

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический  
университет имени В.М. Шукшина»  
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет  
Кафедра педагогики и психологии

**ПОЛОРОЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИИ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ**

Выпускная квалификационная работа

**Допустить к защите**

\_\_\_\_\_  
Зав. кафедрой **Манузина Е.Б.**  
« 5 » мая 2016 г.

**Выполнил:** студент  
П-СП121 группы  
**Никитеев**  
**Денис Иванович**

\_\_\_\_\_  
**Научный руководитель:**  
канд. психол. наук, доцент  
**Жихарева**  
**Елена**  
**Васильевна** \_\_\_\_\_

**Оценка** \_\_\_\_\_  
« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016 г.

**Председатель ГЭК**  
**Агавелян Р.О.**  
Подпись \_\_\_\_\_

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Рассмотрение проблемы агрессии и гендерных различий в отечественной и зарубежной психологии</b> .....	5
1.1 Агрессивное поведение детей как психологический феномен.....	5
1.2 Гендер как психологическая категория.....	14
1.3 Младший школьный возраст: личностные и поведенческие особенности.....	20
Выводы по 1 главе.....	28
<b>Глава 2. Исследование особенностей агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста</b> .....	29
2.1 Организация и методы исследования.....	29
2.2 Анализ и описание результатов исследования.....	33
Выводы по 2 главе.....	40
Практические рекомендации.....	41
Заключение.....	42
Список литературы.....	44
Приложения.....	48

## **Введение**

Детская агрессивность – одно из тяжелых испытаний для родителей. Дети сами часто не могут справиться со своей агрессивностью, и когда они становятся взрослыми, проблема управления агрессивным поведением остаётся для них чрезвычайно важной.

Под агрессивностью понимают действия ребенка, направленные на нанесение физического или психического вреда (ущерба) другому человеку или самому себе. Ребенок также может проявлять агрессивность против животных или материальных объектов.

Агрессивные действия у ребенка можно наблюдать уже с самого раннего детства. В первые годы жизни агрессия проявляется почти исключительно в импульсивных приступах упрямства, часто не поддающихся управлению взрослыми. Выражается это, чаще всего, вспышками злости или гнева, сопровождающихся криком, брыканием, кусанием, драчливостью.

**Цель настоящей работы** – изучить полоролевые особенности агрессии в младшем школьном возрасте.

**Объект исследования:** агрессивное поведение.

**Предмет исследования:** полоролевые особенности агрессии детей младшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования:** строилась на предположении о том, что агрессивное поведение детей младшего школьного возраста зависит от ряда факторов, в том числе и полоролевой принадлежностью.

Для выполнения цели исследования нами были сформулированы следующие **задачи:**

- 1) Изучение и анализ литературы по проблеме исследования.
- 2) Выявление полоролевых различий у детей младшего школьного возраста.
- 3) Установление взаимосвязи между полом ребенка и агрессивным поведением в младшем школьном возрасте.

**Методы исследования:**

- Изучение и анализ литературы.
- Тестирование (методика «Ежик», «Несуществующие животное», «Опросник А.Басса-А.Дарки»)
- Методы количественного и качественного анализа.

**Экспериментальная база.** Исследование проходило на базе МБОУ «СОШ №1» г. Бийска

**Практическая значимость.** Результаты исследования могут быть полезны в работе школьной психологической службы в рамках консультационной и коррекционно-развивающей работы.

**Структура исследования.** Настоящая выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части, которая включает две главы (теоретическую и экспериментальную), заключения, списка используемой литературы и приложений.

# **Глава 1 Исследование проблемы агрессивности в отечественной и зарубежной психологии и гендерные различия в младшем школьном возрасте**

## **1.1. Агрессивное поведение детей как психологический феномен**

В науке высказывались разные точки зрения относительно причин возникновения агрессии, её природы и факторов.

