

Федеральное агентство по образованию
Балашовский филиал Саратовского государственного
университета имени Н.Г.Чернышевского

КОПОВОЙ АНДРЕЙ СЕРГЕЕВИЧ

**АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ
ПОДРОСТКОВ**

Монография

**Монография опубликована при поддержке Совета по
грантам Президента Российской Федерации МК-3276.2005.6**

Саратов – 2005

УДК 37.015.3

ББК 88.8

К 65

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Балашовского филиала Саратовского государственного
университета имени Н.Г.Чернышевского
Седова Любовь Николаевна;

кандидат педагогических наук,
зав. кафедрой гуманитарных дисциплин
Филиала Московского государственного педагогического
университета им. В.И.Ленина в г.Ульяновске
Кравченко Елена Вячеславовна

К 55 Коповой, А.С. Агрессивное поведение подростков [Текст]
: Монография / А.С. Коповой. – Саратов : «Слово», 2005. – 109с.

ISBN

Данная монография является результатом многолетней работы и посвящена проблеме агрессивного поведения подростков, условиям и средствам его коррекции в общеобразовательной школе.

Данная монография опубликована при поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации МК-3276.2005.6.

УДК 37.015.3

ББК 88.8

ISBN 5-7633-1128-0

© А.С.Коповой, 2005

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	6
1. Агрессивное поведение как психолого-педагогический и медико-социальный феномен	9
2. Анализ агрессивного поведения школьников.	31
3. Сущность педагогического взаимодействия и его влияние на личность школьника	47
4. Современные подходы к анализу агрессивного поведения.	67
5. Моделирование авторской системы работы и программы коррекции агрессивного поведения школьников.	74
Заключение	90
Литература	95

ВВЕДЕНИЕ

Среди множества проблем экономического, политического и культурного характера сегодня особенно остро стоит проблема социализации школьников, их оптимального саморазвития и самореализации в образовательном социуме. Следует отметить, что школьники — одна из наиболее сложных социально-демографических групп общества, специфика которой опосредуется необходимостью одновременного решения большого количества задач, связанных с процессом перехода от детства к взрослости, доминированием нового вида ведущей деятельности, освоением широкого спектра социальных ролей (ученик, одноклассник, гражданин), ценностей и норм поведения, усвоением сложных умений и навыков, необходимых для успешной адаптации в обществе.

Современный школьник входит в мир, предельно сложный по своему содержанию и тенденциям социализации, что связано с темпом и ритмом научно-технических преобразований, предъявляющих к растущим людям новые требования; с перенасыщенным характером информации, глубинно воздействующей на психику ребенка, у которого еще не выработано четкой жизненной позиции и защитных механизмов; с экологическим и экономическим кризисами, поразившими наше общество и вызывающими у детей чувство безнадежности и раздражения из-за того, что старшие поколения оставляют им такое наследство.

Как показывают исследования отечественных и зарубежных ученых (Л.С.Выготский, Дж.Гилфорд, А.Маслоу, А.В.Мудрик, Ж.Пиаже, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконин), особенно благоприятным для социализации личности является период, знаменующий переход от детства к взрослости. Это обусловлено, с одной стороны, сохранившейся высокой восприимчивостью детей к различным сферам межличностного взаимодействия, а с другой — потерей непосредственности

(Л.С.Выготский), развитием элементов произвольности, самоконтроля, символических функций сознания, что обеспечивает школьнику определенный уровень сознательности и самостоятельности действий.

Таким образом, проблема адекватной подготовки школьника к оптимальному вхождению в социум приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением деятельности школы как социального института общества. Вместе с тем анализ психолого-педагогической, социальной, философской литературы и изучение опыта работы массовой общеобразовательной школы показывают, что в практике современного учебно-воспитательного процесса эта задача решается недостаточно эффективно. Изучение многочисленных фактов свидетельствует, что именно в среде школьников происходит наибольшее число конфликтов, закладываются асоциальные привычки, формируется и резко проявляется агрессивное поведение.

В связи с этим проблема агрессивного поведения детей и подростков школьного возраста становится одним из актуальных направлений междисциплинарных исследований как в нашей стране, так и за рубежом. Ей, в частности, посвящены специальные монографии и значительное число экспериментальных работ Р.Бэрона, А.Басса, П.Брейна, Л.Берковица, К.Бютнера, Д. Долларда, К.Лорэнца, Д. Ричардсона, Р.Селмана, Э. Эриксона.

В отечественной науке плодотворно разрабатываются различные аспекты проблемы агрессивного поведения школьников: теоретико-методологические основы агрессии (Ю.М.Антонян, С.А.Беличева, Л.И.Божович, С.Н.Еликолопова, В.В.Знакова, Л.П.Кончина, Л.М.Семенюк, Д.И.Фельдштейн и др.); анализ агрессивного поведения личности в контексте педагогики ненасилия (О.С.Газман, Б.Т.Лихачев, В.Б.Сазанов, В.А.Ситаров и др.), социальная детерминированность агрессивного поведения (Л.И.Божович, Н.Д.Левитов,

Д.И.Фельдшейн), типология агрессивного поведения школьников (П.П.Бельский, С.Я.Беличева, В.С.Братусь, И.А.Невский, П.И.Сидоров, И.А.Фурманов), специфика агрессивного поведения учащихся различных половозрастных групп (К.Джеклин, Э.Маккоби, Н.Ф.Сухарева, С.Фишбах, Н.Е.Устинова, Т.В.Чернова), соотношение биологического и социального как психофизиологическая основа агрессивного поведения (Г.А.Аванесов, В.Р.Дольник, К.К.Платонов, З.Фрейд).

Вместе с тем при всей несомненной теоретической и практической значимости данных исследований необходимо отметить, что в условиях новой образовательной парадигмы требуется принципиально иной подход к организации жизнедеятельности современного школьника, основанный на приоритете индивидуально-личностного, субъектного начала, направленный на создание условий и средств для оптимального вхождения личности в школьную среду как новый образовательный социум и предусматривающий коррекцию агрессивного поведения школьников. В результате этого целый ряд проблем, наиболее *актуальных* для эффективной социализации школьников остается недостаточно разработанным. В их числе:

— выявление сущности и специфики психолого-педагогического и медико-социального феномена «агрессивное поведение»;

— раскрытие условий и средств возникновения агрессивного поведения школьников в педагогическом процессе современной школы;

— определение психолого-педагогических механизмов, способных оказать эффективное воздействие на поведение школьников;

— научное обоснование системы работы с агрессивными школьниками и разработка на их основе методик коррекции агрессивного поведения личности в период перехода от детства к взрослости.

1. Агрессивное поведение как психолого-педагогический и медико-социальный феномен.

Проблемы воспитания подрастающего поколения всегда были в центре внимания педагогической теории и практики, поскольку от того, какой выйдет в жизнь формирующаяся личность, во многом зависит судьба общества. Особенно остро встала проблема воспитания молодежи сегодня, в период, когда Россия переживает сложнейшие политические, экономические, идеологические и нравственные трудности.

Среди основных причин, актуализирующих разработку проблем воспитания, можно выделить следующие: возникновение деструктивной для развития молодого поколения и опасной по своим последствиям социальной ситуации; появление новых требований со стороны общества к личности; размывание и девальвация системы традиционных ценностей, сложившегося механизма социализации личности; нарушение преемственности между поколениями; усиление бездуховности, падение образовательного и культурного уровня значительной части подрастающего поколения; вестернизация важнейших сфер жизни российского общества, внедрение чуждых ему духовных ценностей с целью вытеснения и забвения отечественной истории, культуры, традиций.

В ряде исследований (Л.Г.Вяткин, О.С.Газман, Б.Т.Лихачев, В.Б.Сазанов, В.А.Ситаров и др.) отмечается, что эффективное решение проблем, связанных с воспитанием современной молодежи, возможно лишь на основе комплексных исследований, позволяющих объединять усилия педагогов, психологов, социологов, медиков. В ряду проблем, решение которых требует междисциплинарного подхода, следует назвать исследование агрессивного поведения как психолого-педагогического и медико-социального феномена, что предполагает выявление его сущности и специфики.

При описании феномена агрессии используется следующая

терминология: выделяют агрессию, агрессивное поведение, агрессивность.

Агрессивность трактуется как устойчивая личностная черта, выражающая склонность к агрессивному поведению.

Под *агрессией* понимается мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения. Агрессия всегда оценивается резко отрицательно как выражение антигуманизма, наличия культа грубой силы. В то же время имеются случаи, когда об агрессивных действиях говорят как об энергично наступательных и дают им положительную оценку. Это обычно делается, если речь идет о спортивных состязаниях: отсутствие у команды спортивной «злости» или агрессивности оценивается как существенный недостаток. Однако «положительная» агрессия является чаще всего исключением, имеющим место в узко специальной сфере.

В основном же под агрессией понимается резкое, грубое, негативное поведение, которое может выражаться в различных по форме и результатам актах поведения, имеющих вербальный и невербальный характер: злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, деструктивные формы поведения, бандитизм, насилие, убийства.

К настоящему времени различными авторами предложено множество определений агрессии, ни одно из которых не может быть признано исчерпывающим и общеупотребительным в силу сложности, многозначности и размытости данного понятия. В ряде источников даются следующие трактовки этого понятия.

1. Чаще всего агрессия трактуется как сильная активность, стремление к самоутверждению. Так, Л.Бендер, например, говорит об агрессии как тенденции приближения к объекту или удаления от него, а Ф.Аллан описывает ее как внутреннюю силу, дающую человеку возможность противостоять внешним воздействиям.

2. Под агрессией понимаются акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу или объекту. Например, Х.Дельгадо утверждает, что «человеческая агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу» (122).

3. В ряде исследований (Л.М. Семенюк) разводят понятия агрессии и агрессивности как психического свойства личности и трактуют агрессию как процесс, имеющий специфическую функцию и организацию; агрессивность же рассматривают как некую структуру, являющуюся компонентом более сложной структуры психических свойств человека.

4. Давая определение агрессии, ряд исследователей стремится сделать это на основе изучения поддающихся объективному наблюдению и измерению явлений, в качестве которых чаще всего рассматриваются акты поведения. Например, А.Басе определяет агрессию как реакцию, в результате которой другой организм получает болевые стимулы. Уилеон трактует ее как физическое действие или угрозу такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что, определяя агрессию, некоторые психологи игнорируют коренные различия в поведении человека и животных. В результате этого приводимые ими определения носят формальный характер, так как при подобном подходе к проявлению агрессии можно причислить действия принципиально иного характера:

- действия волка, убивающего овцу и съедающего ее;
- действие солдат, сражающихся с врагом;
- действия ребенка, который недостаточно точно контролирует свое тело и неумышленно наносит вред другому человеку.

Существенным недостатком приведенных определений, не позволяющим вскрыть психологическое содержание агрессии, является то, что конкретные действия как бы отрываются от их мотива. В результате многие не выраженные явно агрессивные действия не подпадают под определение агрессии, хотя их агрессивный характер очевиден. Вот почему в настоящее время все больше утверждается представление об агрессии как мотивированных внешних действиях, нарушающих нормы и правила сосуществования, наносящих вред, причиняющих боль и страдание людям.

Агрессивное поведение рассматривается как враждебные действия, целью которых является нанесение страдания, причинение ущерба другим людям и живым существам. К различным формам агрессивного поведения относят враждебность, задиристость, драчливость, озлобленность, жестокость.

Основные теоретические подходы к исследованию природы агрессии основаны на анализе следующих качественных характеристик:

- учет различий между отдельными видами агрессии;
- разведение таких личностных свойств, как агрессивность и враждебность;
- роль негативной модели поведения, которая является как источником, так и стимулятором агрессивного поведения;
- неоднозначность результатов применения наказания как способа подавления агрессии.

На основании этого в большинстве отечественных и зарубежных исследований выделяют следующие методологические подходы к изучению агрессивного поведения:

- а) этологический, основанный на понимании агрессивного поведения человека и животного как биологической (врожденной) реакции организма на окружающую среду;
- б) психоаналитический, трактующий агрессию как защитный психологический механизм, выводящий

отрицательную энергию из организма и направляющий ее в окружающую среду;

в) фрустрационный, объясняющий природу агрессии ситуативным поведением человека на непреодолимые барьеры, стоящие на пути к достижению цели, результатом чего является состояние растерянности (фрустрации);

г) бихевиористский, рассматривающий агрессивность как черту личности, формирующуюся в результате воздействия социальных факторов.

Этологический подход, основоположником которого является К.Лоренц, предрасположенность человека к агрессии объясняет тем, что агрессия обеспечивала биологические преимущества нашим предкам (приматам), способствовала их выживанию и адаптацию. К.Лоренц предполагал, что данный инстинкт развился в ходе длительной эволюции, в пользу чего свидетельствуют три его важные функции:

— во-первых, борьба видов рассеивает их представителей на ограниченном географическом пространстве, в условиях ограниченных пищевых ресурсов;

— во-вторых, агрессия помогает улучшить генетический фонд вида за счет того, что оставить потомство смогут наиболее сильные и энергичные особи;

— наконец, агрессивные животные лучше защищают себя и свое потомство.

Однако на определенном этапе социальный прогресс, развитие культуры обогнали медленно изменяющуюся биологическую эволюцию человека, развитие тормозных механизмов агрессии, что неизбежно проявляется в ее периодических вспышках. Иначе внутреннее напряжение будет накапливаться и создавать «давление» внутри организма, пока не приведет к вспышке неконтролируемого поведения.

Таким образом, теории инстинктов объясняют агрессию наследственным биологическим фактором, из чего следует, что человек никогда не сможет избавиться от своей агрессии; а

поскольку накапливающаяся агрессивная энергия непременно должна быть отреагированна, единственным выходом остается направление ее в нужное русло. Эта точка зрения нашла свое выражение в работах К. Лоренца, который писал: «Внутривидовая агрессия у людей представляет собой совершенно такое же самопроизвольное инстинктивное стремление, как и у других высших позвоночных животных». Более того, К.Лоренц считал, что сравнение человека с животным «не покажется столь обидным, если рассмотреть разительное неумение человека управлять своим поведением по отношению к представителям своего же биологического вида», и что в этом отношении человек «не совершил ни малейшего прогресса в деле овладения самим собой» (75).

Согласно К.Лоренцу природа человеческой агрессивности инстинктивна, так же как и механизм, запрещающий умерщвление себе подобных. Вместе с тем, если К.Лоренц допускает возможность регуляции человеческого поведения и возлагает надежды на воспитание, усиление моральной ответственности людей за свое будущее, то опирающиеся на работы К.Лоренца другие исследователи не только поддерживают инстинктивную природу человеческой агрессии, но и утверждают, что люди при всем желании не могут осуществить контроль над проявлениями своей агрессивности.

Психоаналитический подход к пониманию природы агрессивного поведения во многом сходен со взглядами этологов. Представители данного направления считают, что агрессия имеет внутренний источник, а для того, чтобы не произошло неконтролируемого насилия, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась (наблюдением за жестокими действиями, разрушением неодушевленных предметов, участием в спортивных состязаниях, достижением позиций доминирования, власти и пр.).

С позиции психоанализа в человеке существует два наиболее мощных инстинкта: сексуальный (либидо) и инстинкт

смерти (танатос). Первый рассматривается как стремления, направленные на упрочнение, сохранение и воспроизводство жизни. Второй несет собой энергию, направленную на разрушение и прекращение жизни. Его основное назначение — «приводить органически живущие к состоянию безжизненности». Все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия либидо и танатоса, между которыми существует постоянное напряжение. Вследствие того, что существует острый конфликт между сохранением жизни и разрушением (либидо и танатосом), защитные психологические механизмы направляют энергию танатоса во вне, в результате чего агрессия выходит наружу и направляется на других. Если энергия танатоса не будет обращена во вне, это вскоре приведет к разрушению психологического благополучия индивида (144).

Вместе с тем, рассматривая психоаналитические теории, не следует забывать об отмеченном еще И.П.Павловым умении психоаналитиков обращать внимание на важные стороны организации психической деятельности, при неспособности адекватно объяснить наблюдаемые факты. Именно З.Фрейду принадлежит заслуга превращения агрессии и агрессивности в объект научного психологического анализа. В частности, развитие взглядов З.Фрейда привело к созданию фрустрационных концепций агрессии.

Фрустрационный подход, основоположником которого считается Джордж Доллард, строится на том, что агрессия — не биологически предопределенное влечение, а реакция на такую ситуацию, в которой организм лишается каких-либо существенных вещей или условий, попытка преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия, то есть **фрустрацию**. Возникающее эмоциональное напряжение может быть разрешено либо путем удовлетворения фрустрированной потребности, либо путем агрессивных

действий. Из этого следует вывод: если организм подвергается воздействию фрустрации, то он всегда на это реагирует агрессией, в силу этого не существует такой агрессии, которая возникает не на почве фрустрации.

Интерес к изучению фрустрации и ее связи с агрессией был вызван опубликованной в 1939 г. фрустрационно-агрессивной гипотезой, разработанной группой психологов Йельского университета (США) во главе с Д.Доллардом. Детальная разработка данной теории содержится в работах Л.Берковица, который ввел новую дополнительную переменную, характеризующую возможные переживания, возникающие в результате фрустрации, — гнев, трактуя его как эмоциональное возбуждение в ответ на фрустрацию. Он отметил, что агрессия не всегда бывает доминирующей реакцией на фрустрацию и при определенных условиях может быть подавлена. В концепцию фрустрации-агрессии Л.Берковиц ввел три существенные поправки, выявляющих сущность данного явления:

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

— даже при готовности агрессия не возникает без надлежащих условий;

— выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивида привычку к подобным действиям (29).

Возникая в тех случаях, когда существует помеха осуществлению условной реакции, величина фрустрации зависит от силы мотивации к выполнению желаемого действия, значительности препятствия к удовлетворению потребности и количества попыток к ее удовлетворению. Дальнейшие исследования показали, что существует ряд факторов, тормозящих открытую демонстрацию агрессии, наиболее существенным, из которых является угроза наказания. Степень замедления в любом акте агрессии варьируется в прямом

соответствии с предполагаемой тяжестью наказания, могущего последовать за этим действием. Однако, оказывая сдерживающее влияние на проявление агрессивного поведения, в отдельных ситуациях наказание не снимает возникающее эмоциональное напряжение, а, следовательно, актуальное побуждение к агрессии. Если индивидуума предостеречь от нападения на кого-либо наказанием, он все еще будет стремиться к агрессивным действиям. В результате могут иметь место агрессивные действия, направленные на совершенно другого человека, нападение на которого не ассоциируется с наказанием (эффект смещения).

