в семье выступают сиблинги. [2, с.87].

Одной из центральных проблем межличностного общения является восприятие и понимание людьми друг друга или "социальная перцепция”. Социальная перцепция - процесс, несомненно, более активный, чем восприятие объектов окружающего мира. Второй отличительной стороной данного процесса являются межличностные взаимодействия, что подразумевает разностороннюю обратную связь и непременное включение понимания.

В отечественной науке первым стал разрабатывать эту проблему и накопил большое количество эмпирических данных и закономерностей А.А. Бодалев.

Общение является наблюдаемым процессом, где актуализируется и развивается личностно значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, представляющее их внутреннее состояние. Таким образом, общение в данном случае, это такое поведение людей, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются их межличностные отношения [34, с.55].

Внутренней основой личных взаимоотношений является потребность в общении. Л.С. Выготский говорит о том, что любая потребность младенца есть потребность в другом человеке. Ребенок не просто хочет спать и засыпает, он требует внимания к себе в виде поглаживаний и покачивания не любого, а хорошо знакомого ему человека. Таким образом, избирательность данной потребности реализуется в "комплексе оживления" (на 2-ом месяце жизни) и является психологической сущностью данной потребности.

По мнению Л.И. Рюмшиной, образ другого человека формируется на аффективной основе и зависит от социального опыта [37, с.75]. В основу ее анализа легли идей В.А. Лабунской относительно невербального поведения и экспериментальные исследования раннего генезиса общения Н.Н. Авдеевой, М.И. Лисиной и С.Ю. Мещеряковой. Было установлено, что невербальное поведение взрослых с первых дней жизни младенца выступает в роли средств социального контакта, подготавливая само общение, а "комплекс оживления" и есть начало формирование образа другого человека.

С возникновением речи чувственный образ человека соединяется со смысловым содержанием. Складываются первые, еще элементарные обобщенные представления о других людях, которые в старшем дошкольном возрасте конкретизируются и обобщаются. Образ другого человека приобретает точность, дифференцированность и константность. Наиболее раннее его содержание, формирующее на аффективной основе в процессе невербального взаимодействия с окружающими взрослыми, сохраняется во всех возрастах и определяет восприятие ситуации в целом, ее смысловую направленность.

На основе теоретических положений и эмпирических данных, Л.И. Рюмшиной были проанализированы возрастные особенности при восприятии невербального поведения. Результаты исследований показали, что детям дошкольного возраста свойственна при понимании и интерпретации невербального поведения характеристика действий человека и его состояний. Содержание образа при восприятии другого человека в школьном возрасте усложняется. Появляется информация не только о внешней активности человека и его эмоциональных состояниях, но и о качествах личности и социально-психологических особенностях, т.е., как субъекта общения и взаимодействия с другими людьми. Это подтверждает и наличие у детей дошкольного возраста затруднений в понимании и интерпретации диадного и группового общения [5, с.33].

Школа - это новый этап развития потребности в общении: новые дети, ограничение во времени (лишь перемены), появление общественно значимой деятельности (учение), где возникает система новых, а главное сложных деловых отношений. Овладение данными формами отношений является совместное выполнение группой одного задания. В этом случае приобретается опыт распределения обязанностей между собой и действия производятся с учетом того, что и как делают твои товарищи, а коэффициентом благополучия взаимоотношений является положение ученика в классе.

Исследования А.Б. Широковой выявило набор качеств или независимых характеристик у младших школьников с "высоким" положением в классе и так называемых "непринятых". При оценивании детей, занимающих "завидное” положение в классе были названы следующие характеристики: красивая внешность, принадлежность к активу класса, готовность поделиться вещами и сладостями, успехи в учебе и отношения со сверстниками. Мальчики ценят физическую силу. Значительным отличием в оценке детей 7,8-ми и 9,10-ти лет является наличие содержательной стороны выполняемой работы или занимаемой позиции (статуса) у детей 3-х классов: организационные способности, общественная активность, отношение к труду и личностные качества (самостоятельность, уверенность, честность). Непринятые же характеризуются как общественно пассивные, т.е., не избираются в актив класса, а также неопрятные, плаксивые, непостоянны в дружбе и плохо учатся [8, с.93]

Межличностное оценивание, как частный случай психического отражения, рождает психический образ. Таким образом, подводя итог выше сказанного, можно сказать, что младшие школьники в результате социальной перцепции оценивают другого человека по внешним характеристикам, эмоциональным состояниям и вниманию учителя по отношению к оцениваемому субъекту.

Восприятию образа другого человека характерен динамизм и постоянное развитие. Он не сводится к сумме отдельных компонентов, а носит интегральный характер. Поэтому изучение психологического содержания уместно лишь во взаимосвязи и динамики развития. Взаимоотношения между детьми необходимо рассматривать как целостную систему отношений детских и детско-родительских в их взаимосвязи и динамики развития (отношение каждого члена группы ко всем остальным и всех к каждому) [10, с.103].

В ситуации же сиблинговых отношений вопрос о желании, как о критерии выбора партнера взаимодействия, опущен и есть лишь данность факта наличия брата или сестры.

Результатом межличностного общения или взаимодействия между людьми являются определенные отношения. Многие авторы рассматривают соперничество между сиблингами, как результат взаимодействия и положительной стимулирующей стороной их общения, и негативной.

Проблема взаимоотношений детей в семье имеет глубокие корни. Уже в библейских легендах упоминаются истории о весьма драматичных отношениях между родными братьями. И хотя развитие отношений Каина и Авеля, Исава и Иакова во многом различно, в их основе лежит сходный мотив - борьба за первенство [1, с. 20]

При этом в обыденном сознании бытует миф об абсолютной любви, не омраченной никакими ссорами, раздорами, негативными эмоциями. Любви как априорной данности, гарантом которой является тесная кровная, родственная связь между детьми. Идеализируя реальность, мифология обладает рядом привлекательных черт, но имеет один существенный недостаток: слабую связь с этой самой реальность.

Как складывается жизнь детей из-за того, что их родители в какой-то момент приняли решение обзавестись вторым, третьим, ребенком?

Последователь З. Фрейда, А. Адлер первым выделил "порядковые позиции" ребенка в семье: единственный ребенок, старший ребенок в семье, средний ребенок, младший из двух детей, младший из трех и большего числа детей. А. Адлер показал, что дети различаются по своему характеру, в зависимости от порядка рождения. Основываясь на этой классификации и используя собственные наблюдения, мы попытаемся проанализировать, как порядок рождения и сиблинговая позиция влияет на человека.

По А. Адлеру, порядок рождения (позиция) ребенка в семье имеет решающее значение. То есть от того, какое значение придает ребенок сложившейся ситуации, зависит, как повлияет порядок его рождения на стиль жизни. Более того, поскольку это восприятие субъективно, у детей, находящихся в любой позиции, могут вырабатываться любые стили жизни. Однако в целом определенные психологические особенности оказались характерными именно для конкретной позиции ребенка в семье [1, с.70].

В первую очередь, важны "производные" от нее - восприятие себя самого, окружающих и мира, свойственные каждой из позиций. Ведь эти детские решения в подавляющем большинстве случаев становятся моделями, которые мы используем для решения взрослых проблем [19, с.64].

Любая классификация порядка рождения, весьма относительна. Например: на первенца можно положиться, он трудолюбив и организован, требователен, серьезен, придерживается буквы закона, верен своему слову, полагается на себя, но хочет угодить всем. Или о средних детях: они спокойные и приземленные, благодарные слушатели. Комплексно подходят к решению проблем, стремятся, чтобы всем вокруг было хорошо и радостно. Из них получаются отличные дипломаты.

