ВВЕДЕНИЕ

Вопрос о сущности человеческой агрессии занимал лучшие умы человечества на протяжении многих веков и рассматривался с различных позиций - с точки зрения философии, поэзии, религии. Однако только в нашем столетии данная проблема стала предметом систематического научного исследования, поэтому неудивительно, что не на все вопросы, возникающие в связи с проблемой агрессии, имеются ответы. В сущности, изучение этой темы часто порождало больше вопросов чем ответов. Тем не менее, налицо явный прогресс, и сегодня мы знаем уже довольно много об истоках и природе человеческой агрессии. Количество данных об агрессии так велико, что было бы невозможно рассмотреть весь имеющийся материал в настоящей работе.

В повседневном общении с нашими детьми мы всё чаще и чаще сталкиваемся с такими реакциями как агрессия. Мыслью о том, как отгородить себя и своих детей от данной проблемы задаются многие родители, и именно здесь возникает потребность в обращении за помощью к психологу-консультанту. Небогатый «арсенал» конкретных методических инструментов в этой области подчас оставляет данную проблему не до конца решённой. Одной из социальных причин того, что многие дети попадают в проблемные ситуации - это нехватка базовых социальных умений, они социально некомпетентны в вопросах коммуникации и общения. Ребенку следует дать те необходимые навыки и умения, которые позволяют ему конструктивно решать возникшие к конфликты. И в зависимости от того, в какой степени эта идея находит свое отражение в воспитательной деятельности, будет проявляться зрелость данных умений. Что же мы можем предложить начинающему психологу-консультанту в помощь в работе с такими случаями, как проявление агрессии во взаимоотношениях в качестве методического руководства?

Цель исследования: определить специфику агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, систематизировать методику психологического консультирования, направленную на ее снижение.

Объект исследования: психология младших школьников.

Предмет исследования: агрессивное поведение детей младшего школьного возраста.

Гипотеза - диагностика агрессивного поведения младших школьников позволит проводить целенаправленную планомерную работу по ее коррекции.

Задачи исследования:

1. Проанализировать феномен агрессивного поведения с точки зрения консультативной работы с проявлениями агрессии.

2. В рамках теоретического анализа исследовать специфику детской агрессивности в плане консультативной работы с ней.

. В рамках теоретического анализа рассмотреть вопрос о возможностях и специфике консультативной работы с младшими школьниками.

. Осуществить апробацию методики в рамках психологического консультирования.

. Оценить эффективность методики с использованием контрольной группы испытуемых.

6. Исходя из полученных результатов, внести в методику необходимые изменения.

7. Сделать вывод об эффективности консультативной работы с агрессивным поведением данной группы детей.

База исследования:

Исследования проводились на базе СШ № 19 г.Костная, в которых приняло участие двадцать школьников.

Структура работы:

Дипломная работа состоит из: введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

В введении дан методологический аппарат работы: гипотеза, объект, предмет, определена цель работы.

В первой главе дана характеристика агрессивных проявлений у детей младшего школьного возраста. Вторая глава содержит систематизацию методик по снижению агресивности в поведении младших школьников. В заключении подведены итоги исследования.

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ КАК ПРЕДМЕТ ИСЛЕДОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

агрессивный поведение дети психологический

1.1 Понимание природы агрессивного поведения в психологической науке

Агрессивное поведение - специфическая форма действий человека, характеризующаяся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц. Но как определить это «более» или «менее». Ответ на этот вопрос невозможен без достаточно точного определения понятий «агрессии» и «агрессивности». Необходимость такого определения обосновывается тем, что термин «агрессия» чрезвычайно часто употребляется сегодня в самом широком контексте и поэтому нуждается в серьезном «очищении» от целого ряда наслоений и отдельных смыслов.

Различные авторы в своих исследованиях по-разному определяют агрессию и агрессивность: как врожденную реакцию человека для «защиты занимаемой территории» (Лоренд, Ардри); как стремление к господству (Моррисон); реакцию личности на враждебную человеку окружающую действительность (Хорни, Фромм). Очень широкое распространение получили теории, связывающие агрессию и фрустрацию (Маллер, Дуб, Доллард).

Под агрессивностью можно понимать свойства личности, характеризующиеся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений. Вероятно, деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу

Агрессивность имеет качественную и количественную характеристику. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности, от почти полного отсутствия до его предельного развития. Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и т.д. Чрезмерное развитие ее начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию

Самое раннее и, возможно, наиболее известное теоретическое положение, имеющее отношение к агрессии, - это то, согласно которому данное поведение по своей природе приемущественно инстинктивное: агрессия возникает потому, что человеческие существа генетически или конституционально «запрограммированы» на подобные действия.

В теории, объясняющей природу агрессивности, существуют отличные друг от друга подходы.

Психоаналитический подход. Теория влечения. Одним из основоположников этой теории, без сомнения, является З.Фрейд. Он считал, что в человеке существуют два наиболее мощных инстинкта: сексуальный (лебидо) и инстинкт смерти (танатус). Так в своих ранних работах Фрейд утверждал, что всё человеческое поведение проистекает, прямо или косвенно, из эроса, инстинкта жизни, чья энергия (известная как либидо) направлена на созидание, сохранение и упрочнение жизни: любовь, забота, близость. В этом общем контексте агрессия рассматривалась как реакция на блокирование или разрушение либидозных импульсов. [47].

Пережив опыт насилия первой мировой войны, Фрейд постепенно пришёл к более мрачному утверждению в отношении сущности и источника агрессии. Он предположил существование второго основного инстинкта, танатоса - влечение к смерти, чья энергия направлена на разрушение и прекращение жизни. Его задачей является «приводить все органически живущие к состоянию безжизненности» [36]. Это - злоба, ненависть, деструктивность Агрессия, направленная на других, объяснялась в теории Фрейда, как результат постоянного конфликта между саморазрушением и самосохранением Таким образом, тонатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других. Теория Фрейда о взаимодействии эроса и танатоса отображена на рисунке:

Разрушение Я Сохранение

Изменение

Направления энергии Агрессия, направленная на других

Положение об инстинкте стремления к смерти является одним из наиболее спорных в теории психоанализа. Оно было фактически отвергнуто многими учениками Фрейда, разделявшими его взгляды по другим вопросам. Тем не менее утверждение о том, что агрессия берёт начало из врождённых, инстинктивных сил, в целом находило поддержку даже у этих критиков.

Далее мы рассмотрим три взгляда с позиции эволюционного подхода на человеческое агрессивное поведение. Данные в поддержку этих теорий были получены, прежде всего, в результате наблюдений за поведением животных. Три подхода, о которых пойдёт речь, сходятся в признании того, что предрасположенность человека к агрессии является следствием влияния естественного отбора.

Этнологический подход. Лоренц, лауреат Нобелевской премии, выдающийся этнолог, придерживался эволюционного подхода к агрессии, демонстрируя неожиданное сходство с позицией Фрейда. Согласно Лоренцу, агрессия берёт начало прежде всего из враждённого инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ. Он предполагал, что этот инстинкт развился в ходе длительной эволюции, в пользу чего свидетельствуют три его важные функции. Во-первых, борьба рассеивает представителей видов на широком географическом пространстве, и тем самым обеспечивается максимальная утилизация имеющихся пищевых ресурсов. Во-вторых, агрессия помогает улучшить генетический фонд вида за счёт того, что оставить потомство сумеют только наиболее сильные и энергичные индивидиумы. Наконец, сильное животное лучше защищается и обеспечивает выживание своего потомства.

Одно из наиболее любопытных следствий теории Лоренца состоит в том, что с её помощью можно обьяснить тот факт, что у людей, в отличие от других живых существ, широко распостранено насилие в отношении представителей собственного вида. Данный факт Лоренц истолковал как стремление мировых лидеров подвергать целые нации риску самоуничтожения в свете того, что человеческая способность к насилию превалирует перед врождёнными сдерживающими началами, подавляющими агрессивные действия.

Охотничья гипотеза Адри. Сценарист из Голливуда, «археолог - любитель» написал несколько книг, благодаря которым многие люди познакомились с популярной эволюционной теорией. Адри утверждал, что в результате естественного отбора появился новый вид - охотники: «Мы нападали, что бы не голодать. Мы пренебрегали опасностями, иначе перестали бы существовать. Мы адаптировались к охоте анатомически и физиологически» [47]. Эта охотничья «природа» и составляет основу человеческой агрессии. Адри уверял, что именно охотничий инстинкт как результат естественного отбора в сочетании с развитием мозга и появлением оружия, поражающего на расстоянии, сформировал человека как существо, которое активно нападает на представителей своего же вида.

Социобиологический подход. Социобиологи предлагают более специфическое основание для обьяснения процесса естественного отбора. Их основной аргумент сводится к следующему: влияние генов столь длительно, потому что они обеспечивают адаптивное поведение, то есть, гены «приспособлены» до токой степени, что вносят свой вклад в успешность репродукции, благодаря чему гарантируется их сохранение у будущих поколений. Таким образом, социобиологи доказывают, что индивидуумы скорее всего будут содействовать выживанию тех, у кого имеются схожие гены, проявляя альтруизм и самопожертвование, и будут вести себя агрессивно по отношению к тем, кто от них отличается или не состоит в родстве, то есть у кого наименее вероятно наличие общих генов. Таким образом, социобиологи убеждают нас в следующем: агрессивность - это средство, с помощью которого индивидуумы пытаются получить свою долю ресурсов, что, в свою очередь, обеспечивает успех (преимущественно на генетическом уровне) в естественном отборе.

Агрессивное побуждение: фрустрация и агрессия. Теории побуждения предполагают, что источником агрессии является, в первую очередь, вызываемый внешними причинами позыв или побуждение причинить вред другим. Наибольшим влиянием среди теорий этого направления пользуется теория фрустрации - агрессии, предложенная несколько десятилетий назад Доллардом и его коллегами. Согласно этой теории, у индивида, пережившего фрустрацию, возникает побуждение к агрессии. В некоторых случаях агрессивный позыв встречает какие-то внешние препятствия или подавляется страхом наказания. Однако, побуждение остаётся и может вести к агрессивным действиям, но при этом они будут нацелены не на истинного фрустратора, а на другие объекты, где агрессивные действия будут безнаказаны. Это общее положение о смещённой агрессии было расширено и пересмотренно Миллером, выдвинувшим систематизированную модель, обьясняющую появление этого феномена.

Когнитивные модели агрессии помещают в центр рассмотрения эмоциональных и когнитивных процессов. Согласно теориям данного направления, характер осмысления или интерпретации индивидом чьих-то действий, например, как угрожающих или провакационных, оказывает определяющее влияние на его чувства и поведение. В свою очередь, степень эмоционального возбуждения или негативной аффектации, переживаемой индивидом, влияет на когнитивные процессы, занятые в определении степени угрожающей ему опасности.

И последнее теоретическое направление, которого мы коснёмся, рассматривает агрессию прежде всего как явление социальное, а именно как форму поведения, усвоенного в процессе научения. В соответствии с теориями социального научения, глубокое понимание агрессии может быть достигнуто только при обращении пристального внимания: 1) на то, каким путём агрессивная модель поведения была усвоена; 2) на факторы, провоцирующие её проявление; 3) на условия, способствующие закреплению данной модели поведения. Агрессивные реакции усваиваются и поддерживаются путём непосредственного участия в ситуациях проявления агрессии, а также в результате пассивного наблюдения проявлений агрессии. Согласно взгляду на агрессию как на инстинкт или побуждение, индивидуумов заставляют постоянно совершать насилие либо внутренние силы, либо непрерывно действующие внешние стимулы (например, фрустрация). Теории же социального научения утверждают, что агрессия проявляется только в соответствующих социальных условиях, то есть, в отличие от других теоретических направлений, теории этого направления гораздо более оптимистично относятся к возможности предотвращения агрессии или взятия её под контроль. [47]. Анализ имеющейся литературы по проблеме агрессии позволяет утверждать, что на сегодняшний день в психологии, в том числе и сложившихся определенных ее направлениях (фрейдизм, бихевиоризм и др.) отсутствует единое понимание термина "агрессия".