Снижение агрессивной мотивации связано с процессом катарсиса. Катарсис представляет собой совершение агрессивных действий (даже скрытых от наблюдения, напрямую не связанных с фрустратором) которые снижают эмоциональное напряжение и, следовательно, снижают уровень побуждения к последующей агрессии. Подобным образом человек, получив хорошую «встряску» от начальника, которому он не сможет ответить, приходит домой и «отрывается» на своих близких, снимая эмоциональное напряжение.

Таким образом, фрустрационная теория объясняет происхождение агрессии особыми ситуативными обстоятельствами, в рамках которых возникшее эмоциональное напряжение может быть устранено либо удовлетворением потребности, либо путем агрессивных действий. Недостатком данного подхода является, в первую очередь, отсутствие четкости в понимании фрустрации, вследствие чего акцент в экспериментальных исследованиях переместился с анализа причин возникновения фрустрации, а затем и агрессии на изучение переменных, способствующих возникновению или торможению агрессии.

В процессе своего развития фрустрационный подход к объяснению агрессии претерпел значительные изменения. В частности, в конце тридцатых годов возникла концепция

фрустрации С.Розенцвейга, обратившегося к анализу фрустрационных ситуаций, классификации и типизации реакций на фрустрацию. Многие исследователи стали рассматривать агрессию лишь как один из возможных выходов из фрустрирующей ситуации. Более того, некоторые ученые пришли к выводу, что при фрустрации личность реагирует целым комплексом защитных реакций, одна из которых играет ведущую и структурирующую роль.

Бихевиористский (поведенческий) подход в исследовании природы агрессивного поведения опирается преимущественно на работы Арнольда Бассе, который определял фрустрацию как блокирование процесса инструментального поведения и ввел понятие атаки-акта, поставляющего организму враждебные стимулы. А.Бассе указал на ряд факторов, от которых зависит сила агрессивных привычек:

— во-первых, это частота и интенсивность случаев, в которых индивид был атакован, фрустрирован, раздражен (индивиды, которые получали много гневных стимулов, будут реагировать более агрессивно, чем те, которые получали меньше таких стимулов);

— во-вторых, частое достижение успеха путем агрессии приводит к сильным атакующим привычкам;

— в-третьих, это культурные и субкультурные нормы, усваиваемые человеком, которые могут облегчить развитие у него агрессивности.

Для классификации агрессивного поведения А.Бассе предлагает три дихотомии:

— физическое – вербальное,

— активное – пассивное,

— направленное – ненаправленное (111).

Необходимо заметить, что этим делением до сих пор пользуются многие психологи. И это не случайно, так как ряд положений А.Бассе не потерял своего значения. В частности,

перспективным является представление А.Бассе о дифференциации агрессивности и враждебности. Враждебность выражается чувством возмущения, обиды и подозрительности. Причем враждебная личность не обязательно агрессивная, и наоборот.

Другим известным представителем поведенческого подхода является А.Бандура. Он утверждает, что для возникновения агрессии недостаточно того, чтобы субъект был фрустрирован и испытывал чувство неудовлетворенности. Субъект должен еще иметь перед собой некий агрессивный пример для обучения и подражания. Модель является одновременно как источником готовности к специфическим (агрессивным) действиям, так и стимулятором агрессивного поведения.

Так, эмпирические данные свидетельствуют о том, что наказание, например, может способствовать как подавлению агрессии, так и ее стимуляции, включая овладение формами агрессивных действий. Последнее подтверждается наблюдениями и анализом поведения детей в реальных жизненных ситуациях. Показано, например, что агрессивные мальчики воспитывались родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие. Кроме того, мальчики, родители которых, особенно отец, часто и сильно их били, ведут себя спокойно и даже покорно дома, но по отношению к посторонним, в первую очередь, ровесникам, они проявляют больше агрессивности, чем их товарищи, у которых в семье была иная ситуация. Именно поэтому ряд исследователей считает наказание моделью агрессивного поведения, передаваемого ребенку взрослыми.

Подобные наблюдения привели некоторых психологов к мысли, что наказание может быть эффективным только при соблюдении таких условий, как позитивное отношение наказывающего к наказываемому и принятие наказываемым норм наказывающего. Эффективность наказания как способа

устранения агрессивного поведения, кроме того, зависит от места агрессии в иерархии поведенческих реакций, интенсивности и времени наказания. Считается, что наказание, следующее сразу после возникновения деятельности, которая должна быть устранена, приводит к более сильному торможению не одобряемого поведения, чем наказание, наступающее после завершения деятельности.

Большое распространение взглядов, основанных на исследованиях, выполненных в рамках бихевиористского подхода к изучению агрессии, во многом связано и импонирующим ученым стремлением к строгому использованию понятийного аппарата и примату эмпирики, а как следствие этого – предпочтением эксперимента. Однако именно эти сильные стороны поведенческого подхода содержат в себе и истоки его недостатков, связанных со слабой теоретической проработанностью проблемы.

Вместе с тем необходимо отметить содержащиеся в данном подходе следующие важные для дальнейших исследований положения:

- учет различий между отдельными видами агрессии;
- разведение таких личностных свойств, как агрессивность и враждебность;
- роль негативной модели поведения, которая является как источником, так и стимулятором агрессивного поведения;
- неоднозначность результатов применения наказания как способа подавления агрессии.

Таковы основные подходы к исследованию природы агрессивного поведения личности. При этом следует отметить, что подобное деление весьма условно, поскольку во многих исследованиях агрессии заметно влияние различных подходов к данной проблеме. Такова, в частности, **теория социального научения**, которая рассматривает агрессию как специфическую форму социального поведения и в контексте нашего исследования является наиболее оптимальной

методологической основой. С позиций этой теории агрессивное поведение личности провоцируется:

- воздействием шаблонов;
- неприемлемым обращением;
- побудительными мотивами;
- инструкциями;
- эксцентричными побуждениями.

В то же время агрессивное поведение может контролироваться, корректироваться и регулироваться:

- внешними поощрениями и наказаниями (материальное вознаграждение, неприятные последствия и др.);
- викарным подкреплением (наблюдением за тем, как поощряют и наказывают других за агрессию);
- механизмами саморегуляции (гордость, чувство вины и др.)

При анализе агрессивного поведения требуется учет трех моментов:

- способов усвоения подобных действий;
- факторов провоцирующих их появление;
- условий, при которых они закрепляются.

Теория социального научения требует, в первую очередь, изучения человеческого поведения, ориентированного на образец. **Образец** в данном случае рассматривается как средство межличностного взаимодействия, благодаря которому возможно овладение новыми способами поведения, в частности агрессивным действиям. Поэтому существенное внимание здесь уделяется изучению влияния первичных посредников социализации, а именно, родителей, на становление агрессивного поведения у детей. В частности было доказано, что поведение родителей может выступать в качестве модели агрессии, и, что у агрессивных родителей обычно бывают агрессивные дети.

Другим важным элементом этой теории является **социальное подкрепление**. Под подкреплением обычно

понимается какое-либо действие, призванное усилить определенную реакцию. Если говорить о социальном подкреплении, следует иметь в виду и нематериальное подкрепление, словесное и несловесное обращение в виде похвалы, выговора, дружеских враждебных жестов. Положительное подкрепление — это любой стимул, который, следуя за реакцией, усиливает или поддерживает ее на прежнем уровне. Отрицательное подкрепление — это стимул, устранение которого усиливает реакцию.

Существуют неопровержимые доказательства того, что если человек ведет себя агрессивно и получает при этом положительное подкрепление, то вероятность того, что он проявит агрессию в аналогичных ситуациях, многократно возрастает. Постоянное положительное подкрепление определенных агрессивных актов, в конце концов, формирует привычку агрессивно реагировать на различные раздражители. Следовательно, подкрепление агрессии со временем развивает у человека агрессивность как личностную черту.

Итак, теории социального научения объясняют природу агрессии усвоением определенных образцов поведения в процессе социализации через наблюдение соответствующего способа действия. В дальнейшем проявление агрессии как поведенческой реакции зависит во многом от социального подкрепления: при положительном подкреплении агрессия может развиться у человека в личностную черту, при отрицательном — агрессивные реакции затухают.

В контексте теории социального научения важным является понятие об *асоциальных формах агрессии* как поведении, в котором, проявляются отклонения от социальных норм выражения агрессии и которое является результатом неблагоприятного социального развития — социопатогенеза, обусловленного различными неблагоприятными факторами среды, воспитания, психобиологическими особенностями.

Углубленное психологическое и социально-психологическое исследование личности несовершеннолетних с отклоняющимся поведением показало, что они характеризуются разной степенью деформации системы внутренней поведенческой регуляции — установок, ценностно-нормативных представлений, референтных ориентаций. Заметное неблагополучие у этих личностей выявляется в системе межличностных отношений в семье и дома. Все это свидетельствует о том, что отклоняющееся поведение является результатом неблагоприятного социального развития, нарушений социализации, причины которого большинство отечественных и зарубежных исследователей видят во внутренней поведенческой регуляции индивида.

Так, Д.Н.Узнадзе и грузинская психологическая школа особое внимание уделяли изучению фиксированной установки как неосознаваемого поведенческого регулятора, выражающегося в готовности к определенной поведенческой реакции. В.Н.Мясищев в качестве внутреннего поведенческого регулятора рассматривал отношения человека как психологическое состояние, предшествующее его поступкам.

В зарубежной психологии для обозначения социальных установок используется понятие «аттитюд». Понятие аттитюд в обобщенном виде трактуется как определенное состояние сознания и нервной системы, организованного на основе предыдущего опыта и оказывающее направляющее и динамическое влияние на поведение.

Наряду с установками, отношениями и аттитюдами в работах отечественных психологов предложено в качестве внутренних поведенческих регуляторов рассматривать такое образование личности как направленность (Л.И.Бажович), под которой понимаются ведущие мотивы-интересы, убеждения, мировоззрение личности, определяющее внутреннюю позицию человека по отношению к объектам социальной среды и целям жизни (21).

Становление системы внутренней регуляции агрессивных действий происходит в результате усвоения социальных норм. Как отмечает В.П.Левкович, «нормы — это внешние по отношению к личности требования общества или группы, предъявляемые к ее поведению в той или иной ситуации; интернализированные нормы не ощущаются индивидом как принудительные, они сливаются в единое с его правилами и нормами. В этом случае они представляют собой внутренний регулятор поведения, то есть такой императив, который принят личностью, образует ее установку».

Нормы, регулирующие агрессивные действия, переходят во внутренний психический план индивида посредством механизмов и способов социализации. Под механизмами социализации С.А.Беличева предлагает понимать стихийные воздействия среды, ближайшего окружения, благодаря которому внешние нормы и предписания переводятся во внутренний план индивида. Среди механизмов социализации она выделяет такие как роль, ролевое научение, внушение, подражание, авторитет, престиж, популярность (12).

Особое место среди этих социально-психологических механизмов социализации личности занимает референтная группа. Среди ближайшего окружения, в котором протекает жизнь индивида, лишь отдельные группы и лица приобретают особую значимость для оценки его поступков, при выборе его социально-нравственных идеалов. Такие группы, на которые индивид ориентируется в своем поведении, норм и ценностей которых он придерживается, получили название референтных групп. В процессе социализации референтная группа выполняет функции как бы перцептивного фильтра, отбирающего из социальных норм и ценностей наиболее значимые для индивида, которые он готов разделить и которые, в конечном счете превращаются в его собственные.

Раскрывая вопрос о том, каким образом внешние социальные нормы и ценности переводятся в план внутренней

регуляции, необходимо отметить, что любое психическое новообразование есть результат не пассивного восприятия окружающих воздействий, а результат активности самого индивида, его деятельности. В общей и возрастной психологии способы социализации раскрыты в понятии о *ведущей деятельности*. По определению А.Н.Леонтьева, «ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития». Роль ведущей деятельности в усвоении индивидом социального опыта полифункциональна. Она служит основой для развития высших психических функций человека, для усвоения необходимых в будущей профессиональной деятельности знаний и навыков, а также определяет характер взаимоотношений индивида со своим окружением и, прежде всего, с тем, которое выступает в качестве ведущего института социализации на данном этапе. Таким образом, организация внешней деятельности субъекта есть способ изменения системы внутренней регуляции его агрессивных действий.

Теория социального научения рассматривает агрессию как социальное поведение, включающее в себя действие, за которым стоят сложные навыки, требующие всестороннего научения. При этом необходимо отметить, что роль биологического фактора в рамках теории социального научения не отрицается. Однако влияние этого фактора ограничено, поскольку «люди наделены нейропсихогическими механизмами, обеспечивающими возможность агрессивного поведения, но активация этих механизмов контролируется сознанием; поэтому различные формы агрессивного поведения, частота их проявления, ситуации в которых оно разворачивается, а также конкретные объекты, выбранные для нападения, во многом определяются факторами социального научения» (111).

Таким образом, признание того фактора, что в основе отклоняющегося поведения лежит, прежде всего, нарушение социального развития, отнюдь не означает игнорирования индивидуальных свойств личности при изучении генезиса асоциальности. Выявление роли и места психобиологических предпосылок, особенностей организма и психики в антиобщественном поведении затруднено тем, что в современной науке не решена до конца проблема соотношения биологического и социального в личности. Заслугой отечественной психологии является переход от дуалистического понимания личности, по выражению Б.Г.Ананьева, к монистическому пониманию человека, за которым стоит единство природы и истории человека.

Попытку сопоставить соотношение биологического и социального на разных иерархических уровнях структуры личности в процессе ее онтогенеза в свое время предпринял К.К.Платонов, показав, что соотношение этих факторов не одинаково на различных подструктурах. Если на нижней биологической подструктуре, куда автор включил такие особенности индивида как пол, соматику, тип нервной системы, патологии и задатки — биологический фактор выступает ведущим, то высшая подструктура, представленная направленностью, ценностными ориентациями, мотивами в основном обусловлена социальными факторами: средой и воспитанием. Однако при более пристальном рассмотрении природы биологической подструктуры и подструктуры направленности становится ясным, что ни в одной из них ни социальный, ни биологический фактор не проявляет себя в чистом виде, поскольку и в одном, и в другом случае имеют место свои, более завуалированные и опосредованные связи.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что психобиологические предпосылки асоциального поведения включают различные патологии, отклонения в развитии организма и психики, имеющие как наследственный характер,

так и возникающие под влиянием неблагоприятных условий жизнедеятельности индивида и затрудняющие процесс его социализации, процесс усвоения индивидом социальных программ.

Выявление психобиологических предпосылок асоциального поведения, тех неблагоприятных свойств психики и организма, которые затрудняют социальную адаптацию индивида, является отнюдь не самоцелью, а имеет практический смысл в связи с *коррекционной практикой*. В частности, Г.А.Аванесов отмечает, что речь не идет о специальных генах фатально обуславливающих преступное поведение, а лишь о тех факторах, которые наряду с социально-педагогической требует также и медицинской коррекции. Среди таких предпосылок Г.А.Аванесов рассматривает:

- патологию биологических потребностей;
- состояние нервно-психического здоровья;
- влияние наследственных заболеваний (особенно наследственности, отягощенной алкоголизмом);
- влияние психофизиологических нагрузок, изменение химического состава окружающей среды, использования атомной энергии, которые приводят к мутациям.

Несколько иной подход к выявлению биологических механизмов агрессивного поведения дан в работах Р.Бэрона и Д.Ричардсона, которые выделяют:

- наследственный фактор, понимая под ним сходство генотипа у индивидов (родителей и детей, братьев и сестер);
- аномалии, вызванные половыми хромосомами (дополнительные X-хромосомы);
- гормональный фон, при котором в качестве основного гормона, способствующего проявлению агрессии, рассматривается избыток в организме мужского полового гормона (тестостерона);

— влияние центральной нервной системы (например, наличие дисфункций левого полушария у лиц с органическим заболеванием мозга, склонных к агрессии) (25).

Таким образом, анализ имеющейся психолого-педагогической литературы позволяет сделать ряд выводов о сущности агрессии.

1. Под агрессивностью понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектн-субъектных отношений. 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.

2. Сама по себе агрессивность не делает субъекта сознательно опасным, так как, с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а, с другой, сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и неодобряемые формы. В житейском сознании агрессивность является синонимом «злонамеренной активности».

3. Агрессивные проявления можно разделить на два основных типа: мотивационная агрессия как самоценность и инструментальная агрессия как средство. Оба типа агрессии могут проявляться как под контролем сознания, так и вне него сопряжены с эмоциональными переживаниями: гнев, враждебность, злоба и др. Практических психологов в большей степени должна интересовать мотивационная агрессия как прямое проявление присущих личности деструктивных тенденций.

4. Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности. Чрезмерное развитие ее начинает

определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию.

Агрессивность имеет качественную и количественную характеристики. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до ее предельного развития. В связи с этим выделяют различные виды агрессии. Наиболее полная их классификация содержится в исследованиях А.Бассе и А.Дарки, которые выделили следующие виды реакций личности на реальные или вымышленные угрозы:

— физическая агрессия – использование физической силы против другого лица;

— косвенная агрессия – поведение, опосредованным путем направленное на другое лицо или сублимирующееся в других проявлениях личности;

— раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость и др.);

— негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов;

— обида – отношение, выражающее зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия;

— подозрительность – отношение к окружающим, переживаемое в диапазоне от недоверия и осторожности до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред;

— вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы);

— чувство вины – выражение убеждения субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает неправильно, а также ощущаемые им угрызания совести.