Действительно, порядок рождения важен не сам по себе, а в контексте конкретной семейной ситуации. Добавим сюда еще и природные задатки и получим известное, "сколько людей, столько судеб". Однако существует предрасположенность, связанная именно с порядком.

Первенец (старший ребенок). Положение первенца можно считать завидным, пока он - единственный ребенок в семье. Родители обычно сильно переживают по поводу появления первого ребенка и поэтому всецело отдают себя ему, стремясь, чтобы все было "как полагается". Первенец получает безграничную любовь и заботу от родителей. Он, как правило, наслаждается своим безопасным и безмятежным существованием. Но это продолжается до тех пор, пока следующий ребенок не лишит его своим появлением привилегированного положения. Это событие драматическим образом меняет положение ребенка и его взгляд на мир [15, с.123].

Первый ребенок - это нечто новое, непознанное и интересное для родителей. Родители чувствуют себя создателями, людьми, переступившими, расширившими собственное бытие, поэтому первый ребенок часто воспринимает со стороны родителей трепетную любовь и восхищение.

Первое дитя, в отличие от других, получает с самого начала своего существования громадную заботу и внимание со стороны взрослых, его самочувствие и поведение постоянно волнуют окружающих. Немудрено, что первые дети часто подсознательно занимают позицию: "Я счастлив только тогда, когда другие обращают внимание на меня и заботятся обо мне", которая делает их зависимыми от других людей, нуждающимися во внимании, требующими гарантий любви и уважения [24, с.74].

Кроме того, первый ребенок появляется в семье, еще недостаточно готовой к детям. Как и все, с чем мы встречаемся в первый раз, появление ребенка и уход за ним в первые месяцы сопряжены с определенной долей неуверенности, тревожности. Часто молодая мать то и дело звонит подругам или доктору, чтобы узнать, нормально ли, что ее ребенок ночью не просыпается и не хочет есть, что, покушав немного, засыпает, а потом сразу же просыпается и снова просит есть, что двухмесячное дитя улыбается не только маме, но и постороннему, мало ли вопросов возникает в голове матери малыша! Постепенно родители начинают понимать реакции ребенка на их поведение, начинают верить в "мудрость" развивающегося человека и не боятся собственных ошибок.

В результате родители несколько успокаиваются и ведут себя более уверенно. Л. Шнейдер отмечает, что в некоторых семьях первенцы являются осью, вокруг которой концентрируются все остальные члены семьи. В таких случаях старшие дети чувствуют себя удовлетворенными, если им уделяют основную часть внимания и заботы в семье. По мнению А. Адлера, данная позиция делает их зависимыми от других людей, нуждающимися во внимании, требующими гарантий любви и уважения. Многие исследователи отмечают также, что первенцы более агрессивны и эгоистичны. Особенно эти черты проявляются с появлением второго ребенка, который забирает часть внимания родителей, принадлежавшего изначально старшему ребенку.

Наличие сиблинга в семье является важным фактором психического развития ребенка. А. Адлер часто описывал положение первенца при рождении второго ребенка, как положение "монарха, лишенного трона", и отмечал, что этот опыт может быть очень травматичным. Когда старший ребенок наблюдает, как его младший брат или сестра побеждает в соревновании за родительское внимание и нежность, он, естественно, будет склонен отвоевывать свое верховенство в семье. Однако это сражение за возвращение прежней центральной позиции в семейной системе с самого начала обречено на неудачу - прежнего не вернуть, как бы первенец не старался. Со временем ребенок сознает, что родители слишком заняты, озабоченны или слишком равнодушны, чтобы терпеть его инфантильные требования. Кроме того, у родителей гораздо больше власти, чем у ребенка, и они отвечают на его трудное поведение (требование к себе внимания) наказанием. В результате подобной семейной борьбы первенец "приучает себя к изоляции" и осваивает стратегию выживания в одиночку, не нуждаясь в чьей-либо привязанности или одобрении.

А. Адлер также полагал, что самый старший ребенок в семье, скорее всего, консервативен, стремится к власти и предрасположен к лидерству. Поэтому он часто становится хранителем семейных установок и моральных стандартов [3, с.185]

Громадное влияние на развитие личности первого ребенка имеет рождение второго. Для большинства первенцев рождение второго ребенка не полная неожиданность. Дети любопытны, и их внимание привлекают изменившиеся очертания фигуры матери; они слышат разговоры взрослых о намечающейся "покупке", наблюдают за приготовлениями к появлению-малыша, удивляются приобретению, по их мнению, "слишком маленьких" ползунков, новой и "уже не нужной" коляски и т.д. Раньше или позже их вопросы принуждают родителей раскрыть суть происходящего, и правильно поступают те родители, которые уделяют объяснению того, что в семье появится еще один маленький человечек, большое внимание [20, с.96].

Дети, как правило, хотят, чтобы в их семье был малыш. Часто первенцы прямо просят "купить" братика или сестричку. Их желание понятно - в семье им нужен не только авторитет, покровительствующий, заботящийся, руководящий человек, но и равноправный друг для игр, спутник, компаньон. Более того, дети мечтают быть такими же, как их родители, поэтому рождение малыша сулит приятную перспективу попробовать себя в роли отца или матери, в роли опекуна и учителя. Эти две внутренние позиции создают эмоционально положительное отношение первенца к будущему новорожденному, и родителям следовало бы стремиться их поддержать [24, с.105].

Второй (средний) ребенок. Появление на свет второго ребенка вызывает гораздо меньше тревоги родителей. После рождения вокруг второго ребенка родители меньше создают атмосферу эмоционального напряжения, неуверенности. Родители не так его опекают, суетятся вокруг его самочувствия, правильности развития, "нормальности" и т.д. Мать по отношению ко второму ребенку, как правило, последовательнее, нежнее, ласковее. Поэтому второй и следующий дети, сами, будучи более уравновешенными, к тому же оказываются и в более спокойной, стабильной атмосфере семьи. Можно сказать, что они имеют лучшую "стартовую площадку" для развития, чем первенец, но. Каждая позиция ребенка в семье имеет свои положительные и свои отрицательные стороны. Второй ребенок сталкивается с иными, но не менее сложными обстоятельствами семейных отношений, чем старший [24, с.120].

Второй ребенок в семье, по мнению А. Фромма, никогда не переживает ситуации единственного ребенка, которому отданы все внимание, любовь, безоговорочное восхищение. Исследования показывают, что со вторым ребенком мать меньше разговаривает, меньше им занимается. Частично это восполняет старший ребенок - по собственной инициативе или по настоянию родителей.

С точки зрения Р. Ричардсона, родители, независимо от мотивации, ожидают от второго ребенка гораздо меньше, чем от старшего, поэтому он меньшего достигает. Он обычно предъявляет к жизни меньше требований и может оказаться последним, кто будет соблюдать традиции семьи, даже если старшие откажутся от них. При решении своей судьбы склоняются к художественному творчеству. С другой стороны, младший ребенок также может оказаться бунтарем, если ему потакают или руководят им. Он занят низвержением общественных установок и борьбой с иерархией, но без прямой конфронтации. Обычно младший ребенок имеет "приключенческий" подход к жизни и легко берется за новое. Опираясь на свой опыт, он знает, что быть агрессивным бесполезно и вырабатывает манипулятивный путь достижения желаемого: демонстративно обижаясь, либо пытается очаровать. "Обычно он тем или иным способом старается догнать старших, но это ему не удается, если только он не изберет абсолютно другое поле деятельности и жизненный стиль, в котором может преуспеть благодаря своим собственным способностям. Несмотря на свою склонность к бунту против авторитетов, младший скорее будет последователем, чем лидером, и сможет с легкостью угождать лидеру, который ему понравиться".