Так, например К.Бютнер понимает "под агрессией чувства, оскорбляющие, ранящие партнера и даже направленные на его уничтожение" [12]

А.Басс разделяет агрессию и враждебность, подчеркивая, что они не всегда сочетаются и не всегда встречаются одновременно. При этом, описывая агрессию, А.Басс и А.Дарки опираются на такие ее проявления, как нападение, раздражение, вербальная и косвенная агрессия. Враждебность с точки зрения авторов выражается в обидчивости и подозрительности. Так же заслуживает внимания точка зрения авторов, полагающих, что "вопрос выбора определения очень сложен, поскольку агрессия представляет собой многостороннее явление. Что бы подойти к ней научно, нужно постараться увидеть различные стороны и их связи друг с другом, а не пытаться найти единственное исчерпывающее определение". Не смотря на разногласия относительно определений агрессии, в настоящее время большинством принимается следующее определение: Агрессия - это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.[23]

С постановкой проблемы агрессии у младших школьников оказывается необходимым определить и развести понятия "агрессия" и "агрессивность". В первую очередь Н.Д. Левитов отмечает необходимость подчеркнуть различие между агрессивным поведением животного и человека: первое понятие остается сугубо в рамках биологических закономерностей, в то время как агрессивное поведение группы людей или одного человека определяется социальными общественно-историческими условиями. Однако "признания детерминированности агрессивными общественными факторами и, прежде всего, воспитанием не должно приводить к отрицанию биологического фактора в возникновении и развитии агрессивного поведения" [33].

Многие аморальные формы поведения не входят еще в зону "плохого", а те, что входят, могут допускаться в силу "оправдывающих обстоятельств". Во-вторых, понятие "агрессия" - по существу, понятие описательное, и ничего не сообщает о причинах, мотивах агрессивного поведения стоит заметить, что агрессия у детей носит свою динамику, и обострение такого поведения отмечается именно в периоды кризисов личностного развития, эмоциональной нестабильности ребенка. Как отмечает Бреслав Г.М., "Было бы методической ошибкой оценивать поведение ребенка с точки зрения этических критериев, ибо последнее предполагает наличие нравственного развитого самосознания, которого у детей нет...” [6]

Изучение связи агрессии и ряда психологических состояний и свойств личности, которые могут, как способствовать развитию агрессии, так и препятствовать ее проявлениям, заслуживает особого внимания. Агрессия возникает на фоне определенного психологического состояния, в данном случае - агрессивного. Н.Д. Левитов выделяет познавательный, эмоциональный и волевой компоненты агрессивного состояния. Познавательный - представляет собой ориентировку в ситуации (ее понимание), также выделение объекта для нападения, идентификацию своих "наступательных" средств. Эмоциональный компонент характеризует появление гнева, принимает иногда форму аффекта, ярости, способствуя утрате контроля над совершаемыми действиями. Волевой компонент, по мнению Н.Д. Левитова, выражает «в агрессивном действии все формальные качества воли: целеустремлённость, настойчивость, решительность. В ряде случаев - инициативность и смелость…». Агрессивное состояние часто возникает и развивается в борьбе, а всякая борьба требует выше указанных качеств.[33]В месте с тем, в агрессивных действиях детей дошкольного возраста данные качества присутствуют, как правило, в очень не развитых формах. Возникая на самых ранних этапах развития ребёнка, агрессия долгое время не осознаётся в той степени, в которой это необходимо для регуляции поведения и часто отражает неспособность адекватно оценивать ситуацию, а последствия своих действий, или неумение справиться с эмоциями. Интересно посмотреть, на наш взгляд, анализ проблемы морального поведения ребёнка в известной работе Л.С.Выготского «Педагогическая психология».[15] Развивая идеи культурно исторического подхода, Л.Выгодский подчёркивает изменчивость, динамичность моральных представлений в обществе и утверждает, что особенно сложны в этом отношении переходные периоды в жизни общества, социальных групп, народов. В результате ребёнок на каждом шагу наталкивается на моральные кризисы, вызванные невероятным смешением различных культур. Л.Выготский отводит большую роль в воспитании чувств развитию умения владеть их внешним выражением, развитию сознательных движений и управлению ими.

«Владение эмоциями, которое составляет задачу всякого воспитания, означает только подчинение чувства, связывание его с остальными формами поведения, целесообразную его направленность».[15]

Таким образом, мы вышли на то, что «средовые стрессоры» играют не последнюю роль во внешних детерминантах агрессии. Детерминанты агрессии - это те особенности среды или ситуации, которые повышают вероятность возникновения агрессии. Многие из этих детерминант тесно ассоциированы с состояниями физической среды. Так, например, высокая температура воздуха повышает вероятность проявления агрессии либо, напротив, эскапизма. В соответствии с моделью негативного аффекта по Беллу и Бэрону, умеренно высокие температуры, по сравнению с низкими или очень высокими, в наибольшей степени способствуют заострению агрессивных тенденций. Другие средовые стрессоры, например шум, усиливая возбуждение, способствует возрастанию агрессии. Наблюдения показывают, что агрессивные реакции усиливаются в том случае, когда в воздухе содержатся некоторые загрязняющие агенты (например, сигаретный дым и т.д.). Разнообразные аспекты ситуаций межличностного взаимодействия, так называемые «посылы к агрессии», так же могут подталкивать индивидуума к актуализации агрессивных реакций. Эти «приглашения» могут исходить из множества разнообразных источников. И, наконец, агрессия может, как усиливаться, так и подавляться за счёт тех аспектов ситуации, которые влияют на степень и характер личностного самосознания. Когда человек сообразует свои поступки с потенциальной реакцией жертвы или представителей правопорядка, говорят о публичном самосознании; когда человек сосредоточен преимущественно на собственных мыслях и переживаниях - говорят о приватном самосознании. Любой из двух указанных типов личностного самосознания способствуют снижению вероятности проявления агрессивных реакций.

Следующим высказыванием к этой теме является мысль Т.Г.Румянцевой: "методические и концептуальные основания теорий человеческой агрессии все еще не соответствует довольно высокому уровню развития современной философии, в силу чего значительная часть теорий дает основания утверждать, что проблема человеческой агрессии по своей сути является одной из наиболее актуальных "проблем современного мира". [15] С которым мы вообще-то полностью согласны... Исходя из этого последнего высказывания, нам кажется, что было бы актуальным далее осветить некоторые психологические теории детской агрессивности.

Агрессивность современных детей является актуальной в нынешних условиях нашей жизни, так как она носит в себе определённые психологические особенности, затрагивая не только окружающих ребёнка людей - родителей, воспитателей, учителей, сверстников, она создаёт трудности и для самого ребёнка, в его взаимоотношениях с окружающими. Агрессивность не является чем-то безразличным для самого ребёнка, ведь «проявление ребёнком агрессии является следствием наличия у него какого-то серьёзного неблагополучия в ходе его развития».[4] Агрессивность определяет не только нынешнее положение ребёнка в системе общественных связей и отношений, её влияние на развитее личности носит более долгосрочный характер. Лонгитюдные исследования показывают, что агрессивность достаточно стабильна во времени и велика вероятность того, что агрессия в детстве может перейти в стойкое асоциальное или антисоциальное поведение у подростков и юношей. Так установлено, что дети в 7-8 летнем - возрасте, отличающиеся высоким уровнем агрессивного поведения и тенденцией к избеганию социальных контактов, в дальнейшем испытывают затруднения в учебной деятельности, слабо успевают в школе, имеют низкий уровень интеллектуального развития, плохо адаптируются. Трудности, которые испытывают такие дети, объясняются характерным для них отрицательным самовосприятием, преувеличением, торможением активности. Агрессивное поведение в детском возрасте оказывает влияние не только на отношение ребёнка с окружающей действительностью, но и определяет развитие всей его личности, различных её сторон.

Освещая первые исследования детской агрессивности, которые проводились в нашей стране в 20 - 30-е годы, данная проблема так и не была раскрыта, так как проходила в русле педагогического исследования детского развития. Педология в детской психологии в тот период ставили перед собой задачу разработать методы воздействия на психику, воспитание и перевоспитание детей [21]. При этом в поиске наиболее адекватных способов обучения и воспитания ребенка большее внимание уделялось диагностике индивидуальных особенностей личности, уровню развития интеллекта, способностей, а также исследования возникновения трудностей и отклонения в развитии личностей, в частности, тревоги и агрессивности.

1.2. Специфика агрессивного поведения детей младшего школьного возраста

Первые попытки объяснения развития агрессивности детей были предприняты в психоаналитическом направлении. А.Фрейд, разделявшая взгляды своего отца на противоборство сексуальных и агрессивных инстинктов, выделяет несколько фаз в развитии агрессивности, соответствующим либидным фазам: оральная агрессивность, анальный садизм и т.д. С другой стороны, А.Фрейд [8], занимавшаяся детским психоанализом, рассматривает агрессию как один из механизмов защиты инстанции «Я». В соответствии с этим она считает, что агрессия есть проявление тревоги и страха, которые испытывает «Я» в отношении как прошлых, так и предполагаемых событий. Агрессия возникает в тех случаях, когда возникает угроза реальная или минимальная для «Я» ребёнка. Прибегая к агрессии, ребёнок пытается совладать с испытываемой им тревогой. Механизмом такого поведения, по мнению А.Фрейд, выступает «идентификация с агрессором», воплощая, принимая его атрибуты, ребёнок преображается из того, кому угрожает, в того, кто угрожает. Агрессивные устремления ребёнка, таким образом, носят упреждающий характер по отношению к объекту тревоги.

Основатель индивидуальной психологии А.Адлер, причину детской агрессии усматривал в том, что «на протяжении всего своего развития ребёнку присуще чувство неполноценности» [1]. Ребёнок переживает очень длительный период зависимости, когда он совершенно беспомощен и, чтобы выжить, должен опираться на родителей. Не зрелость ребёнка, его неуверенность в себе и несамостоятельность приводят к болезненному переживанию своего подчинённого положения по отношению к более сильным людям в семейном окружении. Это рождает чувство неполноценности, обозначая начало длительной борьбы за достижение превосходства над окружением, а также стремление к совершенству и безупречности. В результате возникает фиктивная идея и целевая установка на превосходство. Итак, в понимании А.Адлера, агрессия является способом достижения цели превосходства, инструментом преодоления чувства ущербности.

Идея о том, что в основе детской агрессии лежит страх, разделяется многими психоаналитиками. К.Бютнер называет две наиболее частые причины агрессии в детском возрасте: «Во-первых, это боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению. Во-вторых, это уже пережитая обида, или душевная травма, или же само нападение» [9]. Стоит заметить, что в детском возрасте бессознательные, агрессивные импульсы проявляются не прямо, а косвенно, находя своё выражение в фантазиях, играх детей, содержание которых может быть подвергнуто анализу с целью выявления защитных механизмов, к которым прибегает «Я» ребёнка. В эпигенетической концепции Э.Эриксона [10], враждебность человека связывается с несформированностью на первом году жизни базисного доверия к миру. Согласно Эриксону, степень развития у ребёнка чувства доверия к другим людям и к миру зависит от качества получаемой им материнской заботы. В раннем детстве приобретение чувства базального доверия подготавливает почву для достижения определённой автономии и самоконтроля, избегания чувств стыда, сомнения и унижения. Конфликт между инициативой и виной - последний психосоциальный конфликт в дошкольном периоде, который Эриксон называл «возрастом игры». Будет ли у ребёнка после прохождения этой стадии чувство инициативы благополучно превосходить чувство вины в значительной степени зависит от того, как родители отнесутся к проявлению у него собственного волеизъявления. Формирование агрессивных идеалов относится именно к этой стадии, стадии инициативы, приходящейся на дошкольное детство.

В теории социального научения (Б.Ф.Скиннер, А.Бандура) подчёркивается, что агрессия в детском возрасте является приобретённым, социально - обусловленным поведением. Скиннер утверждал, что поведение детерминировано, предсказуемо и контролируется окружением. Достижения в области теории научения переместили фокус причинного анализа с гипотетических внутренних сил на влияние окружения (социально - когнитивная теория А.Бандуры). Причины функционирования человека нужно, по его мнению, понимать в терминах непрерывного воздействия поведения, познавательной сферы и окружения. Механизмами формирования агрессии выступают:

1. Подкрепление агрессивного поведения со стороны других людей;

2. Научение посредством наблюдения;

3. Самоподкрепление. Моделями агрессивного поведения могут выступать как живые примеры (родители, др. люди, сверстники), так и символические образцы, представляемые СМИ (телевизор, реклама и т.д.).