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать, что в современной психолого-педагогической

литературе нет однозначных подходов в понимании сущности и природы агрессии. В контексте нашего исследования *агрессивное поведение рассматривается как отклонение от социальных норм, в основе которого лежит нарушение социального развития личности и которое характеризуется разной степенью деформации системы внутренней поведенческой регуляции субъекта социализации (установок, ценностно-нормативных представлений, социального статуса, референтных ориентаций)*. Агрессивное поведение может подвергаться коррекции, основанной на специально разработанных программах, позволяющих личности осваивать нормы социального поведения в ходе осуществления того или иного вида деятельности.

2. Анализ агрессивного поведения школьников.

В последнее время в отечественной науке школьный возраст подвергается интенсивному изучению, что вызвано, прежде всего, необходимостью обучения детей с шестилетнего возраста. В работах Ш.А.Амонашвили, Е.З.Басиной, Ю.Ф.Змановского, Я.Л.Коломенского, В.С.Мухиной, В.Г.Маралова, Е.А.Панько, Н.И.Непомнящей, В.А.Ситарова и др. показывается, что данный этап характеризуется рядом специфических особенностей, которые отличны как от психологических особенностей дошкольника, так и от переходного подросткового возраста.

Переходный период от дошкольного к школьному возрасту имеет особое значение в целостном развитии личности. Как указывал Л.С.Выготский, здесь происходит утрата ребёнком той непосредственности, которая характеризовала его на протяжении ряда лет, возрастает произвольность всех форм поведения и деятельности, формируется новая социальная позиция, знаменующая новый этап в отношениях с окружением.

Исследования, проводимые в различные годы в психологии и педагогике, показали, что уже в 6-7 лет складываются хотя и простые, но уже обобщённые, специфические для данного человека, устойчивые (т.е. сохраняющие основные особенности и в дальнейшем) психологические механизмы. Эти механизмы по отношению к другим иерархическим уровням, конкретным свойствам начинают играть определённую роль, становясь личностной основой психики в целом. Вот почему можно говорить, что в этом возрасте происходит становление личности. Более того, именно этот возраст наиболее сензитивен, восприимчив, благоприятен для направленного формирования оптимальных уровней механизмов психики, личности ребёнка, потому что он является действительно решающим в процессе становления ведущих, определяющих, т.е. базовых, оснований психики.

Начиная с этого возраста, можно говорить о становлении личности, этот возраст действительно сензитивен, наиболее благоприятен для направленного формирования психологических механизмов, которые соответствуют (хотя с определёнными возрастными особенностями) оптимальной модели психики личности, а именно оптимальной системе базового уровня психики.

Обширные данные, полученные при изучении большого и разнообразного контингента людей, позволили сделать однозначный вывод: сформированные в этом возрасте психические образования, прежде всего базовые основания личности, оказываются устойчивыми, сохраняясь в своих главных особенностях на многие годы (конечно, с учётом возрастных особенностей и новообразований).

Своеобразие данного возраста состоит в том, что к 6-7 годам достигают вершины в своём развитии новообразования, свойственные дошкольникам, и одновременно начинают формироваться новообразования, которые в последующем будут характеризовать личность школьника. Тем самым создаются противоречия, преодоление которых приводит ребёнка на качественно новый уровень его психического развития.

Данный возрастной период характеризуется кризисными явлениями, связанными со сменой ведущего вида деятельности, изменением позиции ребёнка в системе взаимодействия с социальным окружением. Начиная с работ Л.С.Выготского, эти явления получили название кризиса 7 лет (33).

Как показывают исследования, границы такого кризиса могут варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка. Так, в работе Е.Е.Сапоговой отмечается, что негативные проявления кризиса связаны со временем формирования уровня предпосылок перехода к учению. К этим предпосылкам автор относит развитие символической функции и воображения. Если их развитие опережает формальный переход к учебной деятельности, то дошкольник начинает

меньше интересоваться игрой, предпочитая ей другие виды деятельности. Невозможность осуществлять неигровую деятельность в желаемых масштабах приводит к неудовлетворённости ребёнка своим положением дошкольника, возникновению негативной симптоматики в поведении. Если же развитие символической функции и воображения запаздывают по отношению к формальному переходу к обучению, то ребёнок идет в школу практически неготовым, в результате чего проявляющаяся негативная симптоматика является следствием этой неготовности, неудовлетворённости новым положением школьника. Ребёнок продолжает ориентироваться на игровую, а не на учебную деятельность.

Свое дальнейшее развитие такая позиция получает уже в период школьного обучения. “Внутреннюю позицию школьника,- отмечает Е.З.Басина,- в самом широком смысле можно определить через систему потребностей и стремлений ребёнка, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребёнком как его собственная потребность” (12).

В качестве показателей сформированности внутренней позиции, по мнению Т.А.Нежной, выступают следующие:

— положительное отношение к поступлению в школу или пребыванию в ней как совершенно естественному и необходимому событию в жизни;

— проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий;

— отказ от характерных для дошкольного детства ориентаций в плане организации деятельности и поведения;

— признание авторитета учителя (12).

Если рассмотреть некоторые содержательные особенности развития личности на рубеже дошкольного и школьного возраста, то важно остановиться на ряде закономерностей.

Прежде всего, идёт интенсивный процесс перестройки мотивационной сферы, который в конечном итоге и

детерминирует своеобразие внутренней позиции ребёнка. Многочисленные исследования показывают, что к моменту поступления в школу возникает ряд новых мотивов, прежде всего связанных с новой ведущей деятельностью – учением, т.е. развивается познавательная мотивация, которая нередко может вступать в конфликт с мотивами игровой деятельности. Кроме того, идёт процесс дальнейшего структурирования мотивации, её иерархизации, соподчинения мотивов, что служит благоприятным условием для развития произвольных форм поведения. В то же время следует отметить, что подобного рода соподчинение у разных детей происходит по-разному, в одних ситуациях ребёнок уже способен управлять своими действиями, в других — ещё нет. Поэтому переходный период характеризуется одновременно как проявлением непроизвольных форм поведения, связанных с эмоциями ребёнка и его непосредственными желаниями, так и всё более нарастающими элементами произвольного поведения, обусловленного возникновением внутренних этических инстанций и появлением первоначальных основ ответственности.

Развитие мотиваций детей в этот период тесно связано с формированием их эмоциональной сферы. Как показали исследования Л.С.Выготского, переживания ребёнка приобретают смысл, благодаря чему у него возникает новое отношение к себе. В целом возникает обобщение переживаний, логика чувств, дающих новые возможности ориентировки в окружающей действительности (34). В современных исследованиях показывается, что характер эмоциональных переживаний детей опосредован усвоением социальных норм. Отмечается, что основные изменения в ориентировке детей в социальных нормах происходят между 6 и 7 годами. Благодаря этому социальные нормы приобретают иерархичность в сознании детей в соответствии со своей реальной общественной

значимостью, оказывают влияние на их эмоциональные переживания и отношения.

Развитие личности в переходный период от детства к взрослости характеризуется и определёнными сдвигами в структуре самосознания. В целом к данному периоду дети достигают достаточно высокого уровня развития самосознания, конечно, по сравнению с ранним возрастом.

Многочисленные исследования показывают, что к 6-7 годам у детей наблюдается тенденция к дифференциации самооценок, постепенной их рационализации, структурированию, созданию предпосылок для развёртывания процессов саморегулирования. В то же время отмечается, что формирование их самооценки несколько опережает содержательный план образа “Я”. “Содержательные представления о себе в этот возрастной период,- как отмечает Е.З.Басина, — носят ценностно-заданный характер и скорее предвосхищают будущую индивидуальность, чем констатируют её наличные качества” (12).

В других исследованиях показывается, что самооценка зависит от того, через какую сферу и форму деятельности ребёнок выделяет себя. Чем объясняется, что в 6-летнем возрасте происходит становление устойчивых оснований психики и личности человека? С одной стороны, к данному возрасту ребёнок накапливает довольно значительный объём конкретных знаний и операционно-технических способов, навыков, действий и т.д. С другой стороны, при всём относительном разнообразии условий воспитания детей эти условия характеризуются тем, что 6-летнему ребёнку в большинстве случаев предъявляются определённые нормы, требования более настоятельно, чем в предыдущие возрастные периоды. В то же время сами предъявляемые требования, нормы пока что довольно общие, жёстко не опредмечены (по сравнению с требованиями, предъявляемыми старшим школьникам).

Такая особенность является одним из условий обобщения 6-летним ребёнком накопленного опыта, возникновения образований, начинающих играть определяющую роль по отношению к разнообразным конкретным механизмам психики. Как показали исследования Д.Б.Эльконина (1952), ребенок направлен не только на предметный мир, но и на мир человеческих отношений. В это время происходит как бы замыкание связи между двумя мирами. Один опосредуется через другой. Ребёнок начинает выделять и осознавать себя в системе взаимоотношений людей через свои достижения в той или иной предметно-операционной сфере, и, наоборот, последняя выделяется, обобщается, обретает личную природу в системе взаимоотношений с людьми. Вот почему мы говорим, что именно в это время происходит становление личности, что формируемые обобщённые механизмы являются механизмами личностными, которые, обуславливая другие уровни психики, сообщают последней специфически личностный характер.

Таким образом, направленное формирование оптимальной системы базовых оснований психики, которые и являются конкретной формой воплощения сущностных человеческих свойств и потребностей, легко осуществляется в 6-летнем возрасте, поскольку такое формирование соответствует истинным потребностям и возможностям ребёнка.

В то же время в сложившихся условиях жизни и воспитания оптимальная система формируется лишь у немногих детей 6-7 лет, а это, в силу решающей значимости данного возраста, в дальнейшем приводит к серьёзным трудностям в развитии человека. Вот почему поиск путей и методов воспитания, которые отвечают задаче формирования такой оптимальной системы у детей 6-7 лет, имеет исключительную практическую значимость, и не только для данного возраста, но и для всей жизни человека.

Специальный анализ показал, что в центре внимания исследователей должны быть не сами по себе особенности

общего психологического развития (такие как, например, особенности восприятия, памяти, мышления и т.д.), не сознание и даже не самосознание как таковое, а характер включенности психических процессов, состояний, свойств индивидуальности в контексте реализуемых ею отношений и связей. Следовательно, оценку развития личности следует строить на фундаменте таких категорий анализа, которые шире классических категорий индивидуальной психологии.

Таким образом, школьный возраст, знаменующий переход от детства к взрослости, можно рассматривать как сензитивный период для становления базовых оснований личности, в том числе поведенческих.

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учителя, даже посторонние люди обращаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (не важно — вольно или по принуждению) учиться, как и все

К этому периоду он уже многого достиг в межличностном взаимодействии: он ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Он умеет строить отношения с взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непримиримым. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к себе («Я хороший»), но, прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах других людей. У него уже достаточно развиты рефлексивные способности. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».

Школьник еще ничего не знает о своих правах, тем более не может их отстаивать. Дома взрослые лишь иногда, походя

рассказывают детям о том, что человечество добилась таких прав для ребенка, которые представляют ему возможность нормально развиваться в физическом, умственном и нравственном отношении, которые подтверждают его право на любое понимание, которые обосновывают его право на игры и учение в настоящем и будущем и подтверждают право на достоинство.

В общественной жизни ребенок пользуется правом на еду, сон прогулки, игры, развлечение и многое другое. Он любит своих близких, особенно папу и маму, и это тоже его право — иметь и любить своих родителей. Он имеет и другие привязанности и отстаивает свое право на симпатию к конкретному ребенку, может даже противостоять взрослому, если тот не одобряет его выбор.

Взрослые много говорят ребенку о его обязанностях. Он рано узнает, что должен быть послушным, воспитанным, хорошим ребенком. Это, безусловно, верное начало воспитания человека. «Надо» — мотив, который превращает несмышленища в человека. Ребенок должен осознавать свои человеческие обязанности перед другими людьми и перед самим собой. Понятие «надо» многообразно: от категорического табуирования до выражения пожелания.

Развитый школьник знает доступные по его разумению формы поведения. Эти знания усваиваются в практике общения со взрослыми, сверстниками и детьми других возрастов. Ребенок знает обязанности и понимает их значение, он может объяснить почему, для чего и зачем нужно вести себя тем или иным образом. Знание норм поведения само по себе еще не обеспечивает нравственного развития личности. У ребенка в практике общения со взрослыми и сверстниками должны сложиться привычки правильного поведения. В привычке представлена эмоционально переживаемая побудительная сила, когда ребенок действует, нарушая привычное поведение, у него возникает чувство тревоги, ощущение дискомфорта.

Сформированные привычки обеспечивают то поведение, которое мы и называем хорошим воспитанием. Школьник уже может быть вежливым, приветливым и доброжелательным в своих проявлениях.

Знания норм поведения и привычки норм поведения не существуют сами по себе. В процессе воспитания у ребенка вырабатывается эмоциональное отношение к нравственным нормам. В обыденной жизни ребенок реагирует на любое проявление взрослых, сверстников, подростков. Он должен быть эмоционально обучен ужасаться непристойному поведению людей и желанию не быть «плохим».

В новых отношениях с взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексивность на себя и на других. Добиваясь успеха или терпя поражение, он попадает в капкан соответствующих негативных образований (чувство превосходства над другими или зависти). Развивающаяся способность к идентификации помогает снять напор негативных образований и развить в принятые позитивные формы общения.

Общение становится особой системой социальных отношений. Ребенок пока бессознательно открывает для себя существование разных стилей общения. Во многих случаях ребенок сталкивается с проблемой разрешения ситуаций фрустрационного общения. Так как фрустрация является одной из причин проявления агрессивного поведения, то этот аспект рассмотрим несколько подробнее.

Реально в человеческих отношениях можно различать следующие типы поведения в ситуации фрустрации:

- 1) активно включаемый, адекватно лояльный, стремящийся к преодолению фрустрации, тип поведения – высокая позитивная форма социального нормативного реагирования;
- 2) активно вымогаемый, неадекватно лояльный, фиксированный на фрустрации тип поведения – адаптивная форма социального нормального реагирования;

- 3) активно требуемый, адекватно нелояльный, агрессивный, фиксированный на фрустрации тип поведения – легитивно-нормативная форма социального реагирования;
- 4) активно требуемый, адекватно нелояльный, игнорирующий, фиксированный на фрустрации тип поведения – негативно-нормативная форма социального реагирования;
- 5) пассивный, не требуемый тип поведения – ерзавитая, неадаптивная форма социального реагирования (61).

Только учитель, неукоснительно предъявляющий требования к ребенку, оценивая его поведение, создает условие для социализации поведения ребенка, приведение его к стандартизации в системе социального пространства – обязанностей и прав. В школе дети принимают новые условия, предъявляемые им учителем, и стараются неукоснительно следовать правилам.

Рассудочное и аффективное отношение к правилам и нравственным нормам развивается у ребенка через эмоциональное оценочное отношение к нему взрослого. Именно взрослый помогает ребенку осмыслить рациональность и необходимость соответствующего данному моменту поведения, поступка. Именно взрослый своим аффективным отношением к ребенку санкционирует определенный тип поведения.

Общение с взрослыми и другими детьми дает возможность ребенку усваивать этапы социальных норм поведения. В определенных жизненных ситуациях ребенок сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому, важным моментом в нравственном развитии ребенка становится знание норм морали и понимание их целостности и необходимости.

Социальное пространство в современной жизни людей не очерчено однозначными правилами и обязанностями — оно обусловлено многими составляющими, которые не доступны ребенку. Это – провозглашаемая или подразумеваемая

идеология государства, традиционные нормативы, нравственные требования религий, реалии межэтнических и экономических отношений людей, естественно-историческая нестабильность правовых и моральных критериев. Безусловно, столь сложная система зависимостей, обязанностей и свобод лежит за пределами самосознания ребенка.

Кроме того, ситуация учения требует постоянной оценки действий ребенка, порождает сложные явления, тормозящие, ограничивающие развитие личности. Эти явления находят свое отражение в школьных неврозах, которые З.Галус – психолог, исследовавший их, – называет «дефицитными» свойствами личности.

Первая группа дефицитных свойств характеризуется ориентацией на ошибки и возникает тогда, когда взрослые, а затем и сам ребенок, оценивает его действие по ошибкам в результате. Ребенок всеми силами стремится избежать ошибки, но страх перед нею вызывает такой чрезмерный контроль, что последний ограничивает ребенка, сдерживает его инициативу и творчество.

Вторая группа дефицитных свойств связана с тем, что в школьном возрасте появляется обесценивающее понимание себя, то есть неуверенность в себе, которая препятствует пониманию ребенком личной зависимости происходящих событий. В дальнейшем, если тип объяснения становится устойчивым, он начинает определять активность ребенка в выборе цели. Смысл таких дефицитных качеств и их происхождение хорошо отражает пословица: «Назови человека сто раз свиньей, он и захрюкает».

Третья группа дефицитных качеств личности подростка связан с появлением сокращенной жизненной перспективой. Она проявляется в том, что у ребенка возникают ситуативные интересы, он легко поддается влиянию других, как бы не умеет, да и не стремится воспринимать свои действия как относительно независимые от других. Такие дети мало инициативны, не могут

самостоятельно организовывать собственное поведение. **Четвертая группа дефицитных качеств**, называемых исследователями «ограниченным языковым кодом». Основу ее составляет односторонняя ориентировка ребенка в системе оценок. Например, ребенок судит о способности другого человека, да и своих, только по школьным оценкам. Или ценность другого измеряет какой-то вещью, которая есть у этого человека, или каким-то его качеством.

При сочетании всех, перечисленных выше, дефицитных свойств, появляются явления, называемые «механизмами заколдованного круга», которые состоят в том, что происходит закрепление пониженного уровня деятельности и ее результатов дефицитным свойством личности и наоборот — подкрепление дефицитного свойства понижением уровня результатов деятельности. Такой механизм в дальнейшем сочетается с другим – социальным: взрослые начинают приписывать детям дефицитные свойства, которых у них нет. Они буквально ожидают увидеть у них плохие качества, которые обязательно приведут к неуспеху. При особо неблагоприятных условиях может возникнуть «синдром неуспешной личности», который уже никак не способствует проявлению индивидуальности ребенка.

Агрессивное поведение подростка-школьника чаще всего выражается в формах враждебности, жестокости и демонстрации.