Второму ребенку с самого начала задает темп его старший брат или старшая сестра: ситуация стимулирует его побивать рекорды старшего сиблинга. Благодаря этому нередко темп его развития оказывается более высоким, чем у старшего ребенка. Например, второй ребенок может раньше, чем первый, начать разговаривать или ходить. В результате второй ребенок вырастает соперничающим и честолюбивым. Его стиль жизни определяет постоянное стремление доказать, что он лучше своего старшего брата или сестры. Итак, для среднего ребенка характерна ориентация на достижения. Чтобы добиться превосходства, он использует как прямые, так и окольные методы. А. Адлер также полагал, что средний ребенок может ставить перед собой непомерно высокие цели, что фактически повышает вероятность возможных неудач. Интересно отметить, что А. Адлер сам был средним ребенком в семье.

Развитие второго ребенка, как мы видим, во многом зависит от личности старшего и от отношения родителей к детям. Ориентируясь на эти два и другие обстоятельства, ребенок выбирает свой путь, который становится стержнем его личности. Второй или третий ребенок, в зависимости от дальнейшего развития семьи, может оказаться младшим ребенком или стать средним. В первом случае его первичные установки приобретают постоянство.

Младший ребенок дольше, чем первый или средний ребенок, испытывает к себе снисходительное отношение взрослых и продолжительное время остается "малышом". Ему не выдвигаются жесткие требования, ему больше помогают даже тогда, когда он может справиться с возникшими трудностями сам. Снисходительное отношение приводит к тому, что он мало включается в обычную жизнь семьи. "Ты еще маленький - погоди. Это еще тебе не по силам". Видя перед собой более умелых, "взрослых" старших братьев и сестер, он стремится их достичь, обогнать. Однако это сильное желание в то же время непоследовательно. Привыкнув к помощи окружающих и принимая ее как "должное", встретившись с более серьезными препятствиями, он ожидает и требует их поддержки [31, с.145].

На личность младшего ребенка оказывает большое влияние и то обстоятельство, что отношение родителей к нему по сравнению с первенцем резко не менялось. Не испытав, как старшие его братья или сестры, "свержения с престола", он более уверен в постоянстве эмоционального отношения родителей к себе и растет более самоуверенным и оптимистичным.

В семьях с большим количеством детей второй (третий, четвертый и т.д.) ребенок сталкивается с изменением семейной структуры в связи с появлением малыша. Это накладывает определенный отпечаток на средних детей.

Смена позиций для среднего ребенка осложнена тем, что он как бы ограничен сверху первым ребенком - в семье уже есть сильный и способный. В то же время он чувствует, что не может конкурировать с малышом, так как не обладает его непосредственностью, очаровательностью. Оказавшись между этих двух позиций, средние дети чаще, чем другие, чувствуют несправедливость, считают себя обиженными, отвергнутыми. Такое внутреннее состояние вынуждает их добиваться "доказательств", что родители их любят. Они спрашивают об этом, им особенно хочется ласки, физического контакта с матерью или отцом. Это необходимо им для поддержания внутреннего равновесия, нахождения новых способов включения в жизнь семьи. Они бывают разными. Ребенок может стать по отношению к родителям очень покладистым, послушным, соблюдать везде порядок, оказывать родителям разные услуги, принять по отношению к младшему роль няни, проявить интерес к определенным сферам занятий или наукам и т.п. Если ему это не удается, он начинает воспринимать этот мир несправедливым, что вызывает у него агрессивные мысли и действия. Для того чтобы конкурировать со старшим и младшим, он использует все возможные средства - интриги, ябедничество, средство физической борьбы. Родителям - это первый сигнал, что ребенок не находит себе места в новой структуре семьи и нуждается в помощи. Если он ее не получает, установка, что свой путь в этом мире можно пробить и удержать только локтями, закрепляется, становится его характерной чертой [23, с. 205].

Последний ребенок (самый младший). Положение последнего ребенка уникально во многих отношениях. Во-первых, он никогда не испытывает шока "лишения трона" другим сиблингом и, будучи "малышом" или баловнем семьи, может быть окружен заботой и вниманием со стороны не только родителей, но, как это бывает в больших семьях, старших братьев и сестер. Во-вторых, если родители ограничены в средствах, у него практически нет ничего своего, и ему приходится пользоваться вещами других членов семьи. В-третьих, положение старших детей позволяет им задавать тон; у них больше привилегий, чем у него, и поэтому он испытывает сильное чувство неполноценности, наряду с отсутствием чувства независимости [35, с. 175].

Несмотря на это, младший ребенок обладает одним преимуществом: у него высокая мотивация превзойти старших сиблингов. В результате он часто становится самым быстрым пловцом, лучшим музыкантом, наиболее честолюбивым студентом.

Каждый из вышеприведенных примеров представляет собой стереотипное описание "типичного" старшего, среднего и самого младшего ребенка. Как отмечалось ранее, не у каждого ребенка стиль жизни полностью совпадает с общими описаниями, данными А. Адлером, А. Фроммом, Л. Шнейдером и Г. Хоментаускасом.

Так А. Бардиан, М. Руфо, И. Никольская, Е. Карпунина и И. Карепанова утверждали лишь то, что позиция каждого ребенка в семье предполагает наличие определенных проблем (например, необходимость уступать центральное положение в семье после того, как был объектом всеобщего внимания, конкурировать с теми, у кого больше опыта и знаний и тому подобное). Интерес к взаимоотношениям в контексте порядка рождения являлся, таким образом, ничем иным, чем попыткой исследовать типы проблем, с которыми сталкиваются дети, а также решения, которые они могут принимать, чтобы совладать с этими проблемами.

# ***1.2 Определение агрессии и агрессивности, классификация видов агрессивного поведения***

В целом анализ имеющейся литературы по проблеме агрессии позволяет утверждать, что на сегодняшний день в психологии отсутствует, сколько бы то ни было, единое понимание термина "агрессия".

Понятие "агрессия" используется для обозначения разнообразных видов и форм поведения, и разными авторами понимается неодинаково. Как наиболее приемлемые из распространенных в зарубежной психологии определений агрессий является определение Д. Креча, Р. Кратчфилда, Н. Ливсона которые агрессией называют "любой вид поведения, приносящий вред другому" [32, с.73]

К. Бютнер понимает под агрессией акты поведения "оскорбляющие, ранящие партнера и даже направленные на его уничтожение" [45, с.108]

В.А. Ситаров и В.Г. Маралов агрессией считают: "действия человека, характеризующиеся демонстрацией превосходства в силе или применение силы к другим людям, нанесение им ущерба".

Отечественный психолог И.А. Фурманов понимает агрессию, как и многие зарубежные исследователи, расширительно, как любую активность и инициативность ребенка, считая ее, "неотъемлемой динамической характеристикой активности и адаптивности". Он наряду с деструктивной агрессией признает существование и агрессии конструктивной, социально одобряемой и полагает, что "личность должна неизбежно обладать определенной степенью агрессивности и в "норме" она может оказываться качеством социально приемлемым и даже необходимым" [36, с.107].

Такие авторы как А. Бандура, А. Хевитт, Р. Дженкинс отмечают, что уже в раннем возрасте внешнее выражение отношения к окружающим людям в виде конкретных действий начинает регулироваться социальными нормами и правилами, представлениями о возможном наказании или ощущением превосходства "противника" и т.д. Вместе взятые эти и другие условия общественной жизни ребенка приводят к существованию значительной области агрессивного поведение недоступного для непосредственного восприятия окружающих.

Отмечаются многочисленные попытки классификации агрессивных действий с позиции социальной нормативности и инициативности поведения субъекта. Так, Н.Д. Левитов считает существенным разделение агрессии инициативной и оборонной, а также выделяет общественно и этически оправданное агрессивное поведение [39, с.60].