Термин «гуманистическая психология» был придуман группой персонологов, которые в начале 1960-х под руководством А.Маслоу объединились с целью создания жизнеспособной альтернативы двум наиболее важным интеллектуальным течениям в психологии - психоанализу и бихевиоризму [43]. Наиболее известными приверженцами гуманистического направления являются Э.Фромм, К.Роджерс, Р.Мэй и др. Маслоу и др. полагал, что люди мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь осмысленной и насыщенной. Он предположил, что все потребности человека врождённые, или инстинктивные:

. Физиологические потребности; 2. Потребности в безопасности и защите; 3. Потребности принадлежности и любви; 4. Потребности в самоуважении; 5. Потребности самоактуализации (личностного совершенствования). Что касается детской агрессии, то физиологические потребности и потребности безопасности и защиты у детей должны быть удовлетворены прежде, чем возникнут, и будут требовать удовлетворения потребности принадлежности и любви. Если этого не происходит, у детей вырабатывается защитная реакция в форме агрессивного поведения, за счёт которого ребёнок может хотя бы частично реализовать свои потребности, например, во внимании, любви и т.д. (данная закономерность ярко прослеживается в неблагополучных семьях).

В работах, посвящённых изучению развития неврозов в детском возрасте, агрессия рассматривается как неадекватный способ реагирования в трудных ситуациях. При невротическом развитии личности агрессивность выполняет защитную функцию, предохраняя ребёнка от травмирующих переживаний, угрожающих его эмоциональному благополучию [52].

Проблема детской агрессивности затрагивается и специалистами в области детской психиатрии и патопсихологии [7]. Отмечается, что при психических нарушениях развитие агрессивности определяется не только конституциональными особенностями индивида, наследственностью, но и влиянием социально - психологических факторов. Формирование агрессивности в детском возрасте обусловлено многими факторами. На агрессивность в детском возрасте оказывают влияние: особенности взаимоотношений в семье, стили семейного воспитания, а также примеры агрессивного поведения, демонстрируемые взрослыми, сверстниками и телевидением.

Некоторые авторы указывают на определённую зависимость агрессивности детей от структуры семьи. Имеются данные, сведетельствующие о том, что агрессивные дети происходят из многодетных семей или неполных. В частности, двухлетние дети, чьи отцы умерли до их рождения и воспитываются одними матерями, более агрессивны, чем их сверстники, имеющие отцов.

Агрессия ребёнка может являться реакцией на развод родителей. При этом способы реагирования на ситуацию различны в зависимости от пола и возраста ребёнка. У дошкольников агрессия незрелая и носит иногда беспричинный характер. В дошкольном возрасте мальчики отличаются повышенной агрессией по отношению к сверстникам. Распад семьи в семилетнем возросте приводит к росту враждебности, мальчики, воспитывающиеся без отцов, отличаются ассоциальным поведением, неподчинением взрослым [46]. Отмечается, что конфликты родителей до и после развода, их раздельное проживание, повторный брак супругов, плохие взаимоотношения одного родителя с ребёнком также вызывают негативные переживания, усугубляя трудности в поведении ребёнка. Агрессивные проявления ребёнка могут выступать как ревность по отношению к другим членам семьи, чаще всего к братьям и сёстрам. В основе такой агрессии лежит стремление получить внимание родителей, соперничество за любовь взрослых. Среди особенностей семейного воспитания отличаются следующие: недостаток тепла и ласки со стороны родителей, снисходительное отношение к агрессии, безразличное отношение к детям.

А.Болдуин выделяет три стиля воспитательной практики родителей - демократический, контролируемый и смешанный [54]. В семьях с демократическим стилем воспитания дети отличаются умеренно выраженной способностью к лидерству, агрессивности, социальной активности и т.д., однако у них слабо развиты альтруизм и эмпатия. При контролируемом и смешанном стиле воспитания дети растут неагрессивными и послушными. Также отмечается, что при авторитарном стиле воспитания, отличающимся холодным отношением к детям родителей, у школьника формируется агрессивность. Исследователи, занимающиеся проблемой детской агрессии, пытаются выделить отдельные параметры воспитательских действий родителей, ведущие к формировании агрессии в детском возрасте.

В исследовании, проведённым А.Бандурой и Р.У. Уолтерсом [2], было установлено, что отличительной особенностью воспитательной практики родителей, имеющих агрессивных сыновей, является непоследовательность в предъявлении требований: поощерение агрессии вне дома и использование суровых наказаний за проявление агрессии против себя. В этом же исследовании показано, что фрустрация потребности в зависимых отношениях с родителями вызывает у детей враждебность и недоверие, которое распостраняется на других взрослых и сверстников, что ещё больше усугубляет процесс социализации.

Подводя итог, можно сказать, что попустительский стиль воспитания ребёнка, вседозволенность и отсутствие контроля за детьми со стороны родителей, как и слишком суровые наказания способствуют повышению уровня агрессивности у ребёнка.

Стоит заметить, что к агрессивному поведению могут привести как личностные особенности человека, так и особенности ситуации, в которой он находится. Важной представляется проблема связи агрессивности в детском возрасте с подобными тенденциями в более позднем возрасте. Также агрессия тесно связана с проявлением чувства ревности, ненависти, зависти, обиды, злости, страха, гнева; особенно это проявляется в рассматриваемом нами возрасте (7-8 лет), когда эмоциональная сфера еще неустойчива. Необходимо отметить важность первого эмоционального опыта, полученного ребенком в детстве, который затем переносится на более далекое время. На этот факт указывал А.В.Запорожец [23]. Агрессивные формы поведения могут сами себя усиливать, то есть обладать тенденцией самостоятельной эмуляции. Отсюда - объяснение подростков некоторых асоциальных действий: чувство "радости преодоления опасности", полученное в процессе совершения кражи.

Ребенок 7-8 летнего возраста - существо преимущественно эмоциональное и именно по этой причине основными показателями его психического развития в норме служат характеристики эмоциональной сферы, отражающие направленность его переживания и активности.

Так Л.С. Славина отмечает, что отрицательные аффективные переживания несут в своей основе неудовлетворенность каких-либо важных для ребенка потребностей или конфликт между ними. Особенно часто эти переживания возникают в том случае, когда неудовлетворенность притязания ребенка в областях, имеющих для него большое значение [59]. Однако наблюдаемая в сфере взрослых тенденция упрощенно воспринимать процесс включения ребенка в мир социальных отношений, приводит к тому, что взрослый лишает малыша права на так называемые негативные эмоции или формы поведения (гнев, страх, агрессия и т.д.). Анализируя фантазии в детском возрасте, С.А.Завражец отмечает, что, являясь наиболее сильными травмирующими факторами, физические наказания ребенка и разрыв с объектом любви - переживания, требующие своего выхода. Они могут выливаться в качестве агрессивной ответной реакции или нетабуированные предметы. Это происходит и в игре, где ребенок воспроизводит пережитые агрессивные сценарии, стремясь рационализировать их и тем самым снять накопившуюся отрицательную энергию [20]. Таким образом, большое значение имеет изучение детей, у которых в связи с неудовлетворенностью каких-либо жизненно важных для них потребностей возникли отрицательные аффективные переживания и соответствующие им формы поведения, среди которых имеют место и агрессивные проявления.

Поиски причин повышенной агрессивности у детей ведутся в разных направлениях. Анализируя некоторые случаи из жизни усыновленных детей, замечено, что новые родители достаточно часто сталкиваются с вспышками агрессивного поведения своих детей. М.И.Буянов отмечает, что в некоторых случаях причиной этого явления может быть проявление психического заболевания, то есть агрессия может иметь биологическую природу [10]. В целом же, изучение биологических корней агрессивного поведения ведется в следующих направлениях:

Изучение хромосомных аномалий и их влияние на наследуемость склонности к агрессивности;

Изучение влияния гормонов на агрессивное поведение;

Изучение отдельных структур центральной нервной системы и их роли в запуске агрессивного поведения;

Изучение влияния свойств темперамента, в частности - возбудимости на агрессивное поведение индивида [3].

Олуэйз (1987 г.), исследуя связь между содержанием тестостерона в крови и уровнем физической и вербальной агрессии, заключил, что влияние тестостерона напрямую связано со спровоцированной агрессией - и косвенно неспровоцированной.

В дальнейшем было выяснено, что скорее не гормоны влияют на агрессивное поведение, а проявление агрессии вызывает усиленную их секрецию (Мазур, Лемб 1990). Н.Д.Левитов, рассматривая вопрос о возможных биологических источниках агрессии, подчеркивает наличие связи между агрессивностью и повышенной возбудимостью нервной системы и при слабом действии активного торможения. Поскольку свойства нервной системы передаются по наследству, может быть унаследовано и нарушение баланса между процессами возбуждения и торможения в сторону повышенной и слабо контролируемой возбудимости". Отмечая тот факт, что оборонительный рефлекс является врожденным, автор предполагает, что "могут быть и те задатки к наступательным действиям, которые в зависимости от общественных условий развиваются как в социальную оправданную "боевитость", так и во враждебную агрессивность" [33]. Половые гормоны и особенно тестостерон, в какой-то степени, действительно, «замешаны» в преступлениях, связанных с применением насилия. Однако специальные исследования показали, что степень их влияния довольно ограничена. Хотя в своё время возможность существования связи между половыми хромосомами и агрессивным поведением была предметом бурных дискуссий, обзор литературы показывает, что если такая связь и существует, то она весьма слаба. Гораздо вероятней, что любая ассоциация между половыми хромосомами и агрессивным поведением при ближайшем рассмотрении может оказаться следствием недостаточного интеллектуального развития, которые нередко сопутствуют аномалиям половых хромосом. Различные структуры нервной системы и протекающие в них процессы также оказывают серьёзное влияние на человеческое поведение. Так, наши эмоциональные переживания органически взаимосвязаны с функционированием лимбической системы, и в особенности гипоталамуса и миндалевидного тела; лобные доли коры головного мозга, которые у человека отличаются обширностью и сложным устройством, отвечают за сложные когнитивные процессы, в частности, за опознание той или иной ситуации, как содержащей угрозу и за выбор реакции в ситуации, опознанной таким образом. В ведении симпатической нервной системы находится наша готовность «драться или удирать»: именно эта нейроструктура, по достижении организмом определённого уровня физиологического возбуждения, производит запуск механизма агрессивного реагирования. Впрочем, существуют данные о том, что реактивность симпатической, нервной системы имеет индивидуальный характер, и потому в угрожающей ситуации одни лица испытывают большее, а другие меньшее возбуждение.

Иначе говоря, всегда нужно иметь в виду, что биологические процессы протекают в социальном контексте. То есть внешняя среда влияет на нейрогенные связи, внутренние биологические процессы в значительной степени предопределяют характер наших реакций на средовые воздействия. Таким образом, правильней было бы говорить не о решающем влиянии биологических либо, наоборот, социальных факторов как детерминант агрессии, а признать, что на агрессию действуют оба типа факторов и что биология и окружающая среда оказывают взаимное влияние друг на друга.

К социальным детерминантам следует отнести: семью, взаимодействие со сверстниками, средства "массовой информации [3]. Рассмотрим подробнее, как эти факторы влияют на приобретение у детей агрессивных навыков.

Агрессивные дети, как правило, вырастают в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла и ласки, отношение к проявлениям детской агрессии снисходительное, где в качестве дисциплинарных воздействий вместо заботы и терпеливого объяснения предпочитают силовые методы, особенно физические наказания [3]. Известный этнограф и социолог М.Мид, изучая примитивные общества, сделал очень интересное наблюдение. В тех обществах, где ребенок имеет негативный опыт, т.е. стиль взаимодействия с взрослыми сводится к следующему: мать резко отлучает его от груди и надолго уходит, общение с матерью происходит очень редко, в основном используются частые наказания при отсутствии поощрения, враждебность детей по отношению друг к другу не вызывает у взрослых осуждения, - формируются такие качества, как тревожность, подозрительность, сильная агрессивность, эгоизм и жестокость. Совершенно другая картина наблюдается в сообществах, где вся структура жизни построена на взаимопомощи и кооперации, с первых дней жизни ребенок окружается заботой и вниманием [17].

Данная проблема наших детей поднимает вопрос о методах воздействия, в том числе и о применении суровых наказаний. К суровым наказаниям относят не только применение физической силы, но и психические наказания - оскорбление, критику ребёнка, словесные угрозы и т.д. В психологической литературе выделены 4 формы жестокого обращения с детьми: физическое, сексуальное, психическое (эмоциональное) насилие и пренебрежение основными нуждами ребёнка, (моральную жестокость) [50]. Негативным по своим последствиям оказываются не только использование физических наказаний, но и психическое насилие, выражающееся в не принятии и критике ребёнка. Такое отношение приводит к большему развитию агрессивности.