Враждебность, согласно теории А.Бассе, – более узкое по направленности состояние, всегда имеющее определенный объект. Часто враждебность и агрессивность сочетаются, но нередко люди могут находиться во враждебных и даже антагонистических отношениях, однако никакой агрессивности не проявляют хотя бы потому, что заранее известны ее отрицательные последствия для «агрессора». Бывает и агрессивность без враждебности, когда обижают людей, к которым никаких враждебных чувств не питают.

Под *жестокостью* как личностной чертой следует понимать стремление к причинению страданий, мучений людям или животным, выражающееся в действиях, бездействии, словах, а также фантазировании соответствующего содержания. Жестокость может быть преднамеренной и непроизвольной, реализующейся в определенных действиях, вербальном поведении (причинение мучений словами) или в воображении – фантазировании, оперирующим образами истязаний, мучений людей или животных. Жестокость может проявляться в отношении людей и животных, причем широко известны случаи расщепления, сосуществования жестокости по отношению к людям и сентиментальности по отношению к животным.

Демонстрация – это показ возможности нападения. Демонстрация, вызывая у противника страх, позволяет выиграть стычку, не прибегая к схватке, очень опасной для обеих сторон. Физическое противоборство заменяется психическим противостоянием. Вот почему Лоренц утверждал, что хорошо оформленное агрессивное поведение – одно из замечательных созданий естественного отбора, что по существу оно гуманно. Да и всякий согласится, что обругать друг друга, пригрозить кулаком из-за какого-нибудь пустяка во много раз выгоднее для каждого и всех вместе, чем драться.

В фундаментальных работах российских психологов (Л.И. Божович, Д.И.Фельдштейн) показано, что изменения, связанные с развитием организма, несомненно, оказывает свое влияние на психическое развитие ребенка, но, во-первых, это влияние опосредовано отношениями личности к окружающему миру, сравнениями себя со сверстниками и взрослыми, во-вторых, не биологические особенности являются определяющими в развитии растущего человека как личности, а выход на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как члену общества.

К сожалению, сложившаяся ныне в обществе системы воспитания детей, принятые к ним требования, отношение взрослых к растущим людям не учитывают особенностей личностного становления, приводя к конфликту с личностями, у которых развивается потребность в самостоятельности, самореализации, избавлении от опеки. Критически осмысливая себя и окружающих, ребенок протестует против ханжества взрослых, их мнимой праведности, при нередкой лживости поступков.

Подросток жаждет не просто внимания, но понимания, доверия взрослых. Он стремится играть определенную социальную роль не только среди сверстников, но и среди старших. Во взрослом же сообществе утвердилась позиция, препятствующая развитию социальной активности школьника – он ребенок и должен слушаться. В результате между взрослыми и детьми растет психологический барьер, стремясь преодолеть который, многие подростки прибегают и к агрессивным формам поведения.

Таким образом, агрессивность в личностных характеристиках ребенка формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении. Вместе с тем на развитие агрессивности подростка могут влиять, разумеется, природные особенности его темперамента, например, возбудимость и сила эмоций, способствующие формированию таких черт характера, как вспыльчивость, раздражительность, неумение сдерживать себя. Естественно, что в состоянии фрустрации подросток с подобной психической организацией ищет выхода внутреннему напряжению, в том числе и в драке, ругани и пр. Кроме того, агрессия может быть вызвана необходимостью защитить себя или удовлетворить свои потребности в ситуации, в которой растущий человек не видит иного выхода, кроме драки, или, по крайней мере, словесных

угроз. Тем более, что для некоторых детей участие в драках, утверждение себя в глазах окружающих с помощью кулаков является устоявшейся линией поведения, отражающей нормы, принятые в определенных социальных группах.

То есть в подростковом возрасте в силу сложности и противоречивости особенностей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления агрессивности.

Известно, что в подростковом возрасте происходит переориентация одних ценностей на другие. Подросток стремится занять новую социальную позицию, соответствующую его потребностям и возможностям. При этом социальное признание, одобрение, принятие в мире взрослых и сверстников становится для него жизненно необходимым. Лишь их наличие обеспечивает переживание подростком чувства собственной ценности. Неслучайно поэтому истоки подростковой агрессивности лежат, как правило, в семье, отношениях ее членов (ссоры, отторжение ребенка, его принуждение, в том числе наказанием, страхом и т.п.) и в меньшей мере в коллизиях со сверстниками, учителями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что подростковый возраст является одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека. В этот период не только происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, но возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Это остро протекающий переход от детства к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции развития. С одной стороны, для этого сложного этапа показательны негативные проявления ребенка, дисгармоничность строения

личности, свертывание прежде установившейся системы интересов, протестующий характер поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается массой положительных факторов: возрастает самостоятельность школьника, значительно более многообразными содержательными становятся его отношения со сверстниками и взрослыми, значительно расширяется и качественно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе и другим людям. Все это создает предпосылки для ведения целенаправленной работы по коррекции агрессивного поведения подростков.

3. Сущность педагогического взаимодействия и его влияние на личность школьника.

Формирование, развитие и становление личности школьника происходит в процессе той жизнедеятельности, которая задается общественными условиями. При этом понятие “жизнедеятельность” выступает как способ реализации индивидом своей активности в общественном бытии. На каждом возрастном этапе жизнедеятельность человека складывается из многих сфер, среди которых можно выделить доминирующие, то есть те, в которых человек определенного возраста имеет потребность и возможность реализовать свою активность. Для школьников такими сферами жизнедеятельности являются познание, предметно-практическая деятельность, игра, общение, спорт, в ходе которых школьники вступают в систему многоаспектных межличностных взаимодействий со сверстниками, педагогами, родителями, взрослыми людьми.

Межличностное взаимодействие школьников — это обмен духовными ценностями (общепризнанными и специфическими для половозрастных и групповых ценностных ориентаций учащихся), который происходит в форме диалога школьника как с “другими Я”, так и в процессе взаимодействия с окружающими людьми”(67). Этому обмену свойственны возрастные особенности, и он оказывает как стихийное, так и в определенной мере педагогически направляемое влияние на становление и жизнедеятельность групп, коллективов и отдельных личностей. Подобный подход к взаимодействию как обмену ценностями впервые предложен Х.И.Лийметсом (73).

В условиях конкретной социальной группы (в контексте нашего исследования – класса) межличностное взаимодействие принимает формы межличностных отношений. “Межличностные отношения – субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, то есть взаимных

влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения. Межличностные отношения – это система установок, ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга, определяющихся содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей” (67).

Как отмечал Б.Ф.Ломов: “**Общение** охватывает особую категорию реально существующих **отношений**, а именно отношений субъект – субъект (ы)”(74,38). В эту категорию отношений входят практически все виды межличностных отношений, в которые включены школьники в процессе своей жизнедеятельности с педагогами, родителями, сверстниками и другими людьми. Несмотря на тесную взаимосвязь общения и отношений, необходимо подчеркнуть, что они не тождественны. Общение- объективный процесс взаимодействия людей, которых могут связывать самые различные субъективные отношения. Общение вынуждается совместной жизнедеятельностью. Оно реализуется и в случае положительного отношения его участников друг к другу, и в случае отрицательного, и в случае их полного безразличия друг к другу. Конечно, характер отношений влияет на процесс общения, но оно осуществляется даже тогда, когда отношения обострены (74,91). То есть понятие “отношения” отражает внутреннюю сторону субъект-субъектных отношений, а понятие “общение” – их внешнюю сторону (74,14).

Из сказанного следует, что уровень межличностного общения детерминируется характером межличностных отношений, которые складываются из целого ряда составляющих, среди которых, на наш взгляд, наиболее значимыми являются:

- взаимные симпатии и антипатии партнёров;
- их желание или нежелание вступить в контакт;
- активная или пассивная позиция в общении.

Межличностное взаимодействие – не только самостоятельная сфера жизнедеятельности школьников, но и важнейшее условие процесса их личностного становления. В связи с этим принято говорить о двух основных разновидностях межличностного взаимодействия:

— стихийный обмен духовными ценностями, специфическими для половозрастных и групповых ценностных ориентаций личности, протекающий в различных социальных средах, в которые включена личность в процессе ее жизнедеятельности;

— специально организованный в рамках различных социальных институтов общества процесс освоения социально и личностно значимых культурных норм и ценностей, осуществляющийся в форме диалога личности с “другими Я”.

В своем втором значении межличностное взаимодействие приобретает форму *педагогического взаимодействия*, оказывающего целенаправленное воздействие на формирующуюся личность и выполняющего следующие воспитательные функции:

— нормативную, в которой взаимодействие выступает как целенаправленный, специально организованный процесс, направленный на освоение школьниками норм социально-типического поведения;

— познавательную, в которой взаимодействие выступает как познавательный процесс, отражающий приобретение школьниками индивидуального социального опыта;

— эмоциональную, в которой взаимодействие выступает как аффективный процесс, отражающий восприятие школьником других людей;

— корректирующую, в которой взаимодействие выступает как способ и средство социального утверждения личности, отражающее реализацию в общении типических и индивидуальных сторон личности школьника.

Д.А.Белухин, определяя педагогическое взаимодействие как «взаимосвязанный процесс обмена различного рода воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и других общественно значимых качеств личности», выделяет в нём следующие составляющие:

— общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят обмен информацией, выработка единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека;

— совместная деятельность – организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры (13).

Из этого следует, что педагогическое взаимодействие оказывает воспитательное воздействие на формирующуюся личность в силу целого ряда социально и личностно значимых обстоятельств.

1. Прежде всего, это связано с тем, что основу педагогического взаимодействия составляет **потребность в общении**, которая способствует установлению многообразных связей школьника с другими людьми, стимулирует обмен знаниями и опытом, чувствами и мнениями и может проявляться в форме частной потребности в друге, дружеских связях на фоне коллективных взаимоотношений.

Потребность в общении не возникает спонтанно, а формируется под влиянием определённых условий. К ним относятся объективная нужда в уходе и заботе со стороны взрослых, а также поведение взрослого, который вводит детей в сферу новых взаимоотношений. В результате общения ребёнок познаёт других людей, отношения между ними, а также самого

себя и своё место в системе доступных общественных взаимоотношений (94).

2. На базе потребности ребёнка в общении возникает и развивается его **потребность в признании** (сначала со стороны взрослых, а затем и своих сверстников), которая постепенно находит выражение в его притязаниях на признание: “В сфере общения,- отмечает В.С. Мухина,- особое значение имеет обретенная в процессе развития потребность в признании, определяющая позитивный ход развития личности; она ориентирует ребёнка на достижение того, что является значимым в культуре, к которой принадлежит ребёнок” (51).

3. Не менее важным слагаемым педагогического взаимодействия является **потребность в эмоциональном контакте**, которую можно трактовать как переживаемую (не всегда осознанную) нужду человека в двусторонних или многосторонних отношениях, в которых школьник а) чувствует себя предметом интереса и симпатии со стороны других людей; б) солидарен с окружающими, переживая их горести и радости (115,163). Основной сферой реализации потребности в эмоциональном контакте являются межличностные отношения, в которые вступают школьники с окружающими их людьми в семье, во дворе, в классе, в школе и т.п. Возможности для реализации потребности в эмоциональных контактах представляет школьникам совместная жизнедеятельность, которая должна быть разнообразной, насыщенной, эмоционально привлекательной.

Реализация себя школьником в коллективе происходит тогда, когда жизнь коллектива настолько насыщена и привлекательна для него, что создаёт возможности для удовлетворяющего общения с товарищами и вызывает стремление общаться с ними. К сожалению, эти условия далеко не всегда имеются на практике. В результате мы наблюдаем уменьшение роли классного коллектива в жизни многих ребят (особенно по мере их взросления), стремление удовлетворить

свои интересы и потребности, в том числе и в общении, вне школы.

Однако в тех случаях, когда жизнедеятельность классного коллектива интересна и разнообразна, общение в нём, возможности сущностной и внешней реализации себя для школьников могут быть весьма широки.

Именно в обществе сверстников школьник получает действительную или иллюзорную (что им чаще всего не осознаётся) возможность реализовать себя и сущностно, и внешне. Сущностно потому, что в компании сверстников он ощущает себя равным, принятым, а стало быть, ценным. Это крайне важное ощущение позволяет считать себя на каждом возрастном этапе “уже выросшим”. В то же время в обществе сверстников идёт и внешняя реализация себя: быть таким, как все, соответствовать стандартам моды, поведения. Но для этого необходимо базовое условие: школьники должны хотеть общаться в тех коллективах, членами которых они являются.

4. Поведение школьника как субъекта педагогического взаимодействия определяют *социальные установки*, под которыми понимается целостное динамическое состояние субъекта, его готовность к проявлению активности по отношению к социальным объектам, что предполагает психологическое переживание их социальной ценности. Социальная установка возникает при наличии, с одной стороны, определенной потребности у субъекта, а с другой – ситуации удовлетворения этой потребности. Социальная установка имеет определенную структуру, в которой выделяются:

— познавательный (когнитивный) компонент – осознание объекта социальной установки;

— аффективный компонент – эмоциональная оценка объекта, выявление чувств симпатии или антипатии к нему;

— поведенческий (конативный) компонент – последовательное поведение по отношению к объекту (8)

Среди важнейших социальных установок школьника как субъекта педагогического взаимодействия – “образ Я” и установка на общительность – замкнутость. Сущностью установки “образ Я” можно считать самоуважение личности, которое синтезирует в себе рассудочный (осознание себя) и эмоциональный (удовлетворение собой) элементы, что определяет поведение школьника по отношению к самому себе и к окружающим.

Общительность выражается в устойчивом стремлении личности к контактам с окружающими, которое сочетается с быстротой их установления (А.И.Аржанова, А.И.Ильина). Общительность-замкнутость как социальные установки на участие в процессе общения формируются у школьников под влиянием различных условий. Причем, в различные возрастные периоды развития личности общительность и замкнутость могут сменять друг друга или находиться в различном соотношении. Это связано обычно с интересами школьника.

5. Социальные установки школьников реализуются по-разному в зависимости от характерологических особенностей каждого и от того, насколько школьник обладает **коммуникативными умениями**. Термином “умения” обозначают владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками “(87).

Исходя из этого, коммуникативные умения выступают как одна из составляющих коммуникативной активности личности. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что основными коммуникативными умениями школьников выступают умения:

— переносить знания, навыки, приемы общения и варианты решения в условия новой коммуникативной задачи, трансформировать их в соответствии с ее конкретными условиями;

— находить новое решение для коммуникативной задачи из комбинаций уже известных школьнику идей, знаний, навыков, приемов;

— создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной задачи (80).

Коммуникативные умения формируются у школьников в процессе их общения и жизнедеятельности, успешность и интенсивность их формирования зависит от того, насколько осознаются коммуникативные умения, насколько сознательно школьник способствует их развитию, присутствует ли в процессе формирования этих умений момент целенаправленного их развития со стороны педагога.

6. Существенным компонентом в организации педагогического взаимодействия имеет *система отношений*, которая складывается у школьника в различных социальных системах. Подчёркивая важность всестороннего рассмотрения при изучении взаимодействия не только особенностей отражения, но, главным образом, отношений обращающихся друг к другу, а также способов поведения, которые они при этом практикуют, В.Н.Мясищев указывал на необходимость выяснения зависимостей, связывающих эти характеристики психики. Он писал: “Если разработка проблемы общения без учёта отношений не может быть достаточной, то изучение общения и отношений без учёта обращения невозможно”(82). Он пытался описать и систематизировать наиболее распространённые формы взаимосвязей отношения и обращения. Так, в одну группу он объединил случаи соответствия действительного отношения людей друг к другу в общении и формы их обращения друг с другом при этом. В другую группу он отнёс случаи, когда люди используют формы общения, которые более или менее сильно которые более или менее сильно расходятся с их реальным отношением друг к другу.

Межличностные отношения школьников во многом зависят от возрастных особенностей детей. Зная их и учитывая в своей работе, учитель всегда может помочь ребенку в создании таких межличностных отношений в классе, которые не будут служить источником возникновения психологических барьеров для возможностей творческого самовыражения.

Взаимоотношения детей в классе возникают постепенно и со временем существенно видоизменяются. В первое время первоклассники не проявляют особого внимания друг к другу, мало общаются, их мало интересуют успехи товарищей, они часто проявляют недоброжелательность. Но со временем, присматриваясь друг к другу, дети начинают больше общаться, находить общие интересы. Совместная учебная работа ставит перед ними общие задачи, в результате чего возникает взаимная требовательность, взаимопомощь.

В дальнейшем отношения школьников выходят за рамки учебной деятельности. Ребятам начинают связывать общие интересы вне школы. Сфера их межличностного общения становится более разнообразной. Возникают новые требования к взаимоотношениям между детьми, к их поведению: необходимость считаться с мнением товарища, согласовывать свои поступки с определенными правилами и традициями. В классе образовывается определенная “система отношений”, в которой уже распределены роли и обязанности, в которой есть определенные требования и существует довольно развернутая система оценок.

7. Важным компонентом в организации педагогического взаимодействия школьников следует считать *ценностную ориентацию на “другого”*, т.е. партнёра (или группу партнёров) по совместному общению.

В ряде психолого-педагогических источников выделяются различные типы общения, различающиеся ценностными ориентациями в системе отношений “Я-другой”.

1. Для субъектов с ценностью реально-привычного функционирования и ценностью “делания” характерна невыделенность себя как субъекта из конкретной ситуации (при ценности реально-привычного функционирования) или из процесса действия (при ценности “делания”). Такому восприятию себя соответствует и восприятие другого. В определённом смысле другой для этих субъектов как бы растворён в ситуации и, конечно, не выступает как самоценность.

2. У субъектов второго типа отношений другой осмысливается лишь в контексте ограниченного круга ситуаций, связанных с преобладающей ценностью. Так, при ценности “действовать в соответствии с пониманием ситуации” другой выступает в зависимости от такого понимания, а при ценности общения – как элемент общения. Можно сказать, что другой выступает для личности не в присущих ему особенностях, а как элемент ситуации.

3. Третий тип отношения является промежуточным. Для субъектов с этим типом другой выступает соответственно ценности реально-привычного функционирования, но вместе с тем личность через собственный опыт принятия требований других, начинает воспринимать другого с точки зрения значимости для того предъявляемых требований. Другой уже осмысливается личностью в определённой (значимой для другого) ситуации, которая до известных пределов может расходиться со значимым для субъекта с данным типом отношения реально-привычным функционированием.