Таким образом, возможны различные рабочие классификации видов агрессивных проявлений в зависимости от целей исследования и выбранного основания классификации. Справедливо мнение тех ученых, которые полагают, что вопрос выбора и определения агрессии и ее классификации очень сложен, поскольку агрессия представляет собой многостороннее явление. Как отмечает Н.Д. Левитов, чтобы подойти к ней научно, нужно постараться увидеть различные стороны и их связи друг с другом, а не пытаться найти единственное исчерпывающее определение и одно основание для классификации.

Выделяют познавательный, эмоциональный и волевой компоненты агрессивного состояния. Познавательный компонент представляет собой ориентировку человека в ситуации и в своей личности. Говоря об эмоциональных компонентах агрессивного состояния, прежде всего, выделяют гнев, который очень часто сопровождает агрессию и в ряде случаев принимает форму аффекта, ярости, способствуя утрате контроля за совершаемыми действиями. Появляясь на самых ранних этапах развития ребенка, агрессия долгое время не осознается в той степени, в которой это необходимо для регуляции поведения и часто отражает отсутствие способности адекватно оценить ситуацию, свои возможности, предусмотреть последствия агрессивных действий, справиться с эмоциями и т.д. Волевой компонент агрессивного состояния связан с проблемой силы воли, которая проявляется, не столько в умении просто "сдерживать" агрессию, сколько в способности личности управлять своим агрессивный состоянием и агрессивными действиями [33, с.56].

Многие авторы разводят понятия агрессии, как специфической формы поведения и агрессии как свойства личности. В последнем случае речь идет об агрессивности как компоненте личностной структуры. В первом случае агрессия трактуется как процесс, имеющий свою функцию и организацию [38, с.45]

Представляется недостаточно обоснованной попытка определить агрессию только как внешние действия. Начиная с раннего возраста, условия общественной жизни ребенка приводят к существованию значительной области агрессивного поведения, которое недоступно для непосредственного восприятия окружающих (агрессивные фантазии, мечты).

Некоторые американские исследователи агрессии отмечают, что для суждения об агрессивности акта необходимо знать его мотивы и то, как он переживается. Однако правомерность включения в понятие "агрессия" ее мотивационных характеристик вызывает большие сомнения.

Как известно, любое поведение человека мотивировано. Но это не дает оснований для упрощенного понимания всех возможных мотивов агрессии как единого, универсального (например, намерение, желание действовать агрессивно). Мотив характеризует побуждения, потребности личности, а агрессия - это форма поведения личности.

Более того, при определении понятия "личность" ведущей является категория "отношение", при определении понятия "поведения" - категория "взаимодействие", из чего следует отсутствие абсолютной идентичности личностных и поведенческих характеристик.

Несмотря на значительные разногласия относительно определений агрессии, большинством специалистов в области социальных наук принимается следующее определение:

Агрессия - это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

При изучении данного определения необходимо рассмотреть включенные в него особенности:

форма поведения. Данное определение предполагает, что агрессию следует рассматривать как модель поведения, а не как эмоцию, мотив или установку. 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;

намерение. В данном определении термин агрессия предполагает действия, посредством которых агрессор намеренно причиняет ущерб своей жертве. К сожалению, введение критерия намеренного причинения ущерба приводит к ряду вопросов. Во-первых, вопрос в том, что подразумевается, говоря, что один человек намерен навредить другому. Обычное объяснение таково, что агрессор по своей воле оскорбил жертву, и это вызывает многочисленные дискуссии. Во-вторых, как утверждают многие известные ученые, намерения - это личные, скрытые, недоступные прямому наблюдению. О них можно судить по условиям, которые предшествовали или следовали за обсуждаемыми актами агрессии. Учитывая, что включение категории намерения в определение агрессии привносит зыбкость и противоречивость в понимание того, является ли то или иное действие актом агрессии весьма важно определять агрессию не только как поведение, причиняющее вред или ущерб другим, но и как любые действия, имеющие целью достижение подобных негативных последствий;

причинение ущерба или нанесение оскорбления. Из представления о том, что агрессия предполагает или ущерб, или оскорбление жертвы, следует, что нанесение телесных повреждений реципиенту не является обязательным. Агрессия имеет место, если результатом действий являются какие-либо негативные последствия. Таким образом, помимо оскорблений действием, такие проявления, как выставление кого-либо в невыгодном свете, очернение или публичное осмеяние, лишение чего-то необходимого могут при определенных обстоятельствах быть названы агрессивными;

затрагивает живые существа. Согласно обозначенному определению, только те действия, которые причиняют вред или ущерб живым существам, могут рассматриваться как агрессивные по своей природе. При всей очевидности того, что люди часто теряют контроль над собой, что-то разбивают или наносят удары по различным неодушевленным предметам, например, по мебели, посуде, стенам, подобное поведение не может рассматриваться как агрессивное до тех пор, пока не будет причинен вред живому существу. Хотя такие действия действительно могут иметь большое сходство с агрессивным поведением, все же лучше всего расценивать их как явно эмоциональные или экспрессивные по природе и поэтому не являющиеся примерами агрессии;

затрагивает реципиента, стремящегося избежать нападения. Наконец, из рассматриваемого определения видно, что можно говорить об агрессии только тогда, когда реципиент или жертва стремится избежать подобного обращения. Однако иногда жертвы оскорбления или болезненных действий не стремятся избежать неприятных для себя последствий, не предпринимают усилий, чтобы избежать или уклониться от специфических действий. В соответствии с приведенным определением, такое взаимодействие не содержит агрессии, поскольку здесь нет видимой мотивации со стороны "жертвы" избежать боли;

Существуют и более широкие определения, при которых под агрессией понимаются действия, причиняющие ущерб не только человеку или животному, но и вообще любому неживому объекту (например, Э. Фромм "Анатомия человеческой деструктивности") [21, с.53]

Обобщая все вышесказанное нужно выделить, что под агрессией понимают поведение, направленное на нанесение физического либо психологического вреда или ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей. Агрессивность понимается как относительно устойчивая черта личности, которая проявляется в готовности к агрессивному нападению. Из всех возможных мотивов агрессивного поведения агрессивность, в силу своей устойчивости и вхождения в структуру личности, способна предопределять общую тенденцию поведения, более того - жизненный путь личности, и поэтому заслуживает особого внимания. Возможна агрессия без агрессивности, в то же время агрессивность может проявляться не только в открытом агрессивном поведении [32, с.95].

# ***1.3 Взаимосвязь порядка рождения, семейного воспитания и агрессивного поведения у сиблингов младшего школьного возраста***

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

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

Уровень нравственности родителей, их жизненные планы, идеалы, опыт социального общения имеют решающее значение в формировании моральных качеств растущего человека. Одна из причин влияния семьи на сиблингов - в устойчивости первых впечатлений от окружающей жизни, их ребёнок получает в семье, на их основе формируется характер.

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

М. Раттер рассматривает детскую агрессивность и связывает ее происхождение с такими факторами: тяжелая обстановка в семье, многодетность, стиль воспитания и т.д. [23, с.110].

А.К. Осницкий связывает проявление агрессии у детей в первую очередь с условиями воспитания и условиями социализации [19, с.55].

По мнению А.С. Завражина агрессивное поведение сиблинга младшего школьного возраста структурируется вокруг двух сфер - игры как инструментально-деятельного начала и взаимоотношений в семье как эмоционально - оценочного [9, с.106].

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

Семья может одновременно демонстрировать агрессивное поведение и обеспечивать его подкрепление; агрессивности дети обучаются также при общении со сверстниками; став жертвами насилия; на символических примерах, получаемых из СМИ [40, с.75].