Исследователи, занимающиеся этой проблемой, подчёркивают, что строгие и физические наказания оказывают негативные последствия на развитие личности ребёнка. Во-первых, наказывая, родители показывают пример агрессивного поведения, который может усваиваться детьми как способ воздействия на других, как проявление силы и власти, особенно по отношению к тем, кто слабее. Во-вторых, наказание приводит к отчуждению, формирует негативное к ним отношение. «Ребёнок замыкается в себе, становится невосприимчивым, занимает позицию внутреннего, молчаливого сопротивления» [5]. В-третьих, слишком суровое наказание может приводить к тому, что ребёнок может забыть, за что его наказали, тяжёлые переживания заслонят причины, оставив лишь тяжёлый осадок по поводу самого переживания. Наказание может быть эффективным тогда, когда будут понятны причины его негативных поступков. Эффективность наказаний так же определяется рядом условий: 1)последовательностью применения, 2)минимальным разрывом во времени между наказанием и совершением поступка, 3)разъяснением смысла наказания и сохранение позитивных отношений между наказывающим и наказываемым, 4)предложению альтернатив агрессивному поведению со стороны наказывающих. При этом наказание ни в коей мере не должно представлять собой насилие над личностью ребёнка.

Помимо родителей и их «работой» над агрессией своих детей, примером негативного поведения могут служить братья и сёстры. Ориентируясь на их пример, общаясь и играя с ними, дети могут копировать или усваивать агрессивные способы поведения. Отмечается, что дети более агрессивно настроены против единственного брата или сестры, чем против всех остальных детей, с которыми они общаются [46]. Большое значение имеет возраст ребёнка выступающего зачинщиком в драках и ссорах. Чаще всего конфликт начинают младшие дети, уверенные в том, что родители примут их сторону. Наказывая старшего ребёнка, родители тем самым подкрепляют агрессию младшего, который будет себя вести так же и в следующий раз, осознавая свою безнаказанность. Такого не происходит, если родители по возможности стараются не вмешиваться в ссоры своих детей. Ребёнок усваивает агрессивное поведение посредством наблюдения, выделяя случаи, когда агрессия оказывается эффективным способом в достижении цели, в воздействии на других. В ситуации изоляции группой сверстников, весьма вероятно, что он будет принят в другой группе детей, таких же, как он и где агрессия будет являться приемлемым стилем поведения. Дети усваивают различные модели поведения (как приемлемые, так и неприемлемые социально) в ходе взаимодействий с другими детьми. Игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям (например, пущенные в ход кулаки и оскорбления) Шумные игры, в которых дети толкаются, догоняют друг - друга, дразнятся, пинаются и стараются причинить друг другу какой-то вред, фактически могут оказаться сравнительно «безопасными» способами обучения агрессивному поведению. Во многом поведение наших детей определяется их сверстниками. Установлено, что сверхагрессивные дети, попадая в группу сверстников и получая отпор со стороны других детей, становятся менее агрессивными. Пассивные же дети остаются такими же. Отмечено, что существуют индивидуальные различия в усвоении агрессии, демонстрируемой сверстниками, и не всегда дети, подвергающиеся агрессии со стороны других детей становятся агрессивными. Взаимодействие со сверстниками играет важную роль в формировании у ребёнка представлений о возможных способах проявления агрессии, нормах и границах её применения, в том числе и ответной. «Приемлемость - неприемлемость» тех или иных форм агрессии, «соразмерность» агрессии действиям обидчика усваивается ребёнком не только на примере других, но и на собственном опыте, в кругу сверстников, когда ребёнок сталкивается с проявлением агрессии по отношению к себе.

Хочется всё же отметить, что изучение влияния моделей поведения на агрессивность ребёнка показывает, что примеры взрослых оказывают на него более сильное, продолжительное и глубокое воздействие. Примечательно, что дети, обнаруживающие в дошкольном возрасте черты наибольшей просоциальности (помогают, сочувствуют, склонны к помощи и щедрости), оказываются одними из агрессивных в классе. Однако предполагается, что в большей степени социальное поведение демонстрируют умеренно агрессивные дети; если же ребёнок чрезвычайно агрессивен, то его поведение реже бывает просоциальным. Данная особенность характерна для детей дошкольного возраста, использующих наравне с мирными способами утверждения своих прав физическую и вербальную агрессию, которая не препятствует им завоёвывать авторитет у сверстников [36].

Говоря о детях дошкольного возраста и младшего школьного, хочется отметить и другую проблему, с которой сталкиваются нынешние родители и общество в целом во второй половине двадцатого века…. Она заключается в том, что родители, уделяя подросшим детям, меньшее внимание и предоставляя их порой самим себе, не следят чем и как увлекается их ребёнок. Отсюда мы и наблюдаем проблему влияния средств массовой информации, в частности телевидения, на агрессивность детей. Правда, в нашей стране об этом заговорили совсем недавно, с 90-х годов, связывая рост детской агрессивности с тем количеством сцен насилия и жестокости, которые демонстрируются на экране. Ещё несколько лет назад никто не мог представить себе экспансию западной, особенно американской, теле - и - видиопродукции и то, что дети будут проводить за просмотром телевизора всё своё свободное время. Когда в 1991г вышла книга немецкого психолога К. Бютнера «Жить с агрессивными детьми», одна из глав которой посвящена влиянию видео и телефильмов на агрессивность детей, поднимаемые в ней проблемы казались далёкими от нас. Сейчас же рассматриваемые автором вопросы являются весьма актуальными. В зарубежной психологической науке вопрос о связи между присутствием насилия и жестокости в средствах массовой информации и детской агрессивностью стал обсуждаться в шестидесятые годы. О серьёзности этой проблемы говорит тот факт, что её на государственном уровне специально изучали эксперты Национального института психологического здоровья США, пришедшие в 1982 году к выводу, что демонстрация с экранов сцен насилия способствует развитию агрессивности у смотрящих такие сцены людей. В первых экспериментах, имеющих свою цель изучение влияния телевидения на детскую агрессивность, поставленных А.Бандурой в 1963 году, детям демонстрировали кадры со сценами физической и вербальной агрессией, после просмотра которых дети воспроизводили увиденные на экране действия. Эти опыты подтолкнули учёных к изучению влияния телевидения на поведение детей. В семидесятые годы изучение этого вопроса проводилось в основном в лабораторных условиях, когда после просмотра эпизодов из фильмов с драками, погонями и перестрелками, дети имели возможность причинить вред другим людям с помощью кнопки [3]. В дальнейшем эти исследования подверглись критике из-за искусственности ситуации и не реальных условий, в которых проявлялась агрессия. Поэтому дальнейшее изучение стало проводиться в естественных, полевых условиях. Тема агрессии может присутствовать в играх и фантазиях ребёнка, выражая действительно имевшее в жизни ребёнка насилие [12]. Если рассматривать фильмы как фантазии других, то их просмотр актуализирует травмирующие переживания у ребёнка. Герои фильмов символизируют исполнение бессознательных побуждений ребёнка: они расправляются с теми, кто их обидел, не неся за это наказания. Идентификация ребёнка с героем разряжает накопленные агрессивные импульсы, способствуют хотя бы временному снижению напряжения - в этом и состоит эффект катарсиса. Популярность такого мультфильма как «Том и Джерри», объясняется тем, что в образе маленького мышонка ребёнок видит компенсацию своей слабости и беспомощности перед более сильным, в данном случае большим котом, превосходство над ним. Тем самым подчёркивается, что телевидение может выполнять терапевтическую функцию, если, конечно, увлечённость такими фильмами у ребёнка не принимает характер навязчивости [12].

Всё же большинство исследователей утверждают, что просмотр детьми телевидения и видеопродукции, изобилующих сценами насилия и жестокости, оказывает скорее негативное, чем позитивное, влияние на поведение и личность ребёнка и имеет ряд отрицательных по своему воздействию последствий. Прежде всего, ребёнок учится новым, не известным ему формам агрессивного поведения. Особенно это относится к подросткам, которые «подсматривают» способы издевательства над людьми из фильмов. Помимо этого, ослабляются сдерживающие агрессию силы. «Если это можно взрослому» или другому ребёнку, почему и я не могу так делать?!» Тем более что в большинстве фильмов герои, действующие агрессивно, не только не подвергаются наказаниям, но и порой оказываются в выигрыше, по сравнению с менее агрессивными персонажами. Так же у ребёнка вырабатывается толерантное отношение к показываемому ему насилию, уменьшается чувствительность к проявлениям агрессии. И если в начале кадры насилия могут вызывать у ребёнка страх и ужас, то потом лишь безразличное отношение к жертвам, или даже одобрение действий агрессора. Большое количество насилия и агрессии, увиденные на экране детьми, приводит к снижению чувствительности к чужой боли, уменьшению эмпатии, сочувствия к страданиям человека. Ребёнок не задумывается над тем, что ситуации в фильмах вымышленные, что в реальности люди не решают свои проблемы с помощью кулаков, оскорблений, что стрельба и погоня встречается в жизни намного реже, чем в кино. Лёгкость, с которой герои боевиков «расправляются» со своими врагами, только кажущаяся, ребенок же этого не понимает, как и то, что на самом деле все это опасно для жизни.

Однако, не смотря на это, средства массовой информации остаются одним из самых спорных источников обучения агрессии. После многолетних исследований с использованием самых разнообразных методов и приемов всё же остаётся не выясненным степень влияния СМИ на агрессивное поведение. Представляется, что масс-медиа всё же оказывает какое-то влияние, однако сила его остаётся неизвестной.

Так же следует упомянуть и об увлечении современных детей компьютерными играми, многие из которых агрессивны по содержанию. В отличие от фильмов, игры дают возможность стать участником процесса, ребенок в них может реализовать себя, самоутверждаясь «сурагатным» образом.

Само по себе, в отрыве от учета многообразных условий жизни, телевидение не может выступать в качестве определяющего фактора, влияющего на развитие детской агрессивности. Обвинять телевидение в том, что оно способствует росту агрессивности у детей и подростков - это перекладывать ответственность за организацию жизни ребенка. Его досуга и занятий со взрослыми, составляющее ближайшее окружение ребенка, и, прежде всего с родителей, на «третье» лицо, в данном случае - телевидение.

1.3. Работа с агрессивным поведением детей в рамках современной практической психологии

В этом разделе мы постараемся осветить уже проводимую с детьми работу в области консультирования и психотерапии, выделив схожие положения и методы работы с агрессивным поведением детей.

Широкое внедрение психологии в практику закономерно приводит к развитию всех её областей, которые традиционно обозначаются как методы психологического воздействия. Среди них одно из важнейших мест, несомненно, принадлежит психологическому консультированию. Трудно дать четкое определение этому виду деятельности или однозначно указать сферы его применения, поскольку слово «консультирование» уже давно представляет родовое понятие для различных видов консультативной практики. Консультирование включает в себя и профконсультирование, и педагогическое, и промышленное консультирование и многое другое.

Психологическое консультирование тесно связано, а во многом непосредственно переплетается с психологической коррекцией и психотерапией. Определим консультирование как непосредственную работу с людьми, направленную на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия являются определённом образом построенная беседа.

Анализируя различные концепты консультирования, нетрудно их разделить на две большие группы - концепты воздействия и взаимодействия. Концепты воздействия почти столько же влиятельны и распространены, как и в определении сущности психотерапии. Например: «психотерапевт является областью психотерапии, и, следовательно, частью медицинской теории и практики влияния на психику больного» [49]. С другой стороны, можно встретить и неклинические взгляды на консультирование: Например, А. Обозова видит «общую задачу психолога, проводящего консультирование в том, чтобы помочь посетителю в осознании, поиске путей решения, способов достижения принятого решения»…[46]. Результаты труда консультанта заключаются в том, что посетитель начинает лучше понимать свои трудности, точнее видит их причину, узнаёт способы разрешения проблем, верит в себя и в успех своих усилий, готов исполнить найденные решения проблем.