4. При четвёртом типе отношения другой воспринимается субъектом общения в относительно самостоятельной значимости. При свойственных этим детям ценностях отношений с другими и игры другой воспринимается через отношение к нему разных лиц (детей, воспитательницы, педагога, комиссии).

5. При пятом типе, когда субъекту общения присущи ценности отношений с другими и значимость коммуникативных норм.

6. При шестом типе, когда субъекту общения присущи ценности отношений с другими и “делания”, другой воспринимается личностью уже обобщённо, он более отстранён от конкретной ситуации, от конкретного опыта контактов с ним.

7. При седьмом типе отношения другой выступает как самооценности, в разносторонности своих качеств, что соответствует универсальности ценности этих субъектов общения (84).

Таким образом, педагогическое взаимодействие как специально контролируемый процесс определяется системой конкретных межличностных отношений. А.Г.Ананьев указывает на существование постоянных связей между этими частными по отношению ко всему общению процессами. Имея в виду самые разные ситуации общения, он пишет: “На любом уровне и при любой сложности поведения личности существует взаимозависимость между: а) информацией о людях и межличностных отношениях; б) коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; в) преобразование внутреннего мира самой личности” (5).

Важность педагогического взаимодействий для процесса личностного развития школьников позволяет рассматривать эту важнейшую сферу жизнедеятельности в качестве средства коррекции агрессивного поведения. При этом в широком спектре педагогических взаимодействий, имеющих место в рамках учебно-воспитательного процесса школы в контексте нашего исследования в качестве наиболее адекватного средства коррекции агрессивного поведения подростков рассматриваются возможности совместной деятельности в их различных вариантах (учебная, спортивная, художественная, трудовая и др.).

Подобный выбор объясняется тем, что, по данным современных психолого-педагогических исследований, организация совместных дел, в которые вовлекаются школьники, не только укрепляет их личные взаимоотношения, но и переплетает деловые взаимоотношения в сложной системе ответственных зависимостей. Отношения ответственной зависимости создают постоянное упражнение в поведении ребенка по отношению к товарищам и взрослым. Деловое сотрудничество преобразует поведение, побуждая растущего человека руководствоваться не симпатиями-антипатиями, а принципами товарищества и взаимопомощи.

Воздействие разных видов совместной деятельности (учебной, спортивной, художественной и других) интенсифицируется системой их построения, которая обуславливает создание развернутых взаимоотношений, взаимозависимостей детей, достаточно полно удовлетворяя потребности личности в самоутверждении, самореализации. Необходимо отметить, что как общие психологические особенности школьников, так и их специфическое преломление у агрессивных подростков находят удовлетворение не просто в эпизодически возникающих действиях, а в целенаправленно построенной *системе воспитательной работы*, реально отвечающей стремлениям, потребностям ребенка. При этом психологическая эффективность воздействия этой системы на нравственное развитие детей зависит от продуманности сочетания разных ее видов. Дело в том, что каждый из видов просоциальной деятельности имеет различную направленность, различный воспитательный потенциал, занимая определенное место в процессе корректирования агрессивности подростков.

Данные различных психолого-педагогических исследования убеждают в том, что целенаправленно организованная система воспитательной работы реально «работает» на нивелирование агрессивности личности. Причем устойчивость воздействия системы этой деятельности

подтверждается не только возникающим у этих детей положительным отношением к делам, нужным другим людям, но и поведением школьников «наедине с собой», возникшими отношениями ответственности, взаимной требовательности, товарищеской взаимопомощи.

В ряде психолого-педагогических исследований показано, что задания, предъявляемые детям, могут объединять их в сообщества, совместно решающие ту или иную задачу. В таких условиях у ребёнка воспитывается ответственное отношение к своей работе как части общей, формируются представления о значимости того, что и как он делает для получения общего качественного результата. В условиях совместной деятельности педагог получает возможность ставить детей в условия ответственности за свой результат перед сверстниками: если он не постарается выполнить своё задание хорошо, он подведёт всю группу. В таком случае результат работы каждого участника становится значимым для получения общего результата и работа каждого оценивается всем детским коллективом.

Это происходит в силу того, что важную роль в развитии личности школьника играет влияние, оказываемое на него в процессе общения со сверстниками. Симпатия к другим детям, возникающая в раннем детстве, переходит у развивается на основе совместной деятельности в учебе, при выполнении трудовых поручений и т. д. В условиях общественного воспитания, когда школьник постоянно находится в общении со сверстниками, вступает с ними в разнообразные контакты, складывается сообщество.

В условиях общения со сверстниками школьник постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспособлять эти нормы и правила к конкретным ситуациям. В совместной деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления

доброжелательного отношения к сверстнику, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети не всегда находят нужные способы поведения. Часто между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свои права, не считаясь с правами сверстников. Вмешиваясь в конфликты, улаживая их, педагог учит детей осознанному выполнению норм поведения.

Включение в совместную деятельность заставляет самого школьника пересматривать личные взаимоотношения и критически оценивать свое собственное поведение. Кроме того, педагогически целесообразная организация совместной деятельности, зависимость ее результатов от успешной работы каждого порождает у ребенка отношения взаимной ответственности и контроля. Эти отношения создают постоянное «упражнение», обуславливая товарищеское поведение, ответственность перед товарищами, перерастающую в ответственность перед обществом. В совместной социально одобряемой деятельности, где реально накапливается нравственный опыт взаимного доверия, уважения, взаимной требовательности, создаются условия для ликвидации ложного товарищества, для выработки умений бороться друг за друга во имя подлинной взаимопомощи и товарищества.

Практика убеждает в том, что в совместной деятельности дети на собственном опыте приходят к необходимости согласования своих желаний и действий с желаниями и нуждами других и ставят на первый план нужды, требования общего дела, коллектива. Выяснилось, что, преодолевая эгоизм и агрессивность подростков, коллектив, сплоченно действующий по выполнению значимых дел, естественно приводит ребенка к пониманию известного самоограничения, возможности поступиться своими желаниями.

Характерно, что даже элементарная деятельность по обслуживанию себя, создающая разнообразные взаимоотношения между школьниками, имеет серьезное

значение в коррекции их поведения. Она вырабатывает умение и потребность обходиться «без нянек», что соответствует стремлению формирующейся личности к самостоятельности, равноправию.

Развитию взаимопомощи ребенка, росту ответственности, взаимной требовательности способствует разнообразная культурно-массовая внутришкольная и внешкольная воспитательная работа. Особенно возрастает значение организационного труда детей. Выступая в его процессе не только как исполнитель, но и как ответственный организатор, школьник действительно ощущает свою реальную самостоятельность, активно включаясь в новую систему взаимоотношений и с товарищами, и со взрослыми.

В процессе этой деятельности у подростка не только вырабатываются организаторские умения и навыки, но, главное, формируется сознание долга, умение поступаться личными интересами во имя общего дела, воспитывается «вкус», потребность в просоциальной деятельности. Активную воспитательную роль играет коллективная трудовая деятельность. Она ставит школьника в новую позицию равноправного члена общества, формируя психологическую готовность к будущему труду.

Совместная деятельность как организационная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется:

- пространственным и временным соприсутствием,
- единством цели,
- организацией и управлением деятельностью,
- разделением функций, действий, операций,
- наличием межличностных отношений (75).

Для обозначения работы, основанной на непосредственном взаимодействии школьников, исследователи употребляют такие наименования, как “групповая работа”, “совместная деятельность”, “совместно-распределенная деятельность”, “коллективно-распределенная деятельность”, “учебное

сотрудничество”. В настоящее время в отечественной педагогической психологии чаще используется термин «совместная деятельность» как наиболее емкий, деятельностью-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающий многостороннее взаимодействие в группе и взаимодействие педагога с группой. В качестве разновидности совместной деятельности школьников выделяют совместную учебную деятельность (СУД), в которой основные линии межличностного взаимодействия представлены сотрудничеством по следующим четырем направлениям:

- 1) “педагог — ребенок — ребенок”,
- 2) “ребенок — ребенок” — в парах (диадах) и в тройках (триадах),
- 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем коллективе,
- 4) «педагог — группа учащихся» (75).

Не менее важна с позиций развития личности и коррекции поведения совместная воспитательная деятельность, что с необходимостью требует выявления ее структуры и поэтапности осуществления. При этом следует отметить, что в научной литературе существуют различные подходы к структуре совместной деятельности.

Так, в работах Р.С.Буре (23) на основе изучения объективной структуры предлагаемой деятельности (путем постановки общей задачи и цели) анализируются возможные способы объединения детей в труде. В ее исследованиях показана зависимость развития сферы взаимоотношений, при которых процесс деятельности делится на ряд последовательных операций, и каждый из участников выполняет одну из них. Жесткая закреплённость участников обуславливает тесную взаимосвязь и взаимозависимость между ними. Наличие особых ситуаций “приёма-сдачи” создает объективные условия для возникновения общения между участниками из-за темпа и качества работы.

В ситуации, когда совместная деятельность по каким-либо причинам прерывается, участники оказываются перед необходимостью осознать причины остановки, найти “виновника” и воздействовать на него: либо предъявить ему претензии, либо оказать помощь, дать совет, либо выполнить за него необходимое действие. Вся эта особая деятельность по регуляции совместных действий приводит к разворачиванию сферы взаимоотношений. Аналогичная структура совместной творческой деятельности дана в исследовании И.А.Рудовской, выясняющей зависимость характера детских отношений от способов организации деятельности. Автор отмечает, что в деятельности, организованной таким образом, когда каждый из участников имеет самостоятельный результат, ребенок не ощущает связи с другими детьми: взаимоотношения сотрудничества не развиваются. Исследователь, изучая возможности формирования отношений в совместной продуктивной деятельности, использует такую форму объединений школьников, где они должны вступать в отношения сотрудничества-согласованности и соподчинения действий. Возникает возможность и необходимость обучать детей считаться с партнером (109).

Организация деятельности как совместной позволяет рассматривать результат общего дела (продукт деятельности) не только с точки зрения качества, но и как реальное воплощение взаимоотношений. На основании этого можно сделать вывод о том, что отношения сотрудничества возникают не стихийно, для их возникновения и развития необходима организация совместной деятельности с постепенным усложнением заданий, чтобы школьники приобретали опыт совместной работы, получали представление о способах согласования действий.

Чтобы совместная деятельность явилась эффективным средством коррекции агрессивного поведения школьников, она должна соответствовать ряду характеристик:

— быть подлинно совместной деятельностью, в которой воплощены отношения ответственной зависимости;

— быть значимой, интересной для детей, поскольку неэффективно включать детей в скучную и однообразную работу;

— в ней должно динамично осуществляться изменение социальной роли ребёнка;

— такая деятельность должна сопровождаться совместными переживаниями, дающими возможность для действенного сострадания неудачам и сопереживания другим людям;

— совместная деятельность должна осуществляться в логике усложнения заданий, решаемых на ее основе.

Основной путь создания этих условий – организация разнообразной жизнедеятельности в группе. Она становится базой и содержанием общения школьников, если строится на основе сочетания педагогического управления и самоуправления; если учитываются процессы организации и самоорганизации в среде детей; если жизнедеятельность предоставляет большие возможности для коллективной, групповой и индивидуальной самодеятельности и творчества; если в ней сочетаются одновозрастные и межвозрастные (коллектива детей с коллективами взрослых) формы организации.

Важно, чтобы в процессе совместной деятельности школьники сталкивались с необходимостью решать различные проблемы и задачи, связанные с достижением цели деятельности. Поиск решения требует от ребят вступать в общение друг с другом, с педагогами, с другими взрослыми, актуализировать потребность в эмоциональном контакте, позволяет получить опыт сотрудничества и общения в микрогруппе.

Межличностное общение становится интенсивным и привлекательным для школьников, если их совместная

деятельность оказывается субъективно значимой для конкретного коллектива, составляющих его группы, каждого ребенка. Субъективно значимой она становится, когда её содержание и формы организации будут учитывать возрастные особенности ребят, их интересы и увлечения.

Ещё большую роль играет то, насколько каждый субъект общения сумеет найти удовлетворяющую его и социально ценную позицию в системе общения в группе; найдет ли ребенок в совместной творческой деятельности не только товарищей по общему делу, но и приятельскую группу, в которой будет ощущать себя принятым и защищённым, друзей или друга, с которым сможет разделить свои интимные чувства и переживания.

Помочь школьнику в этом педагоги могут в том случае, если совместная деятельность позволяет каждому проявить свои сильные стороны, индивидуальные интересы и увлечения. Для того, чтобы ребята увидели в каждом члене коллектива нечто особенное, интересное, привлекательное, надо широко использовать коллективные и групповые формы организации совместной деятельности. В ряде психолого-педагогических исследования выявлены условия, при которых совместная деятельность оказывает непосредственное влияние на развитие личности школьника.

1. Содержание общения в микрогруппе должно быть проблемным. Оно становится таковым, если отражает проблемы становления личности на каждом возрастном этапе, если в нём ставятся мировоззренческие вопросы. Школьников волнуют проблема геройства, добра и зла, правды и справедливости. Если эти вопросы обсуждаются в коллективе, они становятся эмоционально привлекательными и личностно значимыми.

2. Не менее важен социально-ориентированный характер общения в микрогруппе. Имеются в виду расширение видения мира школьника, познание различных сторон действительности,

человеческих отношений в их многообразии, определение собственной позиции в различных сферах жизнедеятельности.

3. Наличие данных условий с неизбежностью приводит к третьему – насыщенность общения в микрогруппе доступной подросткам информацией: социально-политической, научно-технической, философско-этической, морально-нравственной. Таким образом, структура совместной деятельности объективно включает в себе потребность развертывания сферы педагогического взаимодействия и передачи детям норм социального поведения, в результате чего ребенок вынужден согласовывать свои действия с действиями партнера, оценивать работу свою и других, предъявлять требования, т.е. владеть навыками сотрудничества на уровне деловых отношений.

4. Современные подходы к анализу агрессивного поведения.

Проводя диагностические исследования, мы исходили из того, что при выборе оптимальных детерминантов агрессивного поведения возможны два подхода:

1) социологический подход, при котором идет диагностика максимально возможного количества факторов в рамках одной переменной (социальная среда, в которую помещена личность);

2) социокультурный подход, при котором одновременно исследуются все возможные переменные: органические, социальные, психологические и культурные, что дает широкий спектр факторов для анализа поведения личности;

При социологическом подходе к анализу агрессивного поведения исходят из важности социальной среды как причинного фактора. С позиций этого большое значение приобретает тот факт, что население микрорайона школы № 18 в значительной степени состоит из переселенцев из ближнего зарубежья и зон национальных конфликтов и отличается высокой мобильностью. Как следует из многочисленных данных (Бандура, Броннер, Мак-Кэй, Шоу, Хили и др.), для подобных социальных сред специфична социальная дезорганизация, которая характеризуется не только физической деградацией, бедностью и экономической зависимостью, но также отсутствием устойчивых стандартов поведения. Совершенно очевидно, что подобные условия способствуют асоциальному поведению. Бедность и тяжелые жилищные условия, по всей видимости, вызывают фрустрацию и недовольство, воспитывают враждебное отношение к обществу. В местах, где конфликтуют культурные стандарты и быстро меняется население, родителям, даже если они сами законопослушные граждане, трудно передать детям свои стандарты поведения.

При таких обстоятельствах родителям трудно контролировать поведение своих детей, хотя большинство и пытается это сделать. У родителей, лишенных поддержки сосе-

дей, связаны руки. В устойчивых сообществах каждая семья и дети на виду. Нужно поддерживать репутацию и поэтому поведение членов сообщества определяется соседями и знакомыми в не меньшей степени, чем членами семьи. Именно такие стандарты поведения отсутствуют в неорганизованных сообществах (Мак-Кей, Шоу).

Более того, такие районы в изобилии предоставляют подрастающему ребенку примеры агрессивного асоциального поведения; во многих семьях сам отец может служить таким примером. В семьях, где старшее поколение родом из других стран, между родителями и детьми могут возникать отчуждение и непонимание вследствие того, что дети отвергают традиции и привычки, «привезенные» родителями со своей родины.

Социологический подход, однако, не объясняет, почему один ребенок в семье склонен к агрессии, а его братья или сестры – нет. Такой подход также не может объяснить и случаи агрессивного поведения среди детей, живущих в более благополучных и стабильных районах. Вот почему в рамках данного нами использовался социокультурный подход, при котором велся контроль всей совокупности факторов и который позволял одновременно проводить сопоставление групп по таким параметрам, как возраст, успеваемость, общественная, творческая и познавательная активность, дисциплинированность и общий уровень интеллекта.

Прежде всего, нами изучались детско-родительские отношения, поскольку такие органические факторы, как наследственные дефекты, физические недостатки или такие социальные факторы, как низкий уровень жизни, неудовлетворительные условия для отдыха и неблагоприятное окружение способны повлиять на развитие агрессивного поведения. Это позволило выделить большую группу респондентов, объединенных спецификой условий семейного быта. Однако анализ психолого-педагогической и медико-социальной литературы свидетельствует, что во многих случаях

такие факторы сами по себе не являются причиной. Они имеют значение в том смысле, что могут создавать условия, при которых психологические факторы, способствующие развитию асоциального поведения, могут разворачиваться более активно.

Анализ психолого-педагогической и медико-социальной литературы показал, что наиболее важное влияние на формирование и развитие агрессивного поведения оказывают такие средовые факторы, как физические наказания, моральное унижение, социальная и сенсорная изоляция, табу на эмоциональные проявления, комплексы неполноценности, неадекватно низкий социальный статус личности в группе сверстников.

Агрессивность – свойство личности, поэтому она является приобретенным качеством, продуктом социализации и основана на биологически адаптивных механизмах, общих для человека и животных. Отдельные врожденные характеристики человека (тип характера, темперамент и др.) в процессе развития могут оказывать влияние, порой существенное, на формирование этой черты личности, но не являются определяющим фактором (122).