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

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

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

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

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

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

По мнению С.А. Завражина. подобного рода травмирующие переживания требуют выхода. Они могут выливаться в качестве ответной агрессивной реакции, а так как субъект агрессии, как правило, табуирован, то агрессия переносится на доступные объекты (члены семьи, игрушки и т.д.) [9, с.85].

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

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

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

Говоря о социальных детерминантах агрессивного поведения у детей. Нельзя не учитывать такой факт как насилие в семье. Статистика показывает, что люди, ставшие в детстве свидетелями сцен физического насилия между родителями, были более склонны к агрессивному поведению со своими супругами и детьми, чем те, кто никогда не был свидетелем родительских драк [41, с.90].

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

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

Игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям (например, пущенные в ход кулаки или оскорбления) и узнать о преимуществах такого поведения. Шумные игры, в которых дети толкаются, догоняют друг друга, дразнятся, пинаются и стараются причинить вред друг другу - фактически могут оказаться сравнительно "безопасным" способом обучения агрессивному поведению. Дети говорят, что им нравятся их партнеры по шумным играм, они редко получают травмы во время игр [38, с.80].

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

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

Другая сторона общения со сверстниками - это то, когда дети становятся жертвами агрессии. Существуют убедительные свидетельства того, что такое столкновение с агрессией увеличивает вероятность агрессивных действий со стороны пострадавшего. Тем не менее, не все жертвы насилия копируют агрессивное поведение. Те, кто чаще подвергался нападениям и успешно защищал себя, как раз и были теми детьми, которые наиболее склонны нападать на других детей [4, с.85].

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

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

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

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

В целом у мальчиков агрессивность с возрастом увеличивается заметнее, чем у девочек. Стереотипы агрессивности усиливаются активно после 6 лет вместе с послеролевыми стереотипами поведения. Сама культура воспитания детей различного пола такова, что мальчикам чаще прощаются, а девочкам запрещаются агрессивные действия. Но случается так, что девочка ведет себя довольно агрессивно, потому что лучше усвоила мальчишеский тип поведения, а мальчик менее агрессивен, поскольку под влиянием воспитания у него возникли девичьи черты и повадки [17, с.93]

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

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

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

Исследования Л.С. Выготского, Ж. Пиаже показали, что в семье, где есть сиблинги, взаимодействие между ними способствует развитию личности и поведения каждого ребенка, в зависимости от проблем гендерных, возрастных различий между сиблингами и их статусом (порядком рождения)

*Порядок рождения.* Проводя анализ взаимоотношений братьев и сестер, процесса их воспитания в семье и личностного становления, нельзя говорить о полной предсказуемости и единообразии данных отношений, но все же определенная логика прослеживается. Большинство авторов, занимающихся изучением сиблинговых отношений, пишут о том, что число детей в семье, их пол, порядок и промежутки рождения влияют на развитие и формирование личности каждого ребенка, а так же непосредственно на их взаимоотношения. З. Фрейд одним из первых обнаружил, что позиция ребенка среди братьев и сестер влияет на его личность и будущую жизнь. Данная позиция влияет на появление существенных различий у братьев и сестер, несмотря на воспитание, данное одними родителями. По мнению А. Адлера, порядок рождения - основная детерминанта установок, сопутствующих стилю жизни. Он утверждал, что, если у детей одни и те же родители и они растут примерно в одних и тех же условиях, у них все же нет идентичного социального окружения. Опыт старшего или младшего ребенка в семье по отношению к другим детям, особенности влияния родительских установок и ценностей - все это меняется в результате появления в семье следующих детей и сильно влияет на формирование стиля жизни.

Позиция ребенка в семье имеет решающее значение. Особенно важно восприятие ситуации, что, скорее всего, сопутствует определенной позиции. То есть от того, какое значение придает ребенок сложившейся ситуации, зависит, как повлияет порядок его рождения на стили жизни. Однако в целом определенные психологические особенности оказались характерными именно для конкретной позиции ребенка в семье. [18, с.63]

Согласно А. Адлеру, положение первенца можно считать завидным, пока он - единственный ребенок в семье. Родители обычно сильно волнуются по поводу появления первого ребенка и поэтому всецело отдают себя ему, стремясь, чтобы все было "как полагается". Первенец получает безграничную любовь и заботу от родителей. Рождение второго ребенка, по А. Адлеру, драматично меняет положение первенца и его взгляды на мир. Автор описывает положение первенца при рождении второго ребенка как положение "монарха, лишенного трона". И утверждает, что этот опыт может быть очень травматичным.

У. Тоумен полагал, что для *первенца*, которому еще не исполнилось пяти лет, появление младшего брата или сестры - шокирующее переживание. После пяти лет у первенца уже есть свое место вне семьи и хорошо сформированная идентичность, поэтому он оказывается менее ущемленным пришельцем. Если рождается второй ребенок другого пола, для первенца это событие не является столь драматичным, так как между ними отсутствует прямое соревнование. В этом случае характеристики старшего ребенка выражены слабее. Если второй ребенок - того же пола, его воздействие на первенца очень сильно. По У. Тоумену, оно стимулирует один из общих стереотипов поведения старшего ребенка: он очень старается быть хорошим, чтобы родители продолжали его любить больше, чем новорожденного. Родители неосознанно усиливают эту тенденцию, говоря старшему, что он больше и умнее, и ожидая от него помощи. Вследствие этого старшие дети часто обладают многими родительскими качествами: они умеют быть воспитателями, способны брать на себя ответственность и играть роль лидера. У них отмечается упор на высокие достижения, добросовестность и неприятие критики. Чувство ответственности в семье может быть часто тяжелым бременем и приводить к тревожности, так как первенец не смеет ошибиться, расстроить родителей [27, с.93]

Мнение А. Адлера о первенцах (старших детях) несколько отличается от мнения У. Тоумена. А. Адлер писал, что когда старший ребенок наблюдает, как его младший брат или сестра побеждает в соревновании за родительское внимание и нежность, он, естественно, будет склонен отвоевывать свое верховенство в семье. Однако А. Адлер считал, что это обречено на неудачу: прежнего не вернуть, как бы первенец ни старался. Скоро ребенок осознает, что родители слишком заняты или слишком равнодушны, чтобы терпеть его инфантильные требования. У них также больше власти и больше возможностей наказания. В результате первенец приучает себя к изоляции и осваивает стратегию выживания в одиночку, не нуждаясь в чьей-либо привязанности или одобрении. А. Адлер также полагал, что старший ребенок вырастает консервативным, стремящимся к власти и предрасположенным к лидерству.

*Средний ребенок* - второй из трех или один из средних в большой многодетной семье - трудно поддается описанию. Он одновременно является и старшим и младшим. А. Адлер полагал, что второму ребенку (среднему) задает темп его старший сиблинг. Темп развития среднего оказывается часто более высоким, чем у первенца (может начать раньше разговаривать, ходить). "Он ведет себя так, как будто состязается в беге, и если кто и вырвется на пару шагов вперед, он постарается его опередить. Он все время мчится на всех парах" [1, C.148].

В результате второй ребенок вырастает соперничающим и честолюбивым, так как его стиль жизни - стремление доказать, что он лучше старшего брата или старшей сестры. В особенности это применимо к сиблингам одного пола.

Несколько иное мнение о среднем ребенке в семье исходит от исследований У. Тоумена. Он полагал, что на среднего ребенка не накладывает отпечаток то, что он привык быть всегда впереди, но он и не может играть роль малыша, как это делает рожденный последним. Одно из исследований, проведенное на многодетных семьях, показало, что старший и младший всегда являются любимцами семьи. Поэтому среднему ребенку в семье приходится во многом сложнее других, так как он вынужден соревноваться как со старшим - более умелым, сильным, так и с младшим - более беспомощным и зависимым. Ричардсон отмечает, что средний ребенок в своем поведении может колебаться между попытками походить на старшего и попытками снова вернуться к роли опекаемого младенца, в результате он не имеет твердых ориентиров для выделения своей индивидуальности. Средние дети в зрелом возрасте, в соответствии с этими взглядами, менее способны проявлять инициативу и мыслить независимо (из них часто получаются "бунтари" против любых авторитетов) [33, с.115].