Соответствующая форма беседы активно используется и в психокоррекционной работе, и в психотерапии. Но если консультирование ориентировано, прежде всего, на помощь клиенту в реорганизации его межличностных отношений, то психокоррекционная или психотерапевтическое воздействие ориентировано в основном на решение глубинных личностных проблем человека, лежащих в основе большинства жизненных трудностей и конфликтов. Кроме того, возможно, выделить различные виды консультирования в соответствии с различными принципами классификации, например, индивидуальное и групповое консультирование предъявляют различные требования к профессиональным навыкам и умениям консультанта. В данном случае мы не будем рассматривать групповое взаимодействие в процессе консультирования, так как наша тематика связана с индивидуальным консультированием. Начиная с первой встречи, очевидно, что клиент - это человек, нуждающийся в помощи, а консультант - это специалист, имеющий талант и навыки её оказания. В случае консультирования детей всё обстоит иначе, так как здесь решают родители, нужна ли их ребёнку психологическая помощь, поэтому задача консультанта усложняется, помимо контакта с родителями, он должен найти общий язык и с ребёнком. По нашему мнению, осуществлять такую работу должен детский психолог, имеющий опыт консультативной работы со взрослыми людьми.

Освещая далее наши выводы из обзора литературы по методам коррекции агрессивного поведения, мы определили их, как подходящие к индивидуальному консультированию детей с агрессивными проявлениями и неподходящие. К первым относятся все игры и методы, направленные на усвоение иных форм поведения, когда ребёнок посредством игры и с помощью консультанта постепенно осознаёт свою агрессию (неправильное поведение), а потом учится частично её контролировать, усваивая другие варианты своей реакции на происходящее. Сюда подходят некоторые игры, в которых проигрывается та или иная ситуация.

Ко вторым, мы относим методы, подразумевающие выражение агрессивных импульсов. Выход агрессии через действия или их имитацию в игре - такая форма, как нам кажется, больше проходит для групповой коррекции агрессии. Конечно, что-то из последних разбираемых методов и возможно реализовать в консультации, но они уже не будут традиционными, а значит и применимыми в большинстве случаев. Рассматривать их в нашей работе не имеет смысла, так как мы настроены на создание такой методики консультирования, которая поможет, или хотя бы будет полезной в большинстве случаев агрессии детей нашего времени.

В конце же этой главы, как её итогом, мы хотим согласиться с мнением, высказываемым во многих книгах, что консультирование имеет неуловимую границу с психотерапией и разделить эти области практически невозможно, так как любое консультирование есть психотерапевтический процесс, единственно, что влияет как разделяющий фактор, так это специализация психолога в его работе [30].

Если говорить о психотерапии, то мы уточним, что в настоящее время под ней принято понимать широкую область научной и практической деятельности специалистов (медиков, психологов и т.д.), внутри которой наличествует большое количество разнообразных теоретико-методологических подходов. Можно говорить о существовании медицинской, психологической, социологической и философской моделях психотерапии. В узком смысле слова (медицинская модель) психотерапия понимается как комплексное лечебное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека при многих психических, нервных и психосоматических заболеваниях. Термин «психотерапия» был введён в 1872г. Д. Тьюком в книге «Иллюстрации влияния разума на тело» и стал широко популярен с конца 19 в. Буквальное же значение термина звучит как «исцеление душой» или «лечение души». В последние годы условно различают клинически ориентированную психотерапию, направленную преимущественно на смягчение или ликвидацию имеющейся симптоматики, и личностно-ориентированную психотерапию, которая стремится помочь человеку изменить своё отношение к социальному окружению и к собственной личности.

Психотерапия традиционно рассматривалась как отрасль медицинской дисциплины, и поэтому по сей день, многие считают, что психотерапией имеют право заниматься только врачи. Однако в науке имеется и психологическая модель психотерапии, а значит, её можно рассматривать как направление деятельности практического психолога. При этом под психотерапией следует понимать «оказание психологической помощи здоровым людям в ситуациях различного рода психологических затруднений, а также в случае потребности улучшить качество жизни» [47].

2. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

.1 Систематизация методик по снижению агрессивности у детей младшего школьного возраста

В начале нашей работы по cистематизации методик мы собрали диагностический материал, который позволил бы нам выявить агрессивность детей. Сюда вошли следующие методики:

Первая методика - «Несуществующее животное»

Метод исследования личности с помощью проективного теста "Несуществующее животное" построен на теории психомоторной связи. Для регистрации состояния психики используется исследование моторики (в частности, моторики рисующей доминантной правой руки, зафиксированной в виде графического следа движения, рисунка) По И. М. Сеченову, всякое представление, возникающее в психике, любая тенденция, связанная с этим представлением, заканчивается движением (буквально - “Всякая мысль заканчивается движением”). Если реальное движение, интенция по какой-то причине не осуществляется, то в соответствующих группах мышц суммируется определенное напряжение энергии, необходимой для осуществления ответного движения (на представление - мысль). Так, например, образы и мысли-представления, вызывающие страх, стимулируют напряжение в группах ножной мускулатуры и в мышцах рук, что оказалось бы необходимым в случае ответа на страх бегством или защитой с помощью рук - ударить, заслониться. Тенденция движения имеет направление в пространстве: удаление, приближение, наклон, выпрямление, подъем, падение. При выполнении рисунка лист бумаги (либо полотно картины) представляет собой модель пространства и, кроме состояния мышц, фиксирует отношение к пространству, т.е. возникающую тенденцию. Пространство, в свою очередь, связано с эмоциональной окраской переживания и временным периодом: настоящим, прошлым, будущим. Связано оно также с действенностью или идеально-мыслительным планом работы психики. Пространство, расположенное сзади и слева от субъекта, связано с прошлым периодом и бездеятельностью (отсутствием активной связи между мыслью-представлением, планированием и его осуществлением). Правая сторона, пространство спереди и вверху связаны с будущим периодом и действенностью. На листе (модели пространства) левая сторона и низ связаны с отрицательно окрашенными и депрессивными эмоциями, с неуверенностью и пассивностью. Правая сторона (соответствующая доминантной правой руке) - с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретностью действия.

Помимо общих закономерностей психомоторной связи и отношения к пространству при толковании материала теста используются теоретические нормы оперирования с символами и символическими геометрическими элементами и фигурами. По своему характеру тест “Несуществующее животное” относится к числу проективных. Для статистической проверки или стандартизации результат анализа может быть представлен в описательных формах. По составу данный тест - ориентировочный и как единственный метод исследования обычно не используется и требует объединения с другими методами в качестве батарейного инструмента исследования. (Приложение 1)

После общего обследования детей из всех имеющихся начальных классов (4кл. - в целом 65 чел.) по указанным выше методикам, были отобраны двадцать человек со средним и высоким уровнем агрессивности.

Дети отбирались школьным педагогом психзологм в начале учебного года на предмет агрессивности. Это были как мальчики, так и девочки с разным социальным положением.

Набранную группу мы разделили на две, по 10 человек в каждой, повторно замерив, уровень агрессивности для точности и сравнения в дальнейшем. С первой группой мы проводили психологическое консультирование по разработанной методике, а со второй не проводилось никаких занятий. После проведения упражнений мы снова провели диагностику агрессии, сравнив результаты до начала консультативной работы и после нее, у двух групп, в одной из которых проходила работа по снижению уровня агрессивности, а в другой - нет.

Ключевые элементы систематизированных консультативных методик мы представили в таблице 1, в которой первый столбик будет связан с консультативными гипотезами, второй отражает диагностические методики для проверки консультативных гипотез, а третий - методы оказания воздействия.

Таблица 1. Основные блоки консультативной методики

|  |
| --- |
| Психологическая проблема: Агрессивность ребёнка |
| Консультативные гипотезы | Диагностические методики для проверки консультативных гипотез. | Методы оказания воздействия. |
| 1. Агрессивность ребёнка обусловлена семейными факторами. | 1. Методика: «Рисунок семьи». | 1. Методика «каракули»: Цель: создание непринуждённой обстановки, налаживание контакта, освобождение ребёнка от торможений и агрессии. 2. «Картина мира»: Цель: Изучение индивидуальных особенностей образа мира. А так же личностного восприятия «своего мира», на сколько его восприятие негативное у данного ребёнка. |
| а) дефицит внимания по отношению к ребёнку. | 2. Просмотр журнала и личного дела учащегося, беседа с учителем о семейном положении ребёнка. | 3. «Соломенная башня»: Цель: проследить структуру взаимоотношений в семье, насколько и родители и ребёнок проявляют признаки вербальной и не вербальной агрессии в присутствии других людей (консультанта). 4. «Портрет твоей семьи»: Цель: вместе с ребёнком проиграть травмирующие и негативные моменты взаимоотношений между родителями и им самим. |
| б) Антисоциальное поведение родителей (агрессия по отношению друг к другу, ребёнку и окружающим). в) Стиль семейного воспитания (культ агрессии). | 3. Отдельная беседа с родителями и ребёнком, а так же сбор информации о материальном и социальном положении семьи. | 5.Методика «рисование истории»: Цель: укрепление связи между консультантом и клиентом (ребёнком), а так же осознание альтернативных чувств (иные, нежели агрессия) и способов поведения в разных жизненных ситуациях. |
| 2. Агрессивность ребёнка обусловлена школьной дезадаптацией. а) тревожность, неуверенность в себе. б) психологическая несовместимость с классом, неумение общаться со сверстниками. | 1. Наблюдение за ребёнком на уроке и перемене, беседа с учителем. 2. Тест выявления тревожности у ребёнка. 3.Тест «стиль педагогического общения». 4. «Социометрическая методика» (изучение межличностных отношений ребёнка с классом). | Тренинг «Страна понимания»: Цель: Развитие коммуникативных способностей детей, посредством которых они научатся понимать других ребят и делать оценку своего негативного (агрессивного) поведения. Данные упражнения проводятся с 5 -6 детьми. Данный курс после четвёртого упражнения делится по специфике дезадаптации - для тревожных детей и для детей с психологической несовместимостью с классом |
| 3. Агрессивность ребёнка обусловлена низкими интеллектуальными способностями. | 1. Методика «рисунок человека». 2. Тест Векслера на интеллектуальное развитее ребёнка. | 1. Методика «Наши чувства»: Цель: Ознакомить детей с положительными эмоциями, вербальным и не вербальным общением. Посредством отрегаирования негативного опыта, мы учим их справляться с агрессией. |
| 4. Агрессия вызвана просмотром видеофильмов, кино, компьютерных игр с элементами насилия. | 1. Методика «свободный рисунок». 2. Беседа с родителями на тему увлечений ребёнка в его свободное от учёбы время. | 1. Методика «маленький секрет»: Цель: восстановление позитивного эмоционального состояния помогает детям избавляться от негативных импульсов и агрессивного поведения. 2. «Мои эмоции»: Цель: ролевое проигрывание жизненных ситуаций, вживание в роль. Возникающие чувства и переживания учат детей искать альтернативные варианты поведения, нежели агрессия. 3. «Театр из пластилина»: Цель: выход агрессии, спровоцированный на кукол из пластилина (см. приложение № 4) |
| 5. Агрессия обусловлена половой принадлежностью ( у мальчиков она всегда выше, чем у девочек). | **1.** «Тест Руки» Э. Вагнера (раздельное тестирование мальчиков и девочек). | 1. Курс общей работы с мальчиками и девочками, направленный на снижение агрессии посредствам привития норм поведения принятых в современном обществе. |

Вот конкретные примеры работы с ребенком относительно каждой консультативной гипотезы.

1. Саша Н. 7лет. В семье есть оба родителя.

Диагностика выявила агрессивность ребёнка, связанную с семейными факторами. Дефицит внимания по отношению к ребёнку, а также агрессия родителей по отношению друг к другу. Мальчик в методике «рисунок семьи» нарисовал как бы два сюжета, это выяснилось после беседы с ним о его рисунке. С одной стороны, он как бы отдельно от своей семьи играет с машинками, загородившись от родителей, которые о чём-то говорят. На вопрос, о чём они говорят, мальчик ответил, что папа громко кричит, а он, чтобы, не слышать, ставит стулья, они похожи на длинную дорогу, по которой могут ездить его машинки.

Также нами было выяснено из беседы с учителем, что Саша часто и в классе, если ему что-то не нравится, старается как-то от всех отвернуться и играть самостоятельно, если ему начинают мешать, например, отнимают игрушку, он очень злится и может зачинить драку с обидчиком. Но в то же время он как-то хочет привлечь к себе внимание, если первым выполнил задание, непременно тут же хочет его показать (тянет руку), когда класс идёт в столовую всегда стремится пойти за руку с учителем, и если кто-то препятствует этому, он обязательно отпихнёт, постарается завладеть рукой.

В консультативной работе с Сашей мы проводили следующие методики:

Методика «каракули»; Соломенная башня; Портрет твоей семьи; Методика «рисование истории».