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

Психоаналитический подход. В своих ранних работах З.Фрейд утверждал, что всё человеческое поведение проистекает, прямо или косвенно, из эроса, инстинкта жизни, чья энергия (известная как либидо) направлена на упрочнение, сохранение и упрочнение жизни. В этом общем контексте агрессия рассматривалась как реакция на блокирование или разрушение либидозных импульсов. Агрессия как таковая ни трактовалась как неотъемлемая, ни как постоянная и неизбежная часть жизни [8].

Пережив опыт насилия первой мировой войны, З.Фрейд постепенно пришёл к более мрачному убеждению в отношении сущности и источника агрессии. Он предположил существование второго основного инстинкта, танатоса – влечение к смерти, чья энергия направлена на разрушение и прекращение жизни. Он утверждал, что всё человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этого инстинкта с эросом и что между ними существует постоянное взаимодействие этого инстинкта с эросом и что между ними существует постоянное напряжение. Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других.

Положение об инстинкте стремления к смерти является одним из наиболее спорных в теории психоанализа. Оно было фактически отвергнуто многими учениками Фрейда, разделявшими его взгляды по другим вопросам. Тем не менее, утверждение о том, что агрессия берёт начало из врождённых, инстинктивных сил, в целом находило поддержку даже у этих критиков[20].

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

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

Одно из наиболее любопытных следствий теории Лоренца состоит в том, что с её помощью можно объяснить тот факт, что у людей, в отличие от других живых существ широко распространено насилие в отношении представителей собственного вида. Данный факт Лоренц истолковал как стремление мировых лидеров подвергать целые нации риску

самоуничтожения в свете того, что человеческая способность к насилию превалирует перед врождёнными сдерживающими началами, подавляющими агрессивные действия.

Охотничья гипотеза Адри. Сценарист из Голливуда, «археолог – любитель», написал несколько книг, благодаря которым многие люди познакомились с популярной эволюционной теорией. Адри утверждал, что в результате естественного отбора появился новый вид – охотники: «Мы нападали, чтобы не голодать. Мы пренебрегали опасностями, иначе перестали бы существовать. Мы адаптировались к охоте анатомически и физиологически» [9]. Эта охотничья «природа» и составляет основу человеческой агрессии. Адри уверял, что именно охотничий инстинкт как результат естественного отбора в сочетании с развитием мозга и появлением оружия, поражающего на расстоянии, сформировал человека как существо, которое активно нападает на представителей своего же вида.

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

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

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

И последнее теоретическое направление, которого мы коснёмся, рассматривает агрессию прежде всего, как явление социальное, а именно как форму поведения, усвоенного в процессе научения. В соответствии с теориями социального научения, глубокое понимание агрессии может быть достигнуто только при обращении пристального внимания: 1) на то, каким путём агрессивной модели поведения была усвоена; 2) на факторы, провоцирующие её проявление; 3) на условия, способствующие закреплению данной модели поведения. Агрессивные реакции усваиваются и



поддерживаются путём непосредственного участия в ситуациях проявления агрессии, а также в результате пассивного наблюдения проявлений агрессии. Согласно взгляду, на агрессию как на инстинкт или побуждение, индивидуумов постоянно заставляют постоянно совершать насилие либо внутренние силы, либо непрерывно действующие внешние стимулы (например, фрустрация). Теории же социального научения утверждают, что агрессия проявляется только в соответствующих социальных условиях, то есть, в отличии от других теоретических направлений, теории этого направления гораздо более оптимистично относятся к возможности предотвращения агрессии или взятия её под контроль [15].

Анализ имеющейся зарубежной литературы по проблеме агрессии позволяет утверждать, что на сегодняшний день в психологии, в том числе и сложившихся определенных ее направлениях (фрейдизм, бихевиоризм и др.) отсутствует единое понимание термина «агрессия».

Так, например, К.Бютнер понимает «под агрессией чувства, оскорбляющие, ранящие партнера и даже направленные на его уничтожение» [11].