Таким образом, средний ребенок все время находится в неустойчивой позиции: он выступает то в роли старшего, то в роли младшего сиблинга, ему часто приходится менять свое поведение, подстраиваясь под ситуацию, что может вызывать чувство неуверенности и нестабильности. Находясь "посередине", средний ребенок может стать слабым, зависимым, робким, замкнутым, либо, наоборот, агрессивным, соперничающим и честолюбивым. Во многом характер и личность среднего сиблинга зависят от характера первенца и особенностей личности и воспитания родителей. Но нужно учитывать, что совсем иное положение у среднего ребенка в случае, если все остальные сиблинги противоположного пола. В этом случае он пользуется наибольшим вниманием в семье.

*Младший ребенок*, так же как и единственный, не был травмирован появлением следующего (еще одного ребенка). Особенности младшего ребенка заключаются в том, что для всей семьи он - малыш, и некоторые даже в зрелом возрасте продолжают казаться маленькими. Семья обычно уделяет ему внимание и после того, как он вырос. Без всякого сомнения, по отношению к младшим детям предъявляется меньше требований, особенно если есть сиблинг того же пола. Ему прощается гораздо больше, чем старшему, который в сходном возрасте обычно считается уже "большим".

Существуют, однако, противоречивые взгляды на результаты воспитания младших детей. Одно из воззрений, идущее от А. Адлера, состоит в том, что у самых младших вырабатывается сильная мотивация превзойти старших сиблингов. В результате младший ребенок может стать самым быстрым пловцом, лучшим музыкантом, честолюбивым студентом.А. Адлер иногда говорил о "борющемся младшем ребенке" как о возможном будущем революционере.

А. Адлер подчеркивал, что положение самых младших детей в семьях уникально во многих отношениях:

они никогда не испытывали шока свержения с трона, обычно окружены вниманием всей семьи;

у младшего ребенка нет ничего своего, ему часто приходится пользоваться вещами других членов семьи;

у младшего ребенка формируется сильное чувство неполноценности, наряду с отсутствием чувства независимости, так как у старших детей больше привилегий, чем у них.

Ричардсон пишет, что, поскольку младший ребенок для родителей не новость, у них есть уже опыт воспитания детей, они менее озабочены тем, как они справятся со своими обязанностями, и меньше требуют от него. Исходя из этой точки зрения, поскольку по отношению к младшему ребенку родительские ожидания меньше, он меньшего достигает. Обычно младший лишен самодисциплины, у него существуют проблемы с принятием решений, поэтому он или ждет решения проблем от других (от супруга), или отвергает любую помощь. Если младший ребенок сам делает выбор своего направления в жизни, он обычно склоняется к художественному творчеству. У младших детей вырабатывается манипулятивный путь в отношениях с людьми, так как они с детства привыкают к тому, что агрессия бесполезна.

Согласно Тоумену, младший ребенок всю жизнь старается догнать старших, но это ему удается, если только он изберет другое поле деятельности (отличающееся от старшего сиблинга) и жизненный стиль. Младший ребенок, с которым хорошо обращались в детстве, легок в общении и популярен среди друзей. Если дразнили и притесняли - робок и раздражителен с другими [42, с.115].

Когда один член семьи берет на себя те или иные функции, другие уже не будут их выполнять. Появляясь на свет в определенной сиблинговой позиции, ребенок невольно принимает на себя и те функции, которые связаны с данной позицией. В определенной мере личность индивида формируется самой функциональной позицией, которую он занимает в семье. Характер и тип его функционирования формирует развитие его личности, в то же время личность - по мере своего развития - оказывает обратное влияние на смысл и содержание его функционирования. Например, отнюдь не все старшие братья (своих сестер и братьев) похожи друг на друга по своим личностным качествам. По настоящему зрелый старший брат легко принимает на себя функции лидера и ответственность и вместе с тем не пытается контролировать дела других детей, подавлять их, позволяя им в чем-то брать ответственность на себя. В отличие от этого, незрелый старший брат может оказаться догматичным и властным лидером, не способным уважать права других. В подобных случаях рядом с ним может оказаться младший брат, который в реальности становится "функциональным" старшим братом. Этот "функциональный" старший ребенок имеет больше характеристик именно старшего, сравнительно с тем, кто является старшим по времени рождения. Степень, в которой профиль личности соответствует "нормальному", выявляет уровень дифференциации данной семьи и, кроме того, позволяет предсказать, какая степень слияния будет у будущих супругов в браке и какие эмоциональные процессы в их ядерных семьях будут преобладать.

# ***2. Эмпирическое исследование влияния семейного воспитания на агрессивное поведение сиблингов младшего школьного возраста***

Исследование проводилось на базе первого класса (1А и 1Б классы) СШ № 49 г. Гомеля, с детьми в чьих семьях имеются сиблинги. Количество испытуемых составило 27 человек, среди них мальчиков - 15, девочек - 12. Исследование по выявлению агрессивного поведения у детей проводилось в несколько этапов.

Этапы исследования.

этап - подготовительный.

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

этап - диагностический.

Изучение нарушений в семейном воспитании (АСВ) и проявлений агрессивного поведения у сиблингов младшего школьного возраста (рисунок "Несуществующее животное", "Тест руки Вагнера").

этап - анализ и интерпретация полученных данных.

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

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

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

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

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

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

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

глаза, пустые глазницы;

оскал, видны зубы;

агрессивная позиция животного;

зачеркнутая фигура или деформированная;

клыки, рога, шипы.

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

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

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

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

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

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

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

Порядок работы с методикой.

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

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

Ответы испытуемого классифицируются по 11 категориям:

Агрессия.

Указание.

Страх.

Эмоциональность.

Коммуникация.

Зависимость.

Демонстративность.

Увечность.

Пассивная безличность.

Активная безличность.

Описание.

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

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

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

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

Б. Степень удовлетворения потребностей ребенка

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

В рамках данной характеристики также возможны два полярных отклонения.

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

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

В. Количество требований, предъявляемых ребенку в семье

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

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

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

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

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

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

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

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

Г. Неустойчивость стиля воспитания (шкала Н)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Характерное проявление ВК - выражение недовольства воспитательными методами другого супруга.

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

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

# ***2.1 Анализ результатов исследования***

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

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

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

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

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

пониженный эмоциональный фон - 70% испытуемых.

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

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

Таблица 1.

Частота встречаемости исследуемых категорий.

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

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



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

Проведенный анализ результатов позволяет сделать следующие выводы:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таким образом, вербальная форма агрессии у детей дошкольного возраста встречается в семьях с такими нарушениями воспитания детей, как гипопротекция, гиперпротекция, потворствование, игнорирование потребности ребенка, воспитательная неуверенность родителей, вынесение конфликта между супругами. Защитно-ответная форма агрессии встречается в семьях с такими нарушениями в семейном воспитании, как вынесение конфликта между супругами, воспитательная неуверенность родителей, чрезмерность требований, гиперпротекция. Агрессивная защита от людей, обладающих авторитетом, властью встречается при следующих нарушениях в семейном воспитании: строгость наказаний, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Таблица 3.

Частота встречаемости нарушений в семейном воспитании

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

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

В результате исследования нами были выявлены следующие типы семейного взаимодействия, влияющего на агрессивное поведение дошкольников.тип семейного взаимодействия - "деструктивный" (25 % испытуемых). Отношения между родителями отличаются некорректностью, отсутствием такта, чувства меры, зачастую открытой нетерпимостью. Процесс воспитания ребенка - предмет манипулирования в отношениях между супругами.