Методика «каракули» помогла нам наладить с мальчиком контакт и создать доброжелательную, непринуждённую атмосферу. Мальчику было дано домашнее задание, которое он выполнил и принёс к следующей встрече. Оно помогло нам более открыто поговорить о том, что изображено и почему он нарисовал именно этот рисунок. Для наглядности опишем наши невербальные наблюдения: На первой консультативной встрече ребёнок был замкнут, он сидел боком, слегка насупившись, и отнёсся к заданию без особого энтузиазма. Но в процессе нам удалось его заинтересовать тем, что нужно что-то увидеть важное в каракулях, какое-нибудь изображение, совместный поиск помог достичь заинтересованности, а совместная деятельность и моя помощь помогла добиться некоторого доверия со стороны мальчика. Задание на дом он воспринял благожелательно и пообещал обязательно его выполнить. К концу занятия у Саши слегка изменилось поведение, его поза была более открытой, а хмурый вид сменился на положительное восприятие действительности.

Методика «Соломенная башня» выполнялась Сашей вместе с родителями. Они были приглашены на сессию, и с ними предварительно была проведена консультация для увеличения сведений о жизни и индивидуальных чертах мальчика. После этого нами была предложена методика совместной работы семьи. По её окончании мы отметили следующие важные моменты:

1. В семье лидирующую и управляющую функцию выполняет отец мальчика.

2. Именно он организовывал процесс совместной работы, пользуясь приказным тоном, не требующим возражения.

. Если кто-то из членов семьи пытался предложить свои варианты, он выказывал признаки агрессии (игнорировал, возражал, говорил, повышая голос).

. Семья достигла конечной цели, построив нечто похожее на башню, однако атмосфера была не очень приятной, без удовлетворения результатом и отсутствия положительных эмоций и чувств. У мальчика ощущалось некоторая подавленность.

После этой сессии, на следующую консультацию мальчик приходил самостоятельно. С ним проводилась методика «Портрет твоей семьи».

Мы вместе с ребёнком проигрывали травмирующие моменты взаимоотношений между родителями и им самим. Данная методика включала в себе 4 занятия, в которых мальчику удалось проиграть жёсткость и категоричность своего отца, а также понять, что ожидаемое внимание от отца можно заменить заботой о нём его мамы, т.к. она очень старается, чтобы ему было хорошо и очень любит его.

По окончании этих занятий мы провели консультацию с мамой Саши. У нас было с ней около трёх встреч. Мы постарались проанализировать причины замкнутости и «отгораживания» ребёнка от семьи, его взаимоотношения с папой. А так же и то, что можно реально попробовать изменить и сделать, чтобы мальчик наименьшим способом испытывал не внимание к нему со стороны отца, подвергался давлению с его стороны и по возможности меньше присутствовал при ссорах родителей. Обсуждался вред всех этих факторов на нормальное развитие мальчика и его трудности из-за них.

На последних двух встречах с Сашей мы провели методику «рисование истории», где мальчик самостоятельно смог изобразить разные концы одной и той же истории, которую он придумал, тем самым, поняв возможность альтернативных чувств и способов поведения в разных жизненных ситуациях.

. Второй рассматриваемый нами случай относится к школьной дезадаптации, вызванной психологической несовместимостью с классом и не развитостью навыков общения.

Маша К. семь с половиной лет. Воспитывает одна мама.

Диагностика осуществлялась посредством методики «несуществующее животное», методом наблюдения в ходе игры и «социометрии». Последний тест показал наименьшее количество выборов Марии в классе. Наши личные наблюдения и беседа с учителем подтверждают результаты тестов. Девочка мало общается со сверстниками, бывает погружена в себя, задумчива. В игре вела себя достаточно агрессивно, толкала детей, кричала, когда вышла из игры и даже начала плакать, потом надулась и просидела до конца соревнований одна в углу. Некоторые ребята пытались её утешить, но она только «отбрыкивалась».

Вместе с другими тремя детьми, отобранных из соседних классов для данного курса, прошла тренинг «Страна понимания». По началу у девочки возникали трудности в приобретении умения слушать и слышать других. а также в осмыслении своих поступков и некотором анализе того, что же она делала не так по отношению к другим детям.

Так же при беседе с мамой Маши, мы выяснили, что она мало бывает с девочкой, и они в основном общаются по поводу того, что ей и когда нужно сделать. Мама высказала сожаление, что не всегда, получается поговорить с ребёнком о его трудностях в школе и что она мало интересуется, с кем ребёнок дружит.

Поэтому мы постарались при проведении упражнений, направленных на развитие способности, делиться своими переживаниями, уделить Маше особенное внимание. У других трёх ребят наблюдалась повышенная тревожность и неуверенность в себе, низкая самооценка. При проведении тренинга мы старались уделять несколько большее внимание тому ребёнку, у которого была та или иная проблема, а проводимое упражнение соответствовало её решению. Например, у Васи Р. заниженная самооценка, Упражнение «кораблик» нацелено на её повышение, соответственно Вася был главным героем и в самом начале и после того, как и все дети его проделали, то есть в конце.

После прохождения курса мы через 3 недели провели диагностику, воспользовавшись социометрической методикой. По её результатам мы заметили, что выборы относительно Маши несколько увеличились, она стала более открытой, подвижной и интересующейся тем, что её окружает с позитивной позиции.

Маме Маши были даны рекомендации постараться устроить её в какой-нибудь детский кружок, связанный с совместной деятельностью всей группы детей, приходящих на занятия. Это может быть и лепка, и икебана, а так же какие-то классные мероприятия, например, совместный поход в театр или музей.

3. Дима С. 7 лет. В семье присутствуют оба родителя.

Диагностика осуществлялась с использованием «теста Векслера и рисунка человека», а так же теста «несуществующее животное» и наблюдение в ходе игры. Мы провели беседу с учителем и просмотрели материалы, связанные с обучением ребёнка в школе.

Учитель отмечал драчливость мальчика, некоторую «бестолковость», заторможенность в выполнении школьных заданий, невнимательность, плохую память и т.д. При просмотре нами тетрадей мальчика отмечалась не чёткость линий, неумение правильно повторить те или иные фигуры, неряшливость. Тест Векслера и некоторые материалы, связанные с готовностью ребёнка к школьному обучению, показали достаточно низкие интеллектуальные способности мальчика.

Нами была проведена в консультативных встречах группа упражнений, направленных на увеличение понимание эмоций и переживаний других людей, обсуждение и индивидуальное проигрывание ситуаций, где люди могут причинить боль друг другу и почему этого нельзя делать, а так же переживание своих позитивных чувств. Данные методики имели некоторое коррекционное воздействие, однако мы заметили, что их действие кратковременно. Поэтому считаем, что данный блок следует подвергнуть некоторой доработке, а также увеличением коррекционных методик.

. Ира А. 7 лет, имеется и мама и папа, однако большую часть времени с ребёнком последние полтора года проводит бабушка.

Ребёнок, по мнению родителей, стал более агрессивным, чем был раньше. Изменения были замечены после того, как девочка пошла в школу, а после находилась дома под присмотром бабушки. До этого она ходила в детский сад и проблем, по мнению родителей, никаких не наблюдалось. После беседы с родителями мы попросили пригласить бабушку на консультацию в целях получения более подробной информации о ребёнке.

Ирину же при нашей первой встрече мы попросили нарисовать рисунок на свободную тему, т.е. то, что она хочет, а так же воспользовались методикой «каракули» для налаживания более открытых и доверительных отношений.

Когда мы спросили, что же она изобразила, она сообщила, что это мотоцикл, на котором мужчина увозит девушку, как бы похищая её. В каракулях Ирина увидела злющую змею, которая собиралась проглотить человека. Сюжеты были достаточно интересными и красочными, мы заинтересовались, пытаясь выяснить, придумала ли она их сама или она где-то это уже видела. Оказалось, что часть сюжетов она видела в фильмах, добавляя к ним свою фантазию. Анализируя группу рисунков, которые она сделала за несколько консультативных встреч, и те, что принесла из дома, мы сделали вывод, что ребёнок большую часть времени проводит за просмотром телевизора и её в этом совсем не контролируют.

Наши выводы были подтверждены при беседе с бабушкой, она человек в возрасте и просто не справляется с девочкой, у Иры отсутствует так таковой режим и распорядок дня, она часто оказывается предоставленной сама себе.

Нами были проведены консультации с применением коррекционных методик и упражнений, которые описаны в приложении № 4.

В конце консультативных встреч мы пригласили родителей (пришла мама) для обсуждения результатов курса, а также обсудили с ней некоторые моменты, которые важны для девочки и её правильного развития.

1. Это, конечно режим дня, т.е. когда и в какое время ребёнку нужно обедать, делать уроки и т.д.

2. Внимательно следить за тем, что и когда смотрит ребёнок.

. Подумать о том, лучше ли ребёнку быть в группе продлённого дня или с няней, чем с пожилым человеком, который в силу возраста не в состоянии уследить за ребёнком и тем, чем он занимается.

2.2. Результаты апробации

До начала работы с детьми по систематизированным методикам, мы повторно замерили уровень агрессивности у отобранных двадцати испытуемых из общей группы обследуемых начальных классов (4 класса), поделив их на две группы - экспериментальную и контрольную, максимально уравняв обе группы по показателям пола, агрессивности детей. Далее с детьми экспериментальной группы мы провели работу по нашей методике, а дети из контрольной группы не подвергались в это время никакому воздействию.

После окончания работы мы снова замерили уровень агрессивности в обеих группах. Различия между контрольной и экспериментальной группой в плане возможной динамики агрессивности отражены в таблицах 2 и 4.

Таблица 2. Результаты обследования до начала занятий

|  |  |
| --- | --- |
| Экспериментальная группа детей, с которыми будут проводиться занятия. | Контрольная группа, с которой не будет ни каких занятий. |
| Тест несущ. жив. | Игра | Тест несущ. жив. | Игра От 10-15б. |
| 1.Николай Р. | 5б. | 12 б. | 1.Соня У. | 8 б. | 11 б. |
| 2. Антон П. | 7 б. | 11 б. | 2. Рома А. | 7 б. | 11 б. |
| 3. Алексей О. | 5 б. | 13 б. | 3. Ваня К. | 6 б. | 10 б. |
| 4. Канат Н. | 8 б. | 10 б. | 4. Вадим Л. | 8 б. | 13 б. |
| 5. Маша К. | 9 б. | 14 б. | 5. Жазира. | 5 б. | 12 б. |
| 6. Сауле С. | 6 б. | 15 б. | 6. Максим Н. | 8 б. | 14 б. |
| 7. Дима С. | 7 б. | 12 б. | 7. Даурен. | 7 б. | 15 б. |
| 8. Ира А. | 6 б. | 15 б. | 8. Наташа Т. | 6 б. | 13 б. |
| 9. Миша У. | 8 б. | 14 б. | 9. Гаухар. | 6 б. | 12 б. |
| 10. Серик Ф. | 9 б. | 13 б. | 10. Артур З. | 8 б. | 15 б. |

Таблица 3 Результаты обследования по диагностическим методикам после проведения занятий (итоговая диагностика)

|  |  |
| --- | --- |
| Экспериментальная группа детей, с которыми проводились занятия. | Контрольная группа, с которой не проводилось ни каких занятий. |
| От 3-5б. Тест несущ. Жив. | Игра От 5-10б. | От 5-8б. Тест несущ. Жив. | Игра От 10-15б. |
| 1. Николай Р. | 3 б. | 5 б. | 1.Соня У. | 6 б. | 10 б. |
| 2. Антон П. | 4 б. | 7 б. | 2. Рома А. | 7 б. | 11 б. |
| 3. Алексей О. | 4 б. | 8 б. | 3. Ваня К. | 6 б. | 10 б. |
| 4. Канат | 4 б. | 7 б. | 4. Вадим Л. | 8 б. | 12 б. |
| 5. Маша К. | 5 б. | 6 б. | 5. Жазира | 6 б. | 12 б. |
| 6. Сауле. | 3 б. | 5 б. | 6. Максим Н. | 8 б. | 14 б. |
| 7. Дима С. | 5 б. | 9 б. | 7. Даурен. | 7 б. | 14 б. |
| 8. Ира А. | 4 б. | 6 б. | 8. Наташа Т. | 7 б. | 13 б. |
| 9. Миша У. | 3 б. | 5 б. | 9. Гаухар. | 6 б. | 11 б. |
| 10. Серик. | 5 б. | 9 б. | 10. Артур З. | 8 б. | 15 б. |

Выводы по полученным результатам

Проведя конечную диагностику, мы получили следующие результаты: экспериментальная группа показала значительное снижение уровня агрессивности. Так, например, в методике «несуществующее животное» во вторичной диагностике наблюдалось 6-8 элементов, указывающих на агрессию (рога, зубы, когти и т.д.), а после проведения занятий и сбора данных, в конечной диагностике эти же показатели уменьшились до 1-3 элементов. Те же результаты наблюдались и в повторном проведении игры, дети с которыми проводилась работа, были менее агрессивны, более миролюбивы и доброжелательны по сравнению с контрольной группой.