А.Басс разделяют агрессию и враждебность, подчеркивая, что они не всегда сочетаются и не всегда встречаются одновременно [31]. При этом, описывая агрессию, А.Басс и А.Дарки опираются на такие ее проявления, как нападение, раздражение, вербальная и косвенная агрессия. Враждебность с точки зрения авторов выражается в обидчивости и подозрительности. Так же заслуживает внимания точка зрения авторов полагающих, что «вопрос выбора определения очень сложен, поскольку агрессия представляет собой многостороннее явление. Что бы подойти к ней научно, нужно постараться увидеть различные стороны и их связи друг с другом, а не пытаться найти единственное исчерпывающее определение». Несмотря на разногласия относительно определений агрессии, в настоящее время большинство психологов считают, что «агрессия – это любая форма поведения,

нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения».

В отечественной психологии проблема агрессивности исследовалась следующими учеными: А.А. Реан, Ю.Б. Гиппенрейтер, Ю.М. Антонян, Т.М.Трапезниковой, Ю.Б. Можгинским, И.А. Кудрявцевым, В.Г. Леонтьевым и многими другими. Благодаря их работам в настоящее время исследование агрессивности личности превратилось в самостоятельное научное направление.

В отечественной психологии имеются различные толкования агрессивности. Так в историко-этимологическом словаре современного русского языка термин «агрессия» (от латинского - *agressio*) трактуется как нападение, приступ [71]. «Агрессивный» (франц. *agressif*) в словаре иностранных слов, характеризующийся актами насилия и агрессии, угрожающий миру и безопасности народов; полный неприязни, ненависти, вражды, угрозы. В психологическом словаре агрессия рассматривается как мотивационное поведение, акт, который часто может наносить вред объектам атаки-нападения или же физический ущерб другим индивидам, вызывающий у них депрессию, психодискомфорт, неуютность, напряженность, страх, аномальное психопереживание]. В литературе используется различная терминология: различают агрессию, агрессивность, агрессивное поведение. Четкого определения понятия «агрессия» до сих пор нет. Н.Д. Левитов отмечает, что «под агрессией понимается вредоносное поведение. В понятии «агрессия» объединяются различные по форме и результатам акты поведения - от таких, как злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, деструктивные формы поведения, до бандитизма и убийств» [4].

Л.М. Семенюк пишет, что встречаются разные трактовки этого понятия: во-первых, под агрессией понимается сильная активность, стремление к самоутверждению; во-вторых, по мнению Ю.Б. Можинского, это акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу или объекту. Согласно Т.Г. Румянцевой, которая выделяет

индивидуальную агрессию и социально-групповую. Индивидуальная агрессия может совершенствоваться не благодаря, а вопреки принятой в обществе системе ценностей и быть свидетельством социального неблагополучия не общества в целом, а либо самого индивида, либо его непосредственного окружения. В.В. Знаков различает агрессию «инициативную» и «оборонную». Первая имеет место, когда агрессором является зачинщик, а вторая - когда агрессия представляет собой реакцию на агрессию.

Многие авторы разводят понятия агрессии как специфической формы поведения и агрессивности как психического свойства личности. Агрессия трактуется как процесс, имеющий специфическую функцию и организацию; агрессивность же рассматривается как некоторая структура, являющаяся компонентом более сложной структуры психических свойств человека.

Следует отметить, что Н.Д. Левитов выделяет в агрессии познавательный, эмоциональный и волевой компоненты. Познавательный и волевой компоненты заключаются в ориентировке, которая требует понимания ситуации, выделения объекта для нападения и «идентификации своих «наступательных» средств».