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

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

Данный тип семейных взаимоотношений свойственен тем семьям, где дети имеют ярко выраженные черты: неадекватное эмоциональное отреагирование; неуверенность в себе, в своих силах; плохая приспособляемость; низкая адаптивность; повышенная конфликтность; неспособность к конструктивному взаимодействию, что может вызвать агрессивное поведение.тип семейного взаимодействия - ”конструктивный" (30 % родителей). Родители проявляют уравновешенность, рассудительность, уступчивость, поддерживали в доме ровно-благожелательную, доверительную атмосферу. Даже серьезные конфликты не становятся поводом к бурным дискуссиям и конфронтации, в которую вовлекались бы младшие члены семьи. Характерна сдержанность в выражении эмоций и особенно - негативных, поддержка ребенку оказывается в ненавязчивой форме. Родители проявляют заинтересованность, понимание, доверие, отзывчивость, готовность помочь, поощрить при успехе и ободрить при неудаче. Позитивную позицию они занимали и по параметру нормативного контроля.

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

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

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

Математическая обработка данных.

Таблица 4.

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

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

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

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

# ***3. Психопрофилактика и коррекция конфликтного поведения у сиблингов младшего школьного возраста***

# ***3.1 Психопрофилактические рекомендации для родителей с целью предупреждения детской агрессивности***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# ***3.2 Коррекционная программа агрессивного поведения у сиблингов младшего дошкольного возраста***

Предлагаемая коррекционная программа основана на "Коррекционной программе агрессивного поведения детей дошкольного возраста" в разработке Чистяковой М.И., Овчаровой Р.В., Хухлаевой О.В. Программа состоит из 3-х этапов, каждый из которых состоит из 3-х занятий.

Этап I. Эмоционально-ориентировочный.

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

Этап II. Поведенческий.

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

Этап III. Обучение конструктивному решению конфликтов.

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

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

Этап I. Эмоционально-ориентировочный.

Занятие 1. Наши чувства.

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

Ход занятия.

Знакомство - приветствие.

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

Часть 1.

Упражнение "Импульс".

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

Часть 2.

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

Ведущий задает детям вопросы:

Какие взрослые тебе больше всего нравятся?

Каким чаще всего бываешь ты?

Каким чаще всего бывает твой друг?

Какая чаще воспитательница?

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

Часть 3.

Упражнение "Гномы".

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

Часть 4.

Игра "Снег".

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

Упражнение "Зеркало".

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

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

Какие состояния вы испытали на каком занятии?

Какие "маски" вы раскрасили в яркие цвета и почему?

Какие "маски" вы раскрасили в темные цвета и почему?

Как узнать, что другой человек радостный?

Расставание. "Подарим друг другу улыбку".

Занятие 2. Разъяренная медведица.

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

Ход занятия.

Часть 1.

Упражнение "Попугай".

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

Упражнение "Скульптура по теме".

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

Часть 2.

Дети садятся на ковер и слушают рассказ ведущего.

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

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

Вопросы для обсуждения:

Какое чувство испытывала медведица?

Почему она была сердита на мальчика?

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

Вспомните, когда и за что вы сердились?

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

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

Часть 3.

Этюд "Игра с песком".

Саморасслабление под музыку.

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

Почему же возникают злость и гнев?

Как вы чувствуете себя рядом с разъяренным, разгневанным человеком?

Какое ощущение у вас от занятия?

Занятие 3. Играем все вместе.

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

Ход занятия.

Часть 1.

Упражнение "Животные".

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

Упражнение "Волны".

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

Упражнение "Фотография".

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

Часть 2.

Игра "Живые руки".

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

Сказка по кругу.

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

Игра "Узнай, кто я".

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

Часть 3.

Саморасслабление "Волшебный сон".

Подведение итогов.

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

Расставание. "Подарим друг другу улыбку".

Этап II. Поведенческий. Реконструктивный.

Занятие 1. Баба-Яга.

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

Ход занятия.

Часть 1.

Актуализация в персонаже темного начала.

Беседа.

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

Разминка.

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

Конкурс.

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

Игра "баба-Яга - костяная нога".

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

Часть 2.

Актуализация светлого начала в персонаже.

Беседа.

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

Творческая работа.

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

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

Ведущий помогает детям вопросами:

Какое настроение у Бабы-Яги? Какой характер?

Как она любит, чтобы ее называли ласково?

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

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

Часть 3.

Упражнение "Выпекание пряничной куколки".

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

Занятие 2. Волк.

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

Ход занятия.

Часть 1.

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

Беседа.

Разминка.

Ведущий объявляет конкурс на самого страшного Волка.

Подвижная игра "Ловишки" (водящий - Волк).

Часть 2.

Актуализация у персонажа светлого начал.

Беседа.

Творческая работа.

Ведущий помогает детям, задавая вопросы:

Как узнать, что Волк на твоем рисунке добрый?

Какое у него сейчас настроение?

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

Что нравится тебе в твоем Волке?

Часть 3.

Игра "Иван-Царевич и Серый Волк".

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

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

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

Отдых - "Волшебный сон" (саморасслабление).

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

Каким вы считали Волка до занятия и после?

Как менялись ваши чувства к нему?

Что понравилось (не понравилось) на занятии?

Занятие 3. Василиса Премудрая.

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

Ход занятия.

Часть 1.

Характеристика положительных черт героини.

Беседа.

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

Разминка.

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

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

Игра "Волшебница".

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

Часть 2.

Характеристика отрицательных черт героини.

Беседа.

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

Упражнение "Смешинка".

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

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

Обсуждение.

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

Часть 3.

Игра "Узнай по голосу".

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

Мы немножко поиграли.

А теперь в кружок мы встали.

Ты загадку отгадай,

Кто тебя позвал - узнай!

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

Этап III. Обучение конструктивному решению конфликтов.

Занятие 1. Как научиться владеть своими чувствами.

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

Ход занятия.

Часть 1.

Упражнение "Забавные человечки".

С помощью этого упражнения происходит двигательная и эмоциональная разминка.

Упражнение "Передай рядом сидящему".

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

Часть 2.

Работа с текстом.

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

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

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

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

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

Вопросы для обсуждения:

Что сделал Толик и почему его стыдили окружающие?

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

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

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

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

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

Упражнение "Хочу".

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

Часть 3.

Этюд "На берегу моря".

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

О чем говорили на занятии?

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

Занятие 2. Встань на его место.

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

Ход занятия.

Часть 1.

Упражнение "А-а-ах".

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

Этюд "Игра в снежки".

Работа с текстом.

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

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

Вопросы для обсуждения.

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

Почему произошла драка?

Как можно было избежать драки?

Легко ли определить состояние другого человека?

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

Вопросы для обсуждения:

Почему мама не поняла Машу?

Какие ошибки они допустили?

Как им лучше было бы поступить в этой ситуации?

Придумайте хорошее окончание к этому рассказу.

Упражнение "Угадай чувства героя".

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

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

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

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

Когда девочка ложится спать, она чувствует….

Когда ребенка несправедливо наказывают, он чувствует….

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

Игра "Встань на его (ее) место".

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

Ситуация 1.

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

Ситуация 2.

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

Часть 3.

Упражнение "Я очень хороший - ты очень хороший".

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

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

О чем мы говорили на занятии?

Что значит встать на место другого?

Легко ли понять чувства других людей в ссоре?

Что понравилось (не понравилось) на занятии?

Занятие 3. Путешествие в будущее.

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

Ход занятия.

Часть 1.

Игра "Путаница".