Контрольная группа, где не проводились занятия, осталась практически без изменений.

Уровень значимости показывает наличие реального снижения агрессивности детей. Это подтверждает эффективность выбранной нами методики и то, что она может быть использована психологами в практической работе с детьми, уровень агрессии которых превышает допустимые нормы.

В данной работе мы систематизировали и апробировали методику психологического консультирования агрессивных детей семилетнего возраста. Задачи, поставленные в начале работы, выполнены.

Мы рассмотрели феномен агрессивности внешнего поведения с точки зрения современной психологии, выяснили, какая на сегодняшний день проводится работа с агрессивным поведением детей в рамках практической психологии, рассмотрев отдельно психотерапию и консультирование. Затем, в практической части мы систематизировали и апробировали методику психологического консультирования, направленную на снижение агрессивных проявлений у семилетних детей.

Осуществив апробацию полученной методики в рамках психологического консультирования, мы привели в качестве примера работы по одному случаю относительно гипотезы. Систематизированные нами методики могут являться методическими рекомендациями для применения их в школьной практике, как педагогам-психологам, так и преподавателям начальной школы в обучении и нравственном воспитании детей, а также в снижении агрессивности в поведении младших школьников.

Мы считаем, что систематизированные нами блоки программы могут быть пополнены по каждому направлению относительно нашей консультативной гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ребенок проявляет первые признаки агрессивности задолго до того, как научится говорить. Агрессивность подчиняется своим законам, весьма своеобразным и порой непредсказуемым. Эти законы влияют не только на поведение каждого человека, включая политиков и военных, но и на поведение общества и государства. Когда государство попадает во власть инстинктов, созданных естественным отбором для стада, наподобие обезьяньего, и к тому же обзаводится атомным оружием, это очень опасно. А если таких государств окажется несколько, будущее мира может повиснуть на волоске.

Таким образом, можно сказать, что у каждого из нас в характере присутствует агрессивность. У кого-то она имеет оборонительные, доброкачественные формы, у кого-то, возможно, уже перешла и в деструктивную, злокачественную область. Но как бы это ни было, человеку предоставляется возможность как существу разумному предотвращать появление агрессии и контролировать её. Надеемся, что человечество сможет для себя сделать определенные выводы и обратить свою агрессию в конструктивное русло.

Наша работа посвящена агрессивности детей и методам работы с ней. На наш взгляд, это существенный вклад в практическое направление психологической работы в целом, а также и в частности, так как наши упражнения являются практическим пособием для педагогов-психологов и тех людей, кто посвящает себя детям и работе с ними. Относительно перспектив дальнейших исследований, то мы считаем, что они не только «широки, но и глубоки». Мы видим их в следующем:

1. Пополнение консультативных гипотез по каждому пункту нашей методики.

2. Пристальное внимание к гипотезе об «агрессивности ребёнка, обусловленной низкими интеллектуальными способностями», а также к гипотезе об «агрессии, вызванной просмотром видеофильмов, кино, компьютерных игр с элементами насилия». Эти два пункта смело могли бы быть пополнены методами оказания воздействия на детей семилетнего возраста, т.к. ребята в этом возрасте достаточно впечатлительны и многое из придуманного взрослыми (фильмы и т.д.) принимают всерьёз.

3. Относительно «методов оказания воздействия» в нашем исследовании мы считаем, что этот пункт также может быть пополнен новыми техниками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М., 1995. 36 с.

2. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. - М., 1991. - 88 с.

. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности. - М., - 1995.

. Бандура А. Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М., 1999.

. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - Спб., 1997.

. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М., 1998. - 112 с.

. Божович Л.И. О вреде физических наказаний (беседа). // Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. - М-Воронеж, 1995.

. Булянов М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи. - М., 1988.

9. Бурменская Г.В. Карабанова О.А. Лидерс А.Г. Возрастно-

психологическое консультирование. - М., 1990. - 136 с.

10. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии. - М., 1992. - 255 с.

11. Буянов М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи. - М., 1988. - 207 с.

. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - С-П., 1997. - 330 с.

. Возрастная и педагогическая психология. / Под ред. А.В. Перовского. - М., 1999. - 288 с.

. Вопросы изучения и воспитания личности - т. 1 - Л., 1926. - 111с.

15. Выгодский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1997.

. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия. - СПб., 1994. - 196 с.

17. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? - М., 1995. - 239 с.

. Дильтей В. Описательная психология. - Спб., 1996. - 314 с.

. Ениколопов С.Н. Некоторые результаты исследования агрессии // Личность преступника как объект психологического исследования. - Под ред. А.В.Петрова - М.: Из-во Наука, - 1999. - с. 21 - 46.

. Завражец С.А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте // Вопросы психологии. - 1993. - №5, C. 8 - 16.

. Залкинд А.Б. Биология в СССР - М., 1929 - 82 стр.

. Залужный А.С. Детский коллектив и методы его изучения. - М - Л., - 1937. - 144 с.

. Запорожец А.В. Особенности агрессивного поведения. - М., 1991.

. Запорожец А.В. Особенности психологии детей раннего и школьного возраста. - М., 1985.

. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М., 1980. - 128 с.

. Изард К.Е. Эмоции человека. - М., 1980. - 290 с.

. Каган В.Е. Психология и психотерапия: гуманизация и интеграция // психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии // под ред. Леонтьева Д.А. Щур В. Г. - М., Смысл. 1997.

. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъективных отношений. - М., Политиздат, 1988. - С. 335.

. Ковалёв В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. - М., 1985.

. Коттлер Дж., Браун Р., Психотерапевтическое консультирование. - С - П., 2001. - 34 с.

. Лалаянц И. Энергия агрессии // Семья и школа 1995. - №6. 3 - 9 с.

. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения. - М., 1990.

. Левитов Н.Д. Психиатрический состав агрессии // Вопросы психологии . 1972. - №6.

. Левитов Н.Д. психическое состояние агрессии // Вопросы психологии 1967. - №6.

. Лисина М.И. проблемы онтогенеза общения. - М., 1986. - 145 с.

. Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюстон А. Развитие личности ребёнка. - М., 1987.

. Мерлин В.С. Очерк интегративного исследования индивидуальности. - М., 1999. 254 с.

. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. - М., 1985. - 103с.

. Мясищев В.Н. Персонология , психология и медицина. // Клинико-психологические исследования личности. - Л., Медицина. 1971. - С. 5 - 19.

. Нравственность. Агрессия. Справедливость // Под ред. А.М. Матюшкова. - М., 1992. - 4 с.

. Обозова А.О. О семейной консультации // вопросы психологии. 1984. - №3. 41 с.

. Одаренные дети //под общ. ред. В.Г. Бурменской и В.М. Слуцкого. - М., 1991.

. Психологический словарь // под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М., 1996. - 312 с.

. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / под ред. К.М. Гуревича. - М., 1981.

. Репина Т.А. Стеркина Р.Б., Общение детей в детском саду и семье. - М.. 1990. - 150 с.

. Ричардс М.П. Развод родителей и дети. - Новосибирск., 1994.

. Роберт Б. Дебора Р. «Агрессия». - С - П. 1994. - 30 - 54 с.

. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.

. Рожнов В.С. (Ред.) руководство по психотерапии 3изд. - М., Медицина, 1985.

. Сафонова Т.Я. Цимбал Е.И. и др. Жестокое обращение с детьми. - М., 1993.

51. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. - М., 1966.

. Спиваковская А.А. Профилактика детских неврозов. Комплексная психокоррекция. - М., 1988.

53. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. - М., 1993.

. Холёва Л.А. Влияние семейных отношений на формирование личности дошкольника.

. Хюстман Р., Хетфильд Дж. Фактор справедливости или... - М., 1992.

. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Психологическое консультирование и психотерапия. Хрестоматия - т. 1. Теория и методология. - М., 1999. 29 с.

57. Чистякова М.И. Психогимнастика. - М., Просвещение, 1990. - 128 с.

58. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В.Лебединский, О.С.Никольский, Е.Р.Баенская, М.М.Либлины - М., 1990.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Тест «Несуществующее животное»

Задание: “Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим названием”.

Показатели и интерпретация

ПОЛОЖЕНИЕ РИСУНКА НА ЛИСТЕ. В норме рисунок расположен по средней линии вертикально поставленного листа. Лист бумаги лучше всего взять белый или слегка кремовый, неглянцевый. Пользоваться карандашом средней мягкости; ручкой и фломастером рисовать нельзя.

Расположение рисунка ближе к верхнему краю листа (чем ближе, тем более выражено) трактуется как высокая самооценка, как недовольство своим положением в социуме, недостаточностью признания со стороны окружающих, как претензия на продвижение и признание, тенденция к самоутверждению.

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

ЦЕНТРАЛЬНАЯ СМЫСЛОВАЯ ЧАСТЬ ФИГУРЫ (голова или замещающая ее деталь). Голова повернута вправо - устойчивая тенденция к деятельности, действенности: почти все, что обдумывается, планируется - осуществляется или, по крайней мере, начинает осуществляться (если даже и не доводится до конца). Испытуемый активно переходит к реализации своих планов, наклонностей.

Голова повернута влево - тенденция к рефлексии, к размышлениям. Это не человек действия: лишь незначительная часть замыслов реализуется или хотя бы начинает реализоваться. Нередко также боязнь перед активным действием и нерешительность. (Вариант: отсутствие тенденции к действию или боязнь активности - следует решить дополнительно.)

Положение “анфас”, т.е. голова направлена на рисующего (на себя), трактуется как эгоцентризм.

На голове расположены детали, соответствующие органам чувств - уши, рот, глаза. Значение детали “уши” - прямое: заинтересованность в информации, значимость мнения окружающих о себе. Дополнительно по другим показателям и их сочетанию определяется, предпринимает ли испытуемый что-либо для завоевания положительной оценки или только продуцирует на оценки окружающих соответствующие эмоциональные реакции (радость, гордость, обида, огорчение), не изменяя своего поведения. Приоткрытый рот в сочетании с языком при отсутствии прорисовки губ трактуется как большая речевая активность (болтливость), в сочетании с прорисовкой губ - как чувственность; иногда и то и другое вместе. Открытый рот без прорисовки языка и губ, особенно - зачерченный, трактуется как легкость возникновения опасений и страхов, недоверия. Рот с зубами - вербальная агрессия, в большинстве случаев - защитная (огрызается, задирается, грубит в ответ на обращение к нему отрицательного свойства, осуждение, порицание). Для детей и подростков характерен рисунок зачерченного рта округлой формы (боязливость, тревожность).

Особое значение придают глазам. Это символ присущего человеку переживания страха: подчеркивается резкой прорисовкой радужки. Обратить внимание на наличие или отсутствие ресниц. Ресницы - истероидно-демонстративные манеры поведения; для мужчин: женственные черты характера с прорисовкой зрачка и радужки совпадают редко. Ресницы - также заинтересованность в восхищении окружающих внешней красотой и манерой одеваться, придание этому большого значения.

Увеличенный (в соответствии с фигурой в целом) размер головы говорит о том, что испытуемой ценит рациональное начало (возможно, и эрудицию) в себе и окружающих.

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

НЕСУЩАЯ, ОПОРНАЯ ЧАСТЬ ФИГУРЫ (ноги, лапы, иногда - постамент). Рассматривается основательность этой части по отношению к размерам всей фигуры и по форме:

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

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

Обратить внимание на характер соединения ног с корпусом: соединение точно, тщательно или небрежно, слабо соединены или не соединены вовсе - это характер контроля за своими рассуждениями, выводами, решениями. Однотипность и однонаправленность формы ног, лап, любых элементов опорной части - конформность суждений и установок в принятии решений, их стандартность, банальность. Разнообразие в форме и положении этих деталей - своеобразие установок и суждений, самостоятельность и небаналыюсть; иногда даже творческое начало (соответственно необычности формы) или инакомыслие (ближе к патологии).