Будучи структурным элементом личности, агрессивность имеет также собственные параметры и взаимодействует с другими компонентами личности. Качественное разнообразие агрессивности проявляется в разной степени ее выраженности: от почти полного ее отсутствия до предельного ее развития. Чрезмерное развитие агрессивности определяет весь облик личности, делая ее конфликтной, неспособной к социальному сотрудничеству, проявляясь в неоправданной враждебности, жестокости.

Однако наличие агрессивности еще не делает личность социально опасной. Существуют одобряемые обществом формы агрессивности. Это свойство человеческой психики является необходимым. Энергия агрессивности, ориентированная в созидательном направлении, порождает действия, выходящие за

рамки обычных возможностей человека. Потребности общественной практики и реализации индивидуальной субъектности нуждаются в качестве, позволяющем индивиду преодолевать и разрушать препятствия на пути к достижению цели. И здесь незаменимым качеством является агрессивность. В ограниченном диапазоне это социально необходимое свойство личности. Отсутствие его приводит к конформности, неспособности занять активную жизненную позицию. Вот почему правильную социальную оценку агрессивности можно дать, только учитывая направленность личности и осуществляемую ею деятельность.

Многие исследования показали, что агрессивные дети, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами:

— бедностью ценностных ориентации, их примитивностью, отсутствию увлечений, духовных запросов, узостью и неустойчивостью интересов, в том числе и познавательных;

— низким, уровнем интеллектуального развития, повышенной внушаемостью, подражательностью, неразвитостью нравственных представлений;

— эмоциональной грубостью, озлобленностью, как против сверстников, так и против окружающих взрослых;

— наличием крайних самооценок (либо максимально положительной, либо максимально отрицательной), повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными контактами;

— эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций, преобладанием защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение.

Многообразие проявлений агрессивности в поведении школьников потребовало определенной классификации, установления типологии. Определяя основания для типологии агрессивного поведения школьников, мы установили, что в этом

вопросе нет единства мнений: одни исследователи полагают необходимым базироваться на психофизиологических различиях детей, другие берут за основу особенности их психосоциального развития.

1. Так, в ряде исследований (П.П.Бельский, С.Я.Беличева, В.С.Братусь, И.А.Невский П.И.Сидоров и др.) выделяют следующие группы детей, проявляющих агрессивное поведение:

— дети с психопатическими чертами характера;

— дети с задержками умственного развития;

— дети, не имеющие патологических отклонений, но неправильно воспитанные, безнадзорные, что породило агрессивность и другие формы отклонений социального поведения (128).

2. П.Г.Бельский, классифицируя «трудных учеников», исходит из мотивации их поведения, на основании чего выделял:

— детей, активно стремящихся удовлетворить элементарные и низменные потребности;

— слабовольных детей, поддающихся внушаемости, подстрекательству;

— детей, действующих под влиянием истерии.

3. В работах И.А.Невского выделяются следующие группы детей с агрессивным поведением:

— с педагогической запущенностью;

— с социальной запущенностью (нравственно испорченные);

— с крайней социальной запущенностью (128).

4. С.А. Беличева предлагает следующую классификацию детей, проявляющих различную степень агрессии:

— в первую группу сводит глубоко педагогически запущенных детей, характеризующихся тем, что их суждения примитивны, поверхностны, процессы внимания и запоминания ослаблены, и отличающихся бравадой антисоциальными поступкам;

— вторая группа объединяет детей, характеризующихся аффективными нарушениями (раздражительность, гнев, злоба) и истероидными формами поведения;

— к третьей группе относятся дети развязные, неуживчивые, конфликтные, характеризующиеся инертностью мышления, бедностью ассоциаций, которые трудно сходятся со сверстниками (15).

5. Рядом западных исследователей (Хевитт, Дженкинс, Скотт и др.) предложено деление агрессивных детей на две группы:

— дети с социализированными формами антиобщественного поведения, для которых не характерны психические и эмоциональные расстройства;

— дети, отличающиеся несоциализированным агрессивным поведением, для которых характерны различные психические нарушения (111).

Признавая, в целом, справедливость приведенных выше типологий, следует вместе с тем отметить, что, беря за основу классификации агрессивных проявлений определенный тип поведения школьника, необходимо также учитывать весь комплекс данных об особенностях их личностных характеристик, в том числе и системы принятых ребенком ценностей.

Исходя из этого, в рамках нашего исследования в качестве критериев, определяющих уровень агрессивного поведения, нами были взяты следующие качественные показатели:

- 1) частота, характер и сила проявлений агрессивного поведения;
- 2) доминирующая личностная направленность;
- 3) социальный статус в группе сверстников.

На основе соотношения данных показателей в структуре личности школьника были выявлены и описаны уровни агрессивного поведения: высокий, средний, низкий.

5. Моделирование авторской системы работы и программы коррекции агрессивного поведения школьников.

Обоснование модели авторской системы работы по организации педагогического взаимодействия и программы коррекции агрессивного поведения школьников осуществлялось с опорой на следующие методологические положения:

— общенаучную концепцию единства сознания и поведения (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн);

— концепцию личностно ориентированного образовательного процесса (Е.В.Бондаревская, Л.Г.Вяткин, И.А.Колесникова, В.В.Сериков, И.Г.Якиманская и др.);

— фундаментальные положения теории межличностного общения (А.А.Бодалев, А.Н.Леонтьев, А.В.Мудрик, В.Н.Мясищев, Г.А.Цукерман, А.В.Петровский);

— теория социальной обусловленности процессов жизнедеятельности лиц с отклонениями в поведении (Л.С.Выготский, Н.Н.Малофеев).

Модель авторской системы работы по организации педагогического взаимодействия как средства коррекции агрессивного поведения школьников включала четыре модуля, каждый из которых охватывал основные направления деятельности с определенными категориями лиц (педагогами, студентами, родителями, учащимися), включенными в опытно-экспериментальное исследование.

Первый модуль авторской системы работы был направлен на организацию педагогического взаимодействия в социальной сфере «педагог-воспитанники» и осуществлялся как способ общения педагога и учащихся по выявлению и анализу реальных или потенциальных проблем ученика, совместному проектированию возможного выхода из них. Это становилось возможным в силу того, что педагог, с одной стороны, является транслятором (инициатором) культурной нормы открытых, доверительных, партнерских взаимоотношений между взрослым

и подростком. С другой стороны, он выступает тем человеком, который профессионально помогает ребёнку развивать способность к рефлексии как механизму познания себя и отношений к себе, усвоению принципа ответственности за собственные поступки и собственную жизнь.

Профессиональная компетенция педагога в ходе данного вида педагогического взаимодействия состоит в том, что он, опираясь на возможности каждой конкретной личности, на понимание механизмов, которые влияют на ее самооценку, находит адекватные способы поддержки стремления ребенка успешно выйти из проблемы. Понимая сильные и слабые стороны личности, педагог помогает ей опереться на свои силы и дополняет ее там, где школьник объективно сам справиться не может.

Вместе с тем следует помнить, что педагогическое взаимодействие в системе «педагог-воспитанники» может выступать как средство коррекции агрессивного поведения школьника при соблюдении ряда условий:

- наличия у педагога установки на необходимость оказания индивидуальной помощи данному ребенку;
- определенном уровне психолого-педагогической и медико-социальной подготовки педагога, знающего сущностные и специфические проявления агрессивного поведения личности;
- владении стилем общения, при котором педагогическое взаимодействие становится возможным;
- ответном устремлении ребенка принять помощь со стороны педагога.

Исходя из этого, цели опытно-экспериментального исследования в рамках данного модуля авторской системы работы были направлены на:

- формирование положительной мотивационной установки педагога школы на участие в экспериментальной работе как актуальный аспект профессиональной деятельности;

— координацию системы действий, направленных на организацию многообразного педагогического взаимодействия как средства коррекции агрессивного поведения школьников;

— повышение уровня специальных знаний, касающихся сущности медико-социального и психолого-педагогического феномена «агрессивное поведение» и специфики его проявления в школьном возрасте;

— освоение механизма коррекции агрессивного поведения школьников.

Второй модуль авторской системы был направлен на организацию педагогического взаимодействия в социальной сфере «будущие педагоги», и охватывал различные аспекты подготовки студентов-будущих учителей к работе по коррекции агрессивного поведения личности как актуальному аспекту их предстоящей профессиональной деятельности.

Разрабатывая данный модуль авторской системы работы, мы исходили из того, что с позиций новой (личностной) образовательной парадигмы изменились представления о цели, содержании и технологиях осуществления педагогической деятельности, о характере взаимоотношений учителя и учащихся. Педагогическая деятельность в контексте требований лично ориентированного образовательного процесса характеризуется как особая системная организация и самоорганизация учителя, ориентирующегося на субъектность деятельности и неповторимость психологического склада каждого ученика в целях оптимального развития его личности. Подобное понимание роли и места педагогической деятельности в решении важнейших социальных и педагогических проблем на современном этапе определяется многими факторами, среди которых:

— спрос общества на педагога, активно проявляющего свою субъектную профессиональную и жизненную позицию при решении актуальных учебно-воспитательных проблем, поставленных перед современной школой;

— требования личностно ориентированной образовательной парадигмы, нацеливающей педагога на признание ученика активным и полноправным субъектом учебно-воспитательного процесса;

— усиление инновационных процессов в образовании, вызывающее вариативность деятельности учебно-воспитательных учреждений, диверсификацию содержания, ориентацию на новые продуктивные технологии;

— расширение функций педагогической деятельности, среди которых приоритетными становятся исследовательская, проектировочная, прогностическая, корректировочная.

Исходя из этого в качестве методологической основы процесса формирования готовности будущего учителя к коррекционной работе агрессивного поведения школьников мы ориентировались на *личностно-деятельностный подход*, разработанный в трудах ряда отечественных ученых (А.Н.Леонтьев, Л.С.Выготский, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина и др.), согласно которому становление системных качеств личности осуществляется через деятельность, в том числе и профессиональную, что предполагает:

— создание благоприятной ситуации развития неадаптивной активности личности агрессивного ребенка с учетом анализа влияний совокупности социальных, педагогических, психологических и биологических факторов (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев);

— превращение ребенка как субъекта саморазвития в активного преобразователя микросреды и собственной природы (Л.И.Божович, А.Маслоу, С.Л.Рубинштейн, В.А.Сухомлинский);

— стимулирование социально-ценных и личностно значимых сдвигов в потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферах личности (Л.Ю.Гордин, В.М.Коротов, Б.Т.Лихачев, А.В.Петровский, Б.М.Теплов);

— согласовывание с индивидуальными характерологическими особенностями формирующейся личности агрессивного ребенка и ее акцентуациями характера (К. Леонгард, А.Е. Личко);

— осуществление коррекционной работы путем установления целесообразной системы взаимоотношений в процессе общения, которое включает единство мотивационного, когнитивного, рефлексивного и поведенческого компонентов (В.М.Бим-Бад, В.П.Зинченко, А.Г.Ковалев, Г.Ф.Кумарина, А.В.Мудрик);

— преодоление психологических барьеров, устранение внутренних препятствий профессиональной деятельности и проявления познавательной и жизненной активности (В.И.Андреев, М.В.Кларин, К.Левин-Скейн, Б.Торранс);

— своевременный грамотный анализ возникающих ситуаций и нахождение на его основе эффективных решений выявленных проблем (Ю.Н.Кулюткин, П.В.Конаныхин, Л.Ф.Спирин, М.М.Поташник, М.Л.Фрумкин).

Реализация личностно-деятельностного подхода как методологической основы формирования готовности будущего учителя к коррекционной работе с детьми, склонными к агрессивному поведению, строится на том, что всеобщность теории и конкретность практики позволяет повысить качество образования путем возрастания уровня его фундаментальности через целеполагающую практику. В результате личностно-деятельностного подхода у учителя как субъекта образовательного процесса вырабатываются профессиональные и личностные качества, необходимые и достаточные для плодотворной и творческой профессиональной деятельности.

Таким образом, целевая установка в работе со студентами в рамках авторской системы была направлена на формирование теоретической, практической и психологической готовности к коррекции агрессивного поведения учащихся как необходимому аспекту их профессионально-личностного

становления. Для реализации поставленной цели решались следующие задачи:

— формирование положительной мотивационной установки на готовность к коррекционной работе с агрессивными детьми как актуальной потребности времени;

— приобретение необходимого и достаточного уровня знания различных аспектов (медико-социальных, психолого-педагогических, биопсихических) жизнедеятельности детей, склонных к агрессивному поведению;

— накопление опыта педагогического взаимодействия с детьми, имеющими отклонения в поведении;

— поэтапное формирование системы умений, направленных на организацию общения детей, склонных к агрессивному поведению, в различных сферах педагогического взаимодействия.

Третий модуль авторской системы работы был направлен на организацию педагогического взаимодействия в социальной сфере «педагоги-родители». Организация данной сферы педагогического взаимодействия определялась важностью семейного воспитания в процессе социализации личности и необходимостью координации усилий педагогов и родителей для эффективной и своевременной коррекции агрессивного поведения школьников.

Анализ психолого-педагогической и социальной литературы показывает, что среди причин агрессивного поведения школьников следует назвать несколько факторов, определяющихся условиями неправильного семейного воспитания.

Важным условием развития асоциальной агрессии является фрустрация, возникающая при *отсутствии родительской любви* и при постоянном применении наказаний со стороны либо одного, либо обоих родителей. Если оба из родителей постоянно наказывают ребенка, его социализация может совсем не осуществиться. Однако такие условия,

вероятно, возникают редко. Чаще бывает, что отношения между ребенком и одним из родителей остаются нормальными. В таких случаях, даже если у ребенка и развиваются агрессивные асоциальные формы поведения, обычно все же происходит частичная социализация; ребенок проявляет способность формировать эмоциональные отношения и как-то контролировать свое поведение.

Не менее важным условием, которое может быть причиной агрессивного поведения, а также вызвать враждебность и чувство обиды, является *несогласованность в требованиях к ребенку со стороны родителей*. Если подходы отца и матери в требованиях к ребенку и в методах воспитания сильно отличаются, или если один из родителей или оба непоследовательны в этих вопросах, у ребенка не возникает четкого понимания норм поведения. Более того, в такой ситуации попытки сдерживать ребенка или направлять его поведение, скорее всего, вызовут чувство обиды и враждебность.

Среди причин возникновения и развития агрессивного поведения в школьном возрасте можно назвать *чрезмерную опеку родителей*, что приводит к излишней зависимости ребенка от родителей. Если при возникшей зависимости последовательно добиваются подчинения родителям, то произойдет внутреннее принятие тех или иных ценностей, но эти ценности не будут социально адекватны, если родителям чужды культурные нормы. Следовательно, на развитие агрессивного поведения ребенка большое влияние оказывают нормы поведения родителей.

Исходя из этого, цели опытно-экспериментального исследования в рамках данного модуля авторской системы работы были направлены на:

— формирование позитивной установки родителей на участие в экспериментальной работе, готовности к

сотрудничеству со школой в воспитании детей и разрешении возникающих при этом трудностей;

— повышение уровня информированности родителей о сути, задачах и педагогических возможностях работы по коррекции агрессивного поведения школьников;

— ознакомление родителей с наиболее значимыми медико-социальными и психолого-педагогическими аспектами проблемы агрессивного поведения;

— осознание роли семьи как социально и личностно значимой ценности, определяющей поведение ребенка.

Четвертый модуль авторской системы был направлен на организацию педагогического взаимодействия в социальных сферах «ребенок-ребенок», «ребенок-группа детей», «ребенок-взрослые» и строился как поэтапная подготовка школьника к адаптации в социуме.

Новая социальная ситуация вводит подростка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительности, связанной с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Таким образом, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка, и выступает для него как стрессовая. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается социально-психологическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка. Социальное пространство личности подростка определяется значениями и смыслами обязанностей и прав, которые он по-прежнему, как и в предыдущий период, усваивает в обыденной жизни, а также значениями и смыслами обязанностей и прав, которые открываются ему в школьной жизни.

В школьном возрасте чувство ответственности за себя начинает интенсивно развиваться под влиянием учебной деятельности и позиции ученика. Ответственность представляет собой способность понимать соответствие результатов своих

действий необходимым целям, нормативам. По мере развития ответственности у ребенка появляется возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошее или плохое.

Ребенок, взаимодействуя с хорошо знакомыми сверстниками, может самостоятельно выбрать способы правильного поведения, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за свою позицию и проявлять независимость при провоцирующем воздействии сверстников. Однако, эта непостоянная линия поведения школьника, а возможность, проявляющаяся лишь в неких частных случаях.

В работе с учащимися основной целью являлось формирование интеллектуальной, психической и социальной готовности к взаимодействию в различных видах совместной деятельности. В соответствии с этой целью намечались следующие задачи, направленные на формирование:

— эмпатии как умения воспринимать переживания другого человека, желания сочувствовать и помогать ему;

— толерантности как умения корректировать собственное поведение в соответствии с интересами и потребностями окружающих;

— желания взаимодействовать со сверстниками в процессе совместной деятельности;

— коммуникативных умений, позволяющих понимать экспрессию поведения, свойственную агрессивным детям, верно ее истолковывать и давать правильную оценку;

— умения ориентироваться в ситуации, направленной на организацию оптимального взаимодействия;

— умения разрушать негативный стереотип восприятия социально изолированных детей и преодолевать его в ходе совместной деятельности.

Таким образом, моделирование авторской системы работы по организации педагогического взаимодействия как средства

коррекции агрессивного поведения школьников включало решение следующего круга задач:

— наметить четкие целевые установки, позволяющие скоординировать деятельность всех лиц, взаимодействующих в рамках экспериментальной педагогической системы;

— конкретизировать и целенаправить содержание деятельности педагогов, ведущих работу с учащимися и их родителями; преподавателей вуза, работающих со студентами;

— разработать программу поэтапно усложняющейся деятельности студентов, осваивающих психолого-педагогические и медико-социальные особенности детей, характеризующихся агрессивным поведением;

— определить содержание педагогических практик студентов как системы усложняющихся навыков взаимодействия и работы с учащимися, родителями и педагогами в ходе их экспериментальной работы в школе;

— смоделировать систему многоаспектного деятельностного общения учащихся, их родителей, педагогов и студентов, диагностировать и корректировать ход и результат этого взаимодействия;

— разработать совокупность педагогических задач и проблемных ситуаций, выступающих в качестве системы методов, моделирующих взаимодействие всех участников опытно-экспериментальной работы;

— разработать систему заданий, выступающих в качестве контрольных срезов и позволяющих оптимально диагностировать уровень агрессивного поведения личности на каждом этапе опытно-экспериментального исследования.