Часть 2.

Упражнение "Я взрослый".

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

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

Игра "Мое будущее".

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

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

Игра "Маленький принц".

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

Обсуждение по вопросам:

Какого размера эта планета?

Кто на ней живет?

Какой характер у жителей?

Можно ли добраться на эту планету?

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

Часть 3.

Подвижная игра "Тише едешь - дальше будешь".

Отдых.

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

Подведение итогов.

Подведение итогов проходит по вопросам:

Какие ощущения у вас возникли, когда вы были взрослыми?

Сложно ли было заглянуть в свое будущее?

Похожи ли вы в настоящем на себя в будущем?

Что понравилось (не понравилось) на занятии?

# ***Заключение***

Младший школьный возраст - период позитивных изменений и преобразований. В этом возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей ("могу или не могу решить эту задачу?", "чего мне не хватает для ее решения?"), внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата), произвольность и самоконтроль. Черты опосредованности, произвольности приобретает и вся психическая жизнь ребенка. Если в дошкольном возрасте он мог вести себя более или менее произвольно только в игре или с опорой на помощь взрослого, то с переходом на новый возрастной этап, эта способность становится внутренним достоянием ребенка и распространяется на различные сферы жизнедеятельности

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

Уровень нравственности родителей, их жизненные планы, идеалы, опыт социального общения имеют решающее значение в формировании моральных качеств растущего человека. Одна из причин влияния семьи на сиблингов - в устойчивости первых впечатлений от окружающей жизни, их ребёнок получает в семье, на их основе формируется характер.

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

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

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

По мнению А.С. Завражина агрессивное поведение сиблинга младшего школьного возраста структуируется вокруг двух сфер - игры как инструментально-деятельного начала и взаимоотношений в семье как эмоционально - оценочного.

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

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

Агрессивность понимается как относительно устойчивая черта личности, которая проявляется в готовности к агрессивному нападению. Из всех возможных мотивов агрессивного поведения агрессивность, в силу своей устойчивости и вхождения в структуру личности, способна предопределять общую тенденцию поведения, более того - жизненный путь личности, и поэтому заслуживает особого внимания. Возможна агрессия без агрессивности, в то же время агрессивность может проявляться не только в открытом агрессивном поведении.

В проведённом исследовании были изучены и проанализированы основные подходы в психологии, по вопросу изучения агрессивного поведения и влияние семейного воспитания на развитие агрессивного поведения у сиблингов младшего школьного возраста.

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

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

Большинство современных исследований в области детских отношений преимущественно ограничены изучением факторов, определяющих их специфику. К числу последних относятся: материнское отношение к детям, определяющее взаимоотношения между сиблингами; влияние старших сиблингов на формирование социальных умений у младших; влияние пола сиблинга на формирование идентичности; уход за младшим, как условие, способствующее формированию социального поведения и чувства ответственности старшего сиблинга.

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

# ***Список используемых источников***

1. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин - СПб.: Питер, 2003. С.530 - 544

2. Баранова, Е.В. Повторный брак матери и эмоциональное самочувствие ребенка / Е.В. Баранова - М.: Медицинский центр, 2007. - 58 с.

. Кратохвил, С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний /С. Кратохвил - М.: Медицина, 1991. С.335 - 340

. Синарева, Ю.Н. Любовь и сиблинги. Сестры и братья. Как им жить мирно / Ю.Н. Синарева // Домовой. - 2003. - №6. С.20 - 40

5. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми. /К. Бютнер - М., 1997. С.530 - 544

6. Дубенко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте. / Н.А. Дубенко // Вопросы психологии. № 1 1998. С.530 - 544

. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. / з. Фрейд - М., 1992. С.75 - 123

. Реан А.А. Агрессия личности. /А.А. Реан // Псих. ж-л 1996. С.20 - 25

. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. / Е.И. Рогов - М., 1996. - 150 с.

. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. / К. Роджерс - М., 1994. С.170 - 175

. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. / Л.М. Фридман - М., 2003. С.30 - 44

. Черепанова Е.О. Психологический стресс: помоги себе и ребенку. / Е.О. Черепанова - М., 1997. С.55 - 59

13. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. / А.И. Захарова - М. 1986. С.75 - 85

. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. - Москва: Академия, 1996. С.120 - 140

15. Игумнов С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. / С.А. Иумнов - М., 2000. С.50 - 51

. Кудрина Г.Я. Диагностические методы обследования детей дошкольников. / Г.Я. Кудрина - Иркутск, 1992. С.230 - 244

. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коорекция и развитие личности. / Н.И. Шевандрин - М., 1999. С.84 - 87

. Шибутани Т. Социальная психология. / Т. Шибутани - Ростов-на-Дону, Феникс, 1999. С.100 - 115

. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте. / Е.С. Шильштейн // Вопросы психологии. - 2000. С.530 - 544

. Шильштейн Е.С. Уровневая организация системы Я // Вестник МГУ. Скерия 14. Психология. 1999. С.530 - 544

21. Энциклопедия психологических тестов. М., 1997. С.530 - 544

. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии. / Т.Г. Румянцева // Вопр. псих., № 1 1991. С.35 - 38

. Раттер М. Помощь трудным детям. / М. Раттер - М. 1999. С.75 - 76

. Немов Р.С. Психология. / Р.С. Немов - М., 1994. С.80 - 85

. Обухов Я.Л. Детская агрессивность и проблема анального характера в концепции. / Я.Л. Обухов - М., 1993-94 № 3-4

. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений уч-ся. / А.К. Синицкий // Вопр. псих., 1994. С.30 - 44

27. Бейкер, К. Теория семейных систем М. Боуена / К. Бейкер // Вопросы психологии. - 1991. - №2. С.15 - 20

. Лофас, Ж. Повторный брак: дети и родители / Ж. Лофас, Д*.* Сова - СПб.: Питер Пресс, 1996. - 320 с.

. Целуйко, В.М. Психологические проблемы современной семьи / В.М. Целуйко - М.: ВЛАДОС, 2008. - 496 с.

. Целуйко, В.М. Психология современной семьи / В.М. Целуйко - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 288 с.

. Думитрашку, Т.А. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности / Т.А. Думитрашку // Вопросы психологии. - 1991. - №1. С.44 - 60

. Слепкова, В.И. Психологическая диагностика семейных отношений / В.И. Слепкова, Т.А. Заеко - Мозырь: Содействие, 2006. - 196 с.

. Кравцова, М.В. Братско-сестринские отношения в ситуациях травматического опыта / М.В. Кравцова // Псiхалогiя. - 2004. - №3. C.30 - 50

. Букай, Х. Любить с открытыми глазами / Х. Букай, С. Салинас. - Пер. с исп.Н. Черепковой. - М.: Изд. дом Мещерякова, 2007. - 285 с.

. Крайг, Г. Психология развития. / Г. Крайг - 7-е международное издание. - СПб.: Питер, 2002. - 183 с.

. Куровская, С. Брак и семья / С. Куровская // Планета-семья. - 2005. - №2. С.3 - 9.

. Райе, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райе - СПб.: Питер, 2000. - 656 с.

. Варга, А.Я. Современный ребенок. Энциклопедия взаимопонимания / А.Я. Варга. - М.: ОГИ, 2006. - 135 с.

. Томан, У. Семейное созвездие: её влияние на личностное и социальное поведение / У. Томан - N. Y.: Springer, 1976.

. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер Д. - 3-е изд. - СПб.: Питер, 2005. С.130 - 144

. Шейнов, В.П. Превратности семейной жизни. Повторный брак / Шейнов В.П. - М.: РИПОЛ, 2003. С.462 - 464

. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер - М.: Эксмо-Пресс, 2000.С. 200 - 204