Исключительно важен эмоциональный компонент агрессивного состояния. Как известно, люди существенно отличаются своей эмоциональной сферой. К. Изард предлагает классификацию человеческих эмоций, которые делятся на фундаментальные и производные. К первым относятся: интерес-волнение; радость; удивление; горе - страдание; гнев; отвращение; презрение; страх; стыд; вина. Из соединения фундаментальных эмоций возникают различные комплексные эмоциональные состояния.[5]

Тревожность может сочетать в себе страх, гнев, вину, интерес, волнение, а эмоциональные компоненты агрессивного состояния - это гнев, одновременно с эмоцией гнева часто активизируются эмоции отвращения и презрения и тогда формируется комплекс эмоций, который мы называем триадой враждебности. Эмоциональная сторона агрессии не

исчерпывается названными эмоциями. Особый оттенок этому состоянию придают переживания недоброжелательности, злости, мстительности, а в некоторых случаях и чувства своей силы, уверенности. Бывает и так, что агрессор переживает радостное, приятное чувство, патологическим выражением которого является садизм. Человек на всех этапах агрессивного состояния (при подготовке агрессии, в процессе ее осуществления и при оценке результатов) переживает сильную эмоцию гнева, иногда принимающую форму аффекта, ярости. Но не всегда агрессия сопровождается гневом и не всякий гнев приводит к агрессии. Совсем неверно было бы считать каждый гнев провоцирующим агрессию. Существует «бессильный гнев» при фрустрации, когда нет никакой возможности снять барьер, стоящий на пути к цели. При всей важности эмоционального компонента агрессии нельзя недооценивать ее волевой стороны. В агрессивном действии имеются все формальные качества воли: целеустремленность, настойчивость, решительность, в ряде случаев инициативность и смелость.

В психологическом словаре «агрессия - мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред одушевленным и неодушевленным объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт».

П.А.Ковалев считает, что агрессивные действия человека обусловлены его агрессивностью, как психологическим свойством личности [25]. Он предлагает следующее определение агрессивности: «Агрессивность - устойчивый набор личностных качеств, который способствует совпадению потребности и цели насильственного поведения" и экспериментально подтверждает, что уровень агрессивного поведения зависит от выраженности у субъекта конфликтных свойств личности. С возрастом детерминация агрессивного поведения изменяется от чисто ярких, импульсивных качеств - вспыльчивости, обидчивости к мстительности и подозрительности.

Иными словами, агрессия представляет собой акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу или объекту.

Агрессивность, по определению К.К. Платонова, это «...психическое явление, выражающееся в стремлении к насильственным действиям в межличностных отношениях. А.А. Реан понимает под агрессивностью такое свойство личности, которое выражается в готовности к агрессии [3].

Агрессивность, мы будем понимать, как устойчивое личностное свойство, которое реализуется в поведении такими особенностями как постоянство, сходство, предсказуемость. Т.Г. Румянцева рассматривает агрессивность как форму социального поведения, так как человеческое агрессивное поведение осуществляется в контексте социального взаимодействия. В определении поведения в качестве агрессивного решающее место должно принадлежать понятию нормы, отсюда и название данной ориентации. Нормы формируют своеобразный механизм контроля за обозначением тех или иных действий. Когда эти нормы соблюдены, воспринимаемое поведение не будет рассматриваться в качестве агрессивного, независимо от степени губительности последствий такого поведения. И наоборот, если нормы нарушены, на поведение «навешивается ярлык агрессии».

Таким образом, поведение называется агрессивным при наличии двух обязательных условий:

- 1) когда имеют место губительные для жертвы последствия;
- 2) когда нарушены нормы поведения.

Хотя нормативный характер представления агрессивного поведения не абсолютизирован, все же его проявления находят отражения в непровоцируемом нападении.

Таким образом, взаимосвязь трех форм агрессии, агрессивности и агрессивного поведения очевидна. «Свойства обнаруживаются и в процессах, и в отношениях, и в состояниях человека, ...свойства отношений, состояний в

деятельности выступают как свойство личности» - пишет В.Н. Мясищев[8]. Социально опасные последствия агрессивного поведения, привлекая к себе особое внимание, наполнили этот термин лишь отрицательным смыслом и привели к отрицанию социально одобряемой агрессии.

## **1.2 Гендер как психологическая категория**

Деление окружающего мира на категории «мужского» и «женского» испокон веков представлено во всех культурах: в мировоззренческой и религиозной символике, в разделении по признаку пола трудовой деятельности