ЧАСТИ, ПОДНИМАЮЩИЕСЯ НАД УРОВНЕМ ФИГУРЫ. Могут быть функциональными или украшающими: крылья, дополнительные ноги, щупальца, детали панциря, перья, бантики вроде завитушек-кудрей, цветково-функциональные детали - энергия охвата разных областей человеческой деятельности, уверенность в себе, “самораспространение” с неделикатным и неразборчивым притеснением окружающих, либо любознательность, желание соучаствовать как можно в большем числе дел окружающих, завоевание себе места под солнцем, увлеченность своей деятельностью, смелость предприятий (соответственно значению детали-символа - крылья или щупальца и т.д.). Украшающие детали - демонстративность, склонность обращать на себя внимание окружающих, манерность (например, лошадь или ее несуществующее подобие в султане из павлиньих перьев).

ХВОСТЫ. Выражают отношение к собственным действиям, решениям, выводам, к своей вербальной продукции - судя по тому, повернуты ли эти хвосты.

вправо (на листе) или влево. Хвосты повернуты вправо

отношение к своим действиям и поведению. Влево

отношение к своим мыслям, решениям; к упущенным возможностям, к собственной нерешительности. Положительная или отрицательная окраска этого отношения выражена направлением хвостов вверх (уверенно, положительно, бодро) или падающим движением вниз (недовольство собой, сомнение в собственной правоте, сожаление о сделанном, сказанном, раскаяние и т.п.). Обратить внимание на хвосты, состоящие из нескольких, иногда повторяющихся, звеньев, на особенно пышные хвосты, особенно длинные и иногда разветвленные.

КОНТУРЫ ФИГУРЫ. Анализируются по наличию или отсутствию выступов (типа щитов, панцирей, игл), прорисовки и затемнения линии контура. Это защита от окружающих, агрессивная - если она выполнена в острых углах; со страхом и тревогой - если имеет место затемнение, “запачкивание” контурной линии; с опасением, подозрительностью - если поставлены щиты, “заслоны”, линия удвоена. Направленность такой защиты - соответственно пространственному расположению: верхний контур фигуры - против вышестоящих, против лиц, имеющих возможность наложить запрет, ограничение, осуществить принуждение, т.е. против старших по возрасту, родителей, учителей, начальников, руководителей; нижний контур

защита против насмешек, непризнания, отсутствия авторитета у нижестоящих подчиненных, младших, боязнь осуждения; боковые контуры - недифференцированная опасливость и готовность к самозащите любого порядка и в разных ситуациях; то же самое - элементы “защиты”, расположенные не по контуру, а внутри контура, на самом корпусе животного. Справа

больше в процессе деятельности (реальной), слева

больше защита своих мнений, убеждений, вкусов.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Наблюдаются иронически-юмористические названия (“риночурка”, “пузыренд” и т.п.) - при соответственно иронически-снисходительном отношении к окружающим. Инфантильные названия имеют обычно повторяющиеся элементы (“тру-тру”, лю-лю”, “кускус” и т.п.). Склонность к фантазированию (чаще защитного порядка) выражена обычно удлиненными названиями (“аберосинотиклирон”, “гулобарниклета-миешиния” и т.п.).

Приложение 2

Методика «Маленький секрет».

Цель: восстановление позитивного эмоционального состояния помогает детям избавляться от негативных импульсов и агрессивного поведения.

Материалы: лист бумаги, цветные карандаши.

Процедура: «Сядь поудобней, сделай 2 -3 глубоких вдоха, закрой глаза. Сосредоточься и вспомни своё любимое место, где ты любишь быть, где тебе спокойно и хорошо, если такого нет, придумай его. Звуки, цвета, окружающие предметы в этом месте, какие они…. Поиграй там некоторое время. А теперь ещё раз глубоко вдохни, оглядись и запомни, открой глаза.

Попробуй нарисовать это место, что ты представил».

Затем вместе с ребёнком обсудить картинку, о чём он думал, на что это всё похоже и т.д.

Время процедуры: час, час двадцать.

Приложение 3

Методика «Мои эмоции».

Цель: ролевое проигрывание жизненных ситуаций, вживание в роль. Возникающие чувства и переживания учат детей искать альтернативные варианты поведения, нежели агрессия.

Материалы: картон, детский конструктор, кукольный театр, либо обычные игрушки (мишки, солдатики, куклы, машинки и т.д.)

Процедура: Проводится на примере сказок, либо вместе с ребёнком придумываются различные истории, где ребёнок придумывает персонажей и наделяет их определёнными качествами и поведением. Затем истории проигрываются, их можно записывать на камеру, а потом вместе с ребёнком просматривать и выделять персонажей, на сколько их задуманный образ получилось передать, какие качества этот образ подчёркивали, каким героем ему больше нравилось бать и почему. Если отрицательным, то побеседовать о том, что же не хватает положительному герою, что бы быть лучшим и как ему этого достичь. Придумать сказку, где положительный персонаж постепенно наделяется теми качествами, что нравятся ребёнку в отрицательном герое и что из этого в итоге получается.

Постараться переместить героев к концу 3 - 4 занятию в реальную жизнь.

Приложение 4

Методика «Театр из пластилина».

Цель: выход агрессии, спровоцированный на кукол из пластилина.

Материалы: коробка с пластилином, палочки, веточки, а так же маленькие игрушки и конструктор.

Процедура: первый этап может быть осуществлён по принципу методики «мои эмоции», но с добавлением агрессивной окраски. Например: игра крепость. Ребёнок строит один лагерь из пластилина, а другой из конструктора, одной из сторон объявляется война. Разыгрывается нападение, дальнейший ход придумывает ребёнок, будет ли кто - то победителем или он всё разрушит, консультант остаётся здесь зрителем и лишь поддерживает динамику процесса высвобождения агрессии.

В момент, когда консультант почувствует, что агрессивные импульсы стали постепенно угасать в игре, ему следует постараться постепенно, посредством новых историй научить ребёнка понимать и контролировать свои порывы. А так же объяснить, чем они будут мешать в жизни «главного героя», и постараться обратить внимания ребёнка на то, что негативные чувства других в большинстве случаев можно обратить в добрые.

Количество встреч и работы по данной методике в целом определяет сам консультант, но для достижения наилучшего терапевтического эффекта должно быть проведено не меньше 10 занятий.

Приложение 5

Методика «Каракули».

Цель: создание непринуждённой обстановки, налаживание контакта, освобождение ребёнка от торможений и благодаря чему его каракули становятся более спонтанными.

Материалы: простой карандаш, лист ватмана и цветные карандаши.

Процедура: Ребёнку предлагается, вовлекая всё тело, размашистыми движениями нарисовать какую ни будь каракулю в воздухе. После того, как он испытывает свободу движений, то может с закрытыми глазами перенести это на бумагу. Когда каракули уже готовы, ребёнок должен рассмотреть их со всех сторон, пока какая - либо форма не ассоциируется с некой темой.

Все эти действия ведут обычно к беседе о различных замеченных формах, фигурок и образов, некоторые обнаруживают и не одну, выделяя их более яркими цветами, иногда из этого рождается спонтанно придуманная история.

Здесь консультанту следует обратить внимание на используемые при раскраске цвета, а так же и на увиденные образы. Если ребёнок рассказывает какую то историю по нарисованной картинке, уточните, у него роли персонажей и кого они ему напоминают, на кого похожи.

Приложение 6

Методика «картина мира».

Цель: Изучение индивидуальных особенностей образа мира. А так же личностного восприятия «своего мира», на сколько его восприятие негативное у данного ребёнка.

Материал: лист бумаги размером 250 / 150 см, карандаш и ручки.

Процедура: Даётся инструкция нарисовать картину мира, то есть мир, его образ, как ты его себе представляешь. После этого, ребёнка просят изобразить его собственный мир, на что он похож.

Интерпретация: существует пять основных видов рисунков:

1. «Планетарная картина мира» - изображение земного шара, других планет солнечной системы - когнитивная картина мира в форме общепринятых нормативных знаний, приобретаемых в школе.

2. «Пейзажная картина мира» - в виде городского или сельского пейзажа с присутствием людей, животных, деревьев, цветов и т.п. - по самоотчётам - желаемая картина своего окружения.

. «Непосредственное окружение», обстановка вокруг себя, своего дома, какая есть на самом деле, или ситуативная, - то, что приходит на ум. Неожиданные образы, лампа, горящая свеча, идущие от ощущений человека.

. «Опосредованная, или метафорическая картина мира», передающая сложное смысловое содержание, представленное в виде какого либо сложного образа.

5. «Абстрактная, схематическая картина мира», отличающаяся лаконизмом построения, в виде некоего абстрактного образа, знака, символа. В интерпретации главными ориентирами для нас должны быть выделенные жирным шрифтом картины мира, т.к. они могут подсказать, каким бы ребёнок хотел видеть мир и какой он есть у него сейчас. Обязательно нужно его попросить, подробно рассказать, что же он нарисовал.

Приложение 7

Методика «Соломенная башня».

Цель: проследить структуру взаимоотношений в семье, насколько и родители и ребёнок проявляют признаки вербальной и не вербальной агрессии в присутствии других людей (консультанта).

Данное упражнение выполняется на консультации в присутствии и ребёнка и его родителей.

Материал: некоторое количество соломинок, спичек или можно, в крайнем случае, попытаться построить карточный домик.

Процедура: Семье предлагается совместно построить в течение 20 минут домик или башню, но так, что бы все участники были обязательно задействованы в работе.

Консультант засекает время, и пока семья начинает свою работу в его задачу входит проанализировать:

1. Насколько организованно семья распределила обязанности

2. Кто занял лидирующую позицию (начал командовать)

. На сколько уважительно члены семьи относились друг к другу

4. Какую роль в этом процессе играл ребёнок

5. Не был ли кто - то обижен, агрессивен, или не задействован в выполнении задания.

По окончанию консультант обсуждает чувства, возникшие в игре, кто и насколько активно или пассивно участвовал, заметили ли сами члены семьи свои взаимоотношения и т.д.

Приложение 8

Методика «Портрет моей семьи».

Цель: вместе с ребёнком проиграть травмирующие и негативные моменты взаимоотношений между родителями и им самим.

Материал: карандаши цветные и листы бумаги.

Процедура: Ребёнку предлагается по очереди нарисовать всех членов своей семьи в виде портрета, организовав некоторую галерею предков. После этого, консультант предлагает оживить портреты, но уже не в нашем времени, а в другом, наделив их качествами, которые присущи изображённым персонам. Затем, в месте с ребёнком придумывается история, при которой те качества, которые ребёнку не нравятся в предках, помогают им выжить. После этого, консультант в месте с ребёнком рисуют его портрет и тоже переносят в прошлое, где он становится волшебником, а все персонажи приходят к нему с просьбой перенести их в их настоящее время. Каким окажется волшебник (с какими качествами), перенесёт ли он предков обратно или нет, решает сам ребёнок (здесь диагностируется принятие или не принятие своей семьи ребёнком).

Игра должна закончится тем, что ребёнок снова идёт по галерее картин с нарисованными членами своей семьи, и по очереди каждого человека с портрета перенести на общий лист бумаги и нарисовать его за каким-то общем занятием с остальными. Ребёнок же остаётся пока в роли волшебника и может вспомнить все свои «обидки» и нарисовать их в виде разных, страшных животных рядом с каждым членом семьи. Когда рисунок закончен, ребёнку предлагается внимательно посмотреть на страшную картинку и подумать, хотел бы он там оказаться… ведь роль волшебника должна закончится, и ему придётся нарисовать себя тоже на этом страшном листе с животными. Но у него есть последнее желание…

Приложение 9

Методика «рисование истории».

Цель: укрепление связи между консультантом и клиентом (ребёнком), а так же осознание альтернативных чувств и способов поведения в разных жизненных ситуациях.

Материал: карандаши и листы бумаги.

Процедура: консультант на бумаге рисует одну линию и просит ребёнка дополнить это таким образом, что бы возникла картинка. И только тогда, когда рисунок закончен, консультант задает вопросы вроде: «что это?» или « Что здесь происходит, и кого ты изображал?» На следующем этапе уже ребёнок должен нарисовать первый знак, консультант развивает этот знак в рисунок, который является продолжением картинки нарисованной ребёнком. Таким образом, возникает серия рисунков, которые должны уложиться в более полную историю. Когда серия картинок будет закончена и ребёнок расскажет историю о них, стоит рассмотреть их заново и проанализировать. Одновременно стоит намекнуть ребёнку, чтобы он придумал другое завершение истории, которое могло бы быть более красочным. Таким образом, ребёнок сможет осознать существование альтернативных чувств и способов поведения.