Модель авторской системы работы по организации педагогического взаимодействия как средства коррекции агрессивного поведения школьников отражена в таблице 1.

Таблица 1.
Модель авторской системы работы

МОДУЛИ – СФЕРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ			
«Учитель-ученик», «учитель-учащиеся»	«Педагогистуденты», «студенты-учащиеся», «студенты-родители»	«Педагог-родитель», «педагогиродители»	«Ребенок-ребенок», «ребенок-группа детей», «ребенок-взрослые»
СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ			
Общение педагогов и воспитанников в по выявлению и анализу реальных или потенциальных проблем ребенка, совместному проектированию возможного выхода из них.	Подготовка студентов-будущих учителей к работе по коррекции агрессивного поведения личности как актуальному аспекту их предстоящей профессиональной деятельности.	Координации усилий педагогов и родителей для своевременной коррекции агрессивного поведения школьников.	Поэтапная подготовка школьника к адаптации в педагогическом процессе школы как социуме.

На следующем этапе разрабатывалась *программа коррекции* агрессивного поведения школьников, понимаемая нами как составная часть авторской программы работы и раскрывающая содержание и технологии деятельности в рамках четвертого модуля. Структура программы коррекции включала в себя целевой, содержательный, технологический, диагностический и результативный компоненты.

Целевой компонент коррекционной программы содержал таксономию целей, отражающих логику поэтапно усложняющейся деятельности в рамках формирующего эксперимента. При этом под этапом опытно-экспериментальной работы мы понимали завершённый отрезок учебно-воспитательного процесса в школе, характеризующийся четкими целевыми установками, определенным содержанием, конкретным технологическим обеспечением, результатом которого выступают определенные позитивные изменения в поведении агрессивных детей. В контексте нашего исследования мы сочли целесообразным выделить следующие этапы опытно-экспериментальной работы.

1 этап — осознание – предполагал формирование мотивационной установки на сотрудничество в совместной деятельности и общении.

На данном этапе «вхождения» агрессивных детей в систему педагогического взаимодействия важнейшее значение приобретает их заинтересованность. Следует подчеркнуть, что важна не просто заинтересованность, а заинтригованность, которая достигается посредством организации разных дел, требующих инициативы и творчества ребенка. Именно заинтересованность вовлекает школьника в круг коллективных забот, позволяя найти достойное место в группе сверстников, удовлетворяя потребности агрессивно настроенного ребенка в признании его прав и возможностей, нивелируя тем самым агрессивность поведения. На этом этапе работы педагог вызывает у детей интерес к совместной деятельности и,

опираясь на мотив, формируют у них первые представления о значимости качественного выполнения каждым участником своего задания для получения совместного результата общего задания. В ходе этого дети получают первые представления о своей позиции участника общего дела, в котором каждый ответственен за собственный результат перед партнерами, осознают свою значимость.

2 этап — накопление – включал формирование системы умений активно взаимодействовать с партнерами по совместной деятельности и общению на основе достижения компромиссов.

На данном этапе идет отработка коммуникативных умений, необходимых для организации безконфликтного общения в процессе взаимодействия. На данном этапе важным является отработка способов “справедливого” распределения общественного задания, учет интересов и желаний партнеров, формирование убеждений о значимости согласованных действий для качественного выполнения совместной работы. В ходе этого идет формирование социально ценностных установок на общение: уметь слушать, этично возражать, отстаивать свои доводы без ущерба для партнеров, видеть состояние другого человека, уважать его чувства и настроения.

Подобная организация взаимодействия ставит детей в условия, требующие идти на определенные компромиссы ради достижения совместного результата. Коррекция агрессивного поведения достигается здесь благодаря тому, что идет отработка способов сотрудничества на основе знания правил и норм совместного общения.

3 этап — применение – основывался на формировании рефлексивных способностей подростка в ходе оценки себя как партнера по совместной деятельности и общению.

На данном этапе работы важную роль в коррективке агрессивного поведения подростков играет темп наращивания положительных моментов в ходе взаимодействия, от чего зависит и темп «стихания» отрицательных моментов. Причем

наиболее действенным путем наращивания положительного опыта является сама продуманная организация совместной деятельности, создающая нагнетание, непрерывное усложнение постоянно изменяющихся увлекательных дел, забот при включении в них всех детей и при подчеркнутом доверии, уважении к ним. Напряженный темп организации совместной деятельности создает атмосферу всеобщей ответственности детей и душевного их подъема. При этом особенно важно, что каждый участник педагогического взаимодействия осмыслил то, каким путём был достигнут совместный результат, проанализировал собственный вклад в успешное завершение общего дела.

Содержательный компонент коррекционной программы был направлен на отработку навыков межличностного взаимодействия и на освоение системы умений, необходимых подростку в преодолении проблем, связанных с тремя основными группами задач, решаемыми школой как социальным институтом общества:

1) естественно-культурных:

— укрепление своего здоровья, развитие природных задатков в соответствии с нормами возрастного физического развития

— познание своего тела, принятие его и происходящих с ним изменений;

— осознание относительности норм маскулинности-фемининности и минимизации переживаний, связанных с собственным «соответствием» этим нормам;

— усвоение поло-ролевого поведения, владение соответствующими нормами, этикетом и символикой;

2) социально-культурных:

— осознание и развитие своих способностей, умений, установок, ценностей;

— приобретение знаний, умений и установок, необходимых подростку для удовлетворения собственных потребностей;

— овладение способами взаимодействия с людьми, развитием и коррекцией необходимых установок;

— понимание проблем семьи, отдельных людей, социума;

3) социально-психологических:

— развитие самосознания и самовосприятия;

— определение себя в актуальной жизни, самореализации, самоутверждение, определение жизненных перспектив;

— развитие понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим;

— адаптация к реальным условиям жизни;

— установление позитивных просоциальных взаимоотношений с окружающими, разрешение и предотвращение внутриличностных и межличностных конфликтов.

Технологический компонент коррекционной программы был направлен на становление рефлексивных механизмов личности подростка и содержал систему специально подобранных упражнений, выступающих в качестве социально-психологического тренинга, формирующего:

— социально ценностные установки на межличностное взаимодействие: потребность общаться, этично возражать, отстаивать свои доводы без ущерба для партнеров;

— умения ориентироваться в партнерах по взаимодействию: видеть состояние другого человека, уважать его чувства и настроения;

— навыки работы в группе: завязывать контакты, создавать ситуации общения, подчиняться требованиям партнеров, критически оценивать себя.

Диагностический компонент коррекционной программы содержал систему тестовых методик, выступающих контрольными срезами на каждом этапе опытно-

экспериментальной работы и позволяющих определить качественные и количественные показатели, адекватно отражающие динамику коррекции агрессивного поведения школьников в процессе их педагогического взаимодействия в рамках образовательного социума школы. На каждом этапе опытно-экспериментальной работы система тестовых методик включала в себя:

— психодиагностическую методику М.Рокича, измеряющую ценностные ориентации личности;

— методику «Социометрия», выявляющую характер взаимоотношений в группе и социальный статус отдельных личностей;

— тест Басса-Дарки, позволяющий определить уровень агрессивного поведения личности.

Результативный компонент коррекционной программы отражал динамику позитивных изменений в поведении личности, соответствующих логике продвижения по уровням агрессивного поведения школьников: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень агрессивного поведения характеризуется тем, что агрессия выступает доминирующей формой поведения личности, что выражается в постоянных конфликтах с окружающими. Социальная изоляция в группе сверстников не воспринимается как личностно значимая. Стремление к самоутверждению достигается посредством унижения окружающих.

Средний уровень агрессивного поведения характеризуется тем, что агрессия выступает как протест на неудовлетворенность низким социальным статусом. В ценностных ориентациях преобладает стремление занять лидирующее положение в группе, для достижения чего используются деструктивные формы поведения.

Низкий уровень агрессивного поведения характеризуется тем, что ситуативные проявления агрессивного поведения выступает как защитная реакция на неадекватный социальный

статус. В направленности личности преобладают установки на социально одобряемые ценности.

Модель программы коррекции агрессивного поведения школьников представлена в таблице 2.

Таблица 2.

**Модель программы коррекции агрессивного поведения
школьников**

Целевой компонент	Содержательный компонент	Технологический компонент	Диагностический компонент	Результативный компонент
<p>1 этап — осознание – формирование мотивационной установки на сотрудничество;</p> <p>2 этап — накопление – формирование умений бесконфликтного взаимодействия с партнерами по совместной деятельности и общению;</p> <p>3 этап — применение – формирование рефлексивных способностей личности.</p>	<p>Отработка навыков межличностного взаимодействия и освоение системы умений, необходимых школьнику в преодолении проблем, связанных с решением трех основных групп задач, актуальных для процесса социализации:</p> <p>-естественно-культурных; -социально-культурных; -социально-психологических.</p>	<p>Становление рефлексивных механизмов личности через систему психолого-педагогических тренингов, формирующих:</p> <p>-социально ценностные установки на межличностное взаимодействие;</p> <p>-умения ориентироваться в партнерах по взаимодействию;</p> <p>навыки оценки себя как партнера по совместной деятельности и общению</p>	<p>Система тестовых методик, выступающих контрольными срезами:</p> <p>-психодиагностическая методика М.Рокича, замеряющая ценностные ориентации личности;</p> <p>-методика «Социометрия», выявляющая характер взаимоотношений в группе;</p> <p>-тест Басса-Дарки, определяющий уровень агрессивного поведения личности.</p>	<p>Динамика позитивных изменений поведения личности, соответствующих логике продвижения по уровням агрессивного поведения школьников:</p> <p>высокий</p> <p>средний</p> <p>низкий</p>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях новой образовательной парадигмы требуется принципиально иной подход к организации жизнедеятельности современного школьника, основанный на приоритете индивидуально-личностного, субъектного начала, направленный на создание условий и средств для оптимального вхождения личности в социум. Вместе с тем анализ психолого-педагогической, социальной, философской литературы и изучение опыта работы массовой общеобразовательной школы показывают, что в практике современного учебно-воспитательного процесса эта задача решается недостаточно эффективно. Изучение многочисленных фактов свидетельствует, что именно в среде школьников происходит наибольшее число конфликтов, закладываются асоциальные привычки, формируется и резко проявляется агрессивное поведение.

При выявлении сущности агрессивного поведения как психолого-педагогического и биосоциального феномена необходимо анализировать следующие подходы:

а) этологический, основанный на понимании агрессивного поведения человека и животного как биологической (врожденной) реакции организма на окружающую среду;

б) психоаналитический, трактующий агрессию как защитный психологический механизм, выводящий отрицательную энергию из организма и направляющий ее в окружающую среду;

в) фрустрационный, объясняющий природу агрессии ситуативным поведением человека на непреодолимые барьеры, стоящие на пути к достижению цели, результатом чего является состояние растерянности (фрустрации);

г) бихевиористский, рассматривающий агрессивность как черту личности, формирующуюся в результате воздействия социальных факторов.

Теория социального научения, разработанная в рамках бихевиористского подхода, позволяет рассматривать агрессивное поведение подростков как отклонения в поведении, выступающие формой протеста самоутверждающейся личности против непонимания взрослых и неудовлетворенности своим социальным статусом в школе как социуме. С позиций данной теории коррекция агрессивного поведения личности предполагает разрушение неправильно сложившихся стереотипов поведения и освоение нормативных образцов в ходе осуществления определенной деятельности, в качестве которой может выступать педагогическое взаимодействие как обмен воздействиями между участниками педагогического процесса, ведущий к формированию и развитию общественно значимых качеств личности, поскольку выполняет важные воспитательные функции:

— нормативную, в которой взаимодействие выступает как целенаправленный, специально организованный процесс, направленный на освоение школьниками норм социально-типического поведения;

— познавательную, в которой взаимодействие выступает как познавательный процесс, отражающий приобретение школьниками индивидуального социального опыта;

— эмоциональную, в которой взаимодействие выступает как аффективный процесс, отражающий восприятие школьником других людей;

— побудительную, в которой взаимодействие выступает как способ и средство социального утверждения личности, отражающее реализацию в общении типических и индивидуальных сторон личности школьника.

В ходе эксперимента, проводимого на базе ряда образовательных учреждений, были продиагностированы различные типы агрессивного поведения подростков, систематизированы психолого-педагогические и биосоциальные предпосылки данного поведения. Собранный материал позволил

выявить исходные психологические характеристики агрессивного поведения школьников, качественными критериями которого выступали следующие показатели:

— частота, характер и сила проявлений агрессивного поведения;

— доминирующая личностная направленность;

— социальный статус в группе сверстников.

На основе соотношения данных показателей в структуре личности подростка были описаны различные уровни агрессивного поведения.

Высокий уровень агрессивного поведения характеризуется тем, что агрессия выступает доминирующей формой поведения личности, что выражается в постоянных конфликтах с окружающими. Социальная изоляция в группе сверстников не воспринимается как лично значимая. Стремление к самоутверждению достигается посредством унижения окружающих.

Средний уровень агрессивного поведения проявляется, когда агрессия выступает как протест на неудовлетворенность низким социальным статусом. В ценностных ориентациях личности преобладает стремление занять лидирующее положение в группе, для достижения чего используются деструктивные формы поведения.

Низкий уровень агрессивного поведения имеет место, когда ситуативные проявления агрессивного поведения выступают как защитная реакция на неадекватный социальный статус. В направленности личности преобладают установки на социально одобряемые ценности.

Опытно-экспериментальная система работа по коррекции агрессивного поведения школьников осуществляется по четырем направлениям: а) педагогическое взаимодействие в сфере «учитель-учащиеся» как способ общения педагогов и воспитанников по выявлению и анализу реальных или потенциальных проблем ребенка; б) педагогическое

взаимодействие в рамках сферы «педагог-педагоги» как подготовка будущих учителей к работе по коррекции агрессивного поведения личности; в) педагогическое взаимодействие в сфере общения «педагоги-родители» как координация усилий по своевременной коррекции агрессивного поведения школьников; г) педагогическое взаимодействие в социальных сферах «ребенок-ребенок», «ребенок-группа детей», «ребенок-взрослые» как поэтапная подготовка подростка к адаптации в социуме.

Содержание деятельности в рамках эксперимента отражалось в программе коррекции агрессивного поведения школьников, которая понималась нами как составная часть авторской системы работы, раскрывала содержание и технологии деятельности в рамках четвертого модуля и включала в себя:

— целевой компонент, который содержал таксономию целей, отражающих логику поэтапно усложняющейся деятельности школьников;

— содержательный компонент, который был направлен на отработку навыков межличностного взаимодействия и на освоение системы умений, необходимых школьнику в преодолении проблем, связанных с тремя основными группами задач, решаемыми школой как социальным институтом общества: естественно-культурных; социально-культурных; социально-психологических;

— технологический компонент, который был ориентирован на становление рефлексивных механизмов личности школьника и содержал систему специально подобранных упражнений, выступающих в качестве социально-психологического тренинга;

— диагностический компонент, который содержал систему тестовых методик, выступающих контрольными срезами на каждом этапе опытно-экспериментальной работы и позволяющих определить качественные и количественные

показатели, адекватно отражающие динамику коррекции агрессивного поведения школьников в процессе их педагогического взаимодействия в рамках образовательного социума школы;

— результативный компонент, который отражал динамику позитивных изменений в поведении личности, соответствующих логике продвижения по уровням агрессивного поведения школьников: высокий, средний, низкий.

Данные диагностических срезов, получаемые на каждом этапе опытно-экспериментальной работы, отражали положительную динамику в изменениях агрессивного поведения школьников.

Таким образом, результаты эксперимента подтвердили эффективность предложенной системы работы по организации педагогического взаимодействия и программы коррекции агрессивного поведения подростков, что позволяет считать проведенное исследование успешным. Вместе с тем, следует отметить, что на завершающем этапе экспериментальной работы наблюдался определенный разброс в уровне агрессивного поведения школьников. Значительное число учащихся (33 %) не достигло уровня нормы в поведении, что, на наш взгляд, связано с невозможностью решения данной проблемы только в условиях школьного социума.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С.Абрамова. – М.: “Академия”, 1997.
2. Абульханова-Славская, К.А. Типология активности личности в социальной психологии [Текст] / К.А.Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни.- М.: Наука, 1987.
3. Алемаскин, М.А. Психологическая характеристика личности подростка-правонарушителя [Текст] / М.А.Алемаскин // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении, - М., 1968.
4. Алемаскин, М.А. Психолого-педагогические факторы предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних [Текст] / М.А.Алемаскин // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних. – Тюмень, 1985.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б.Г.Ананьев. – М.,1996.
6. Анастаси, А. Дифференциальная психология [Текст] / А.Анастаси // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М., 1982.
7. Андринкова, А.В. Материалистические / постматериалистические ценности в России [Текст] / А.В.Андринкова // Социс. – 1994. – № 11. – С. 34-40
8. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М.Андреева. - М.: Изд-во МГУ, 1988.
9. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. - М.: Мысль. 1979.
10. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А.Г.Асмолов. - М.: Изд-во МГУ, 1984.
11. Асмолов, А.Г. Личность; психологическая стратегия воспитания [Текст] / А.Г.Асмолов. - М.: Педагогика. 1985.
12. Басина, Е.З. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста [Текст] / Е.З.Басина, Т.А.Нежнова. – М.:Педагогика, 1988.

13. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики [Текст]: Курс лекций. Часть 1. / Д.А.Белухин. – М.: “Институт практической психологии”, 1996.
14. Белкин, А.С. Внимание - ребенок. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников [Текст] / А.С.Белкин. - Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1981.
15. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии [Текст] / С.А.Беличева. – М. :“Соц. здоровье России”, 1993.
16. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения [Текст] / П.П.Блонский. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1991.
17. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения [Текст] / М.И.Бобнева. - М.: Наука, 1978.
18. Бодалев, Л.А. Восприятие человека человеком [Текст] / Л.А.Бодалев. - Л.:Изд-во ЛГУ, 1965.
19. Бодалев, А.А. Психология личности [Текст] / А.А.Бодалев. - М.: Изд-во МГУ, 1988.
20. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А.Бодалев. - М., 1994.
21. Божович, Л.И. Психология формирования личности [Текст] / Л.И.Божович. - М., 1995.
22. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968.
23. Буре, Р.С. Готовим детей к школе [Текст] : Книга для воспитателя детского сада. / Р.С.Буре. – М.: Просвещение, 1987.
24. Братусь, Б.С. Закономерности развития деятельности и проблемы психолого-педагогического воздействия на личность [Текст] / Б.С.Братусь, О.В.Лишин // Вестник МГУ. - 1982. - №1. Сер. 14 Психология.
25. Бэрн, Н. Агрессия [Текст] / Н.Бэрн, Д.Ричардсон. - С-Пб. –1997.
26. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми [Текст] / К.Бютнер. - М.: Просвещение. 1991.
27. Валлон, А. Психическое развитие ребенка [Текст] / А.Валлон. - М.: Просвещение, 1967.

28. Вардомацкий, А.П. Сдвиг в ценностном измерении ? [Текст] / А.П.Вардомацкий // Социс. – 1993. – № 4. – С. 13-27
29. В мире подростка. - М.: Медицина. 1980.
30. Возрастная и педагогическая психология. - М.: Просвещение, 1979.
31. Волков, И.П. Приобщение школьников к творчеству [Текст] / И.П.Волков. // Вопросы психологии школьника. - М. 1951- Вып. 36.
32. Выготский, Л.С. Проблема развития ребенка в исследовании Арнольда Гезелла [Текст] / Л.С.Выготский // А. Гезелл. Педология раннего возраста – М., 1932.
33. Выготский, Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития [Текст] / Л.С.Выготский// Вопросы психологии. - 1972. - №2. – С.42-59
34. Выготский, Л.С. Собр. соч., Вбт.-М., 1982.-Т.1
35. Выготский, Л.С. Собр. соч., Вбт.-М.. 1983. -Т.3
36. Выготский, Л.С. Собр. соч., В б т. - М., 1984. - Т.4
37. Гишинский, Я. И. Социология девиантного поведения и социального контроля [Текст] / Я.И.Гишинский // Мир России. – 1997. – № 1. – С.18-30
38. Гобечия, Ф.В. Влияние психологических особенностей подросткового возраста на отклоняющееся поведение несовершеннолетних [Текст] / Ф.В.Гобечия // Психолого-педагогические проблемы предупреждения педагогической запущенности школьников. - М.: Педобщество РСФСР. - 1978.
39. Гришин, Д.М. Жизненные ситуации с нравственным содержанием [Текст] / Д.М.Гришин. - Калуга, 1974.
40. Гришин, Д.М. Взаимодействие объективных и субъективных факторов в процессе нравственного воспитания школьников [Текст]: Автореф. дис. д-ра. психол. наук. /Д.М.Гришин. - М., 1979.
41. Грушин, Б.А. Творческий потенциал свободного времени [Текст] / Б.А.Грушин // Коммунист, 1980. - №2.

42. Гуркина, А.П. Осознание нравственно-педагогических качеств личности школьниками 5 - 7 кл [Текст] /А.П.Гуркина. - М., 1991.
43. Давыдов В.В. Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса [Текст] / В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн. - М.: Изд-во АПН СССР, 1975.
44. Давыдов, В.В. Личности надо "выделаться" [Текст] / В.В.Давыдов // С чего начинается личность. - М.: Политиздат, 1979.
45. Давыдов, В.В. Принципы развития в психологии [Текст] / В.В.Давыдов, В.П.Зинченко // Вопросы философии, 1980.-№12. – С.68-79
46. Донцов, А.И. Принципы социально-психологического анализа групповой сплоченности [Текст] / А.И.Донцов // Теоретические и методические проблемы социальной психологии. - М., 1977.
47. Драгунова, Т.В. Психологический анализ оценки поступков подростками [Текст] / Т.В.Драгунова // Вопросы психологии личности школьника /Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
48. Драгунова, Т.В. Некоторые общие вопросы изучения личности подростков [Текст] / Т.В.Драгунова // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении / Отв. ред. И.А. Невский. - М., 1969.
49. Драгунова, Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте [Текст] / Т.В.Драгунова // Вопросы психологии. - 1982. - №2.
50. Драгунова, Т.В. Психологические особенности подростка [Текст] / Т.В.Драгунова // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение. 1979.

51. Драгунова, Т.В. Подросток в кругу сверстников: особенности взаимоотношений [Текст] / Т.В.Драгунова // Семья и школа. - 1975. - №1. – С. 34-39
52. Дусавицкий, А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения [Текст] / А.К.Дусавицкий // Вопросы психологии. - 1983. - №1.
53. Дусавицкий, А.К. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения [Текст] / А.К.Дусавицкий, В.В.Репкин // Вопросы психологии. - 1973. - №3.
54. Ениколопов, С. Н. Дети и психология агрессии [Текст] / С.Н.Ениколопов. // Школа здоровья.-1995.-№3.
55. Захарова, А.В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности [Текст] / А.В.Захарова, Т.Ю.Андрущенко // Вопросы психологии. - 1980. - №4.
56. Знаков, В.В. Понимание асоциальными подростками ситуации насилия и унижения человеческого достоинства [Текст] / В.В.Знаков // Вопросы психологии. - 1990. - №1.
57. Зосимовский, А.В. Нравственное воспитание учащихся подростков [Текст] / А.В.Зосимовский, Н.И.Монахов, Л.И.Рувинский // Нравственное воспитание школьников. - М.: Просвещение, 1969.
58. Лазурский, А.Ф. Классификация личностей [Текст] / А.Ф.Лазурский / Под ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясищва. - Петроград: Государственное издательство, 1921.
59. Левитов, Н.Д. Психологические особенности подростка [Текст] / Н.Д.Левитов. - М.: Изд-во АПН РСФСР. - М.. 1954.
60. Левитов, Н.Д. От чего возникают недостатки в характере школьников и как их исправлять [Текст] / Н.Д.Левитов. - М., 1961.
61. Левитов, Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний [Текст] / Н.Д.Левитов // Вопросы психологии. - 1967. - №6.

62. Левитов, Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги [Текст] / Н.Д.Левитов // Вопросы психологии. - 1969. - № 1.
63. Левитов, Н.Д. Психическое состояние агрессии [Текст] / Н.Д.Левитов // Вопросы психологии. - 1972. - №6.
64. Левитин К. Культура работы [Текст] / К.Левитин // Знание-сила. - 1984. -№3.
65. Леонгард, К. Акцентуирование личности [Текст]: Пер. с нем. / К.Леонгард. - Киев, 1981.
66. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н.леонтьев. - М., 1977.
67. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] /А.А.Леонтьев. - Тарту, 1974.
68. Лисина, М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника [Текст] / М.И.Лисина // Сборник науч. трудов / Ред. М.И. Лисина. - М., 1974.
69. Лисина, М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное [Текст] / М.И.Лисина // Исследования по проблеме возрастной и педагогической психологии. - М., 1980.
70. Литвинов, И.А. Педагогический анализ причин правонарушений несовершеннолетних и пути их предупреждение [Текст]: Автореф. дисс. канд. пед. наук. / И.А.Литвинов. - Киев, 1973.
71. Личко, А.Е. Основные типы нарушений поведения у подростков [Текст] / А.Е.Личко // Патологические нарушения поведения у подростков / Под ред. А.Е. Личко. - Л., 1973.
72. Личко, А.Е. Основные типы нарушений поведения у подростков [Текст] / А.Е.Личко // Патологические нарушения поведения у подростков / Под ред. А.Е. Личко. -Л., 1973.
73. Лийметс, Х.И. Групповая работа на уроках [Текст] / Х.И.Лийметс. – М.: Просвещение, 1975.
74. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии [Текст] / Б.Ф.Ломов. – М.: Педагогика, 1981.

75. Лоренц, К. Агрессия [Текст] / К.Лоренц. - М., 1994.
76. Макаренко, А.С. Соч.: В 7 т. - М.: Изд-во АПН РСФ 1959-1960.-Т.1.
77. Мансуров, Н.С. Социально-психологические причины трудного детства [Текст] / А.С.Макаренко // Дети с отклонениями в поведении / Отв. ред. И.А. Невский. - М., 1968.
78. Махов, Ф.С. Подросток и свободное время [Текст] / Ф.С.Махов. - М., 1991.
79. Мильман, В.Э. Производительная и потребительная мотивация [Текст] / В.Э.Мильман // Психологический журнал. - М.. 1988. - Т.9. -№1.
80. Мудрик, А.В. Общение школьников [Текст] / А.В.Мудрик. – М.:Знание, 1987.
81. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С.Мухина. – М., Издательский центр “Академия”, 1997.
82. Мясищев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека [Текст] / В.Н.Мясищев // Психологическая наука в СССР: В 2 т. - М., 1960. - Т.2.
83. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы [Текст] / В.Н.Мясищев. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.
84. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка шести-семи лет [Текст] / Н.И.Непомнящая. – М.:Просвещение, 1985.
85. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения [Текст] / Н.Н.Обозов. - Л.. 1979.
86. Обухов, В.М. Педагогическая диагностика отклонений в нравственном развитии подростков [Текст]: Автореф. дисс. канд. пед. наук. / В.М.Обухов. – М., 1982
87. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. [Текст] / А.В.Петровский. – М.: Политиздат, 1982.
88. Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии [Текст] / А.В.Петровский. - М., 1984.
89. Пикалова, Г.М. Становление развернутых взаимоотношения подростков и взрослых в общественно

- полезной деятельности как фактор формирования личности [Текст]: Автореф. дисс. канд. психол. наук. / Г.М.Пикалова- М., 1979.
90. Поршнева, Б.Ф. Социальная психология и история [Текст] / Б.Ф.Поршнева. - М., 1979.
91. Принцип развития в психологии [Текст] / Под ред. Л.И. Анцыферовой. - М., 1978.
92. Прихожан, А.М. Развитие эмоциональной стороны самосознания [Текст] / А.А.Прихожан // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1987.
93. Прихожан, А.М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления [Текст] / А.А.Прихожан // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. - М., 1987.
94. Проблемы психологии современного подростка [Текст]: Сб. науч. тр./ Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1982.
95. Психологические механизмы регуляции социального поведения [Текст]: Сб. статей / Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.И. Шорохова. - М.: Наука, 1979.
96. Психологические условия и механизмы воспитания подростков [Текст]: Сб. науч. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1983.
97. Психология формирования и развития личности [Текст] / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1981.
98. Психология межличностного познания [Текст] / Под ред. А.А. Бодалева. - М., 1981.
99. Психологическое изучение детей в школе-интернате [Текст] / Под ред. Л.И. Божович. - М., 1960.
100. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1979. - 261 с.
101. Психологический словарь [Текст] / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М.: Педагогика-Пресс, 1997.

102. Психологические тесты [Текст] /Сост. Ахмеджанов Э. Ф. - М.: Лист. —1996.
103. Психология личности и образ жизни [Текст]: Сб. статей / Отв. ред. Е.В. Шорохова. - М.: Наука, 1987.
104. Раттер, М. Помощь трудным детям [Текст] / М.Раттер. - М., 1978.
105. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности [Текст] /А.А.реан. // Психологический журнал. - 1993. - №5.
106. Розин М.В., Фаин А.П. Демонстративность поведения участников неформальных объединений [Текст] / М.В.Розин, А.П.Фаин // Советская педагогика. - 1988. - №7.
107. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. – 2-е изд. - М.: Учпедгиз, 1946.
108. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком., 1998.
109. Рудовская, И.А. Формирование взаимоотношений у детей в совместной продуктивной деятельности [Текст] / И.А.Рудовская. – М.: Наука, 1983.
110. Румянцева, Т.Г. Критический анализ концепции "человеческой агрессивности" [Текст] / Т.Г.Румянцева. - Минск, 1982.
111. Румянцева, Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии [Текст] / Т.Г.Румянцева // Вопр. психологии. - 1991. - №1.
112. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] / М.М.Рыбакова. - М., 1990.
113. Савонько, Е.И. Возрастные особенности соотношений ориентации на самооценку и на оценку другими людьми [Текст] / Е.И.Савонько // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М. 1966.
114. Сайко, В.Д. Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраста [Текст] / В.Д.Сайко // Вопр. психологии. - 1986. - №2.

115. Сарсенбаева, Б.И. Психологические особенности развития коллективистического отношения подростков к спортивной деятельности [Текст] / Б.И.Сарсенбаева // Вопр. психологии. - 1981. - №4.
116. Северов, А.П. Психологические особенности асоциального поведения несовершеннолетних [Текст] : Автореф. дисс. канд. психол. Наук / А.П.Северов. - Киев, 1979.
117. Славина, Л.С. Дети с аффективным поведением [Текст] / Л.С.Славина. - М. Просвещение, 1969.
118. Солдатенко, Н.Г. Психология трудного подростка [Текст] / Н.Г.Солдатенко. - Рига: Знание,1980.
119. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В.Столин. - М., 1983.
120. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д.Столяренко. Ростов-на-Дону, "Феникс", 1997.
121. Справочные пособия по социальной работе [Текст] /А. С. Алексеева, П. В. Бобкова, Г. Ю. Бурлака и др.; Под ред. А. М. Панова, Е. И. Холостовой. – М.: Юристь, 1997.
122. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] /Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.; Отв. ред. Крымский С. Б. – Киев: Науч. думка, 1989.
123. Словарь-справочник по социальной работе [Текст] /Под ред. доктора исторических наук, профессора Е. И. Холостовой. – М.: Юристь, 1997.
124. Социальная работа: Словарь-справочник /Под ред. В. И. Филоненко. Сост. Е. И. Агапов, В. И. Акопов, В. Д. Альперович, А. О. Бухановский и др. – М.: "Контур", 1998.
125. Сухомлинский, В.А. Духовный мир школьника [Текст] / В.А.Сухомлинский. – М. Учпедгиз, 1961.
126. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст] / В.А.Сухомлинский. - М.: Политиздат 1973.
127. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А.Сухомлинский. - Киев. 1972.

128. Теория и методика социальной работы [Текст] :Краткий курс. – М.: издательство “Союз”, 1994.
129. Фелинская, Н.И. О роли биологических и социальных факторов в формировании патологии личности несовершеннолетнего правонарушителя [Текст] / Н.И.Фелинская // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении / Отв. ред. И.А. Невский - М., 1968.
130. Фельдштейн, Д.И. Психологические проблемы формирования нравственных основ личности в подростковом возрасте [Текст] / Д.И.Фельдштейн. - Душанбе: Ирфон, 1966.
131. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. - Душанбе 1972.
132. Фельдштейн, Д.И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте [Текст] / Д.И.Фельдштейн. - Душанбе, 1973.
133. Фельдштейн, Д.И. Психология воспитания подростка [Текст] / Д.И.Фельдштейн. - М.: Знание, 1978.
134. Фельдштейн, Д.И. Особенности развития деятельности ребенка в онтогенезе [Текст] / Д.И.Фельдштейн // Вопр. психологии. - 1981. - №6.
135. Фельдштейн, Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности [Текст] / Д.И.Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1982.
136. Фельдштейн, Д.И. Психологические закономерности развития личности и решение актуальных задач воспитания [Текст] / Д.И.Фельдштейн // Вопросы психологии. - 1984. - №2.
137. Фельдштейн, Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка [Текст] / Д.И.Фельдштейн // Вопр. психологии. - 1983. - №1.
138. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И.Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1989.
139. Филонов, Г.Н. Воспитание личности школьника [Текст] / Г.Н.Филонов. - М., 1985.
140. Философский словарь [Текст] / Под ред. И.Т. Фролова. - 5-е изд-е. - М.: Политиздат, 1986.

141. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст]. - М.: Педагогика, 1981.
142. Фокина, Н.Э. Особенности развития моральных суждений у младших школьников и подростков [Текст] / Н.Э.Фокина // Сов. педагогика. - 1973. - №3.
143. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Педагогика, 1987.
144. Фрейд, З. Лекции по введению в психоанализ [Текст] / З.Фрейд: В 2-х т. - М.: Госиздат, 1922. - Т.1.
145. Фурманов, И.А. Детская агрессивность [Текст] / И.А.Фурманов.- Минск.- 1996.
146. Хеккаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х.Хеккаузен. - М.: Педагогика, 1986.- Т.1
147. Холличер, В. Человек и агрессия [Текст] / В.Холличер. - М., 1973.
148. Шеин, С.И. Диалог как основа педагогического общения [Текст] / С.И.Шеин // Вопр. псих.- 1991.- № 1.
149. Шилова, А.Н. Социология отклоняющегося поведения [Текст] / А.Н.Шилова // Социс. – 1994. – № 11.
150. Цукерман Г.И. Зачем детям учиться вместе? – М.: Знание, 1985.
151. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И.И.Чеснокова. - М.: Наука, 1977.
152. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б.Эльконин. - М.: Учпедгиз, 1960.
153. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б.Эльконин // Вопр. психологии. - 1971. - №4.
154. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б.Эльконин. – М., 1996.
155. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / В.А.Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975.

156. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / С.Г.Якобсон. - М.: Просвещение, 1969.
157. Якобсон, С.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм [Текст] / С.Г.Якобсон, В.Г.Шур // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. - М., 1977.
158. Яковлев, В.А. К вопросу о критерии оценки личности школьника и процесса воспитания [Текст] / В.А.Яковлев // Советская педагогика. - 1974.-№11.
159. Яковлев, В.А. Вопросы методики изучения нравственных качеств [Текст] / В.А.Яковлев // Советская педагогика. - 1976. - №8.
160. Яковлев, В.А. Воспитательные возможности ученического коллектива на разных уровнях развития [Текст] / В.А.Яковлев // Советская педагогика. - 1979. - №6.
161. Якиманская, И.С. Принцип активности в педагогической психологии [Текст] / И.С.Якиманская // Вопр. псих.- 1989.-№ 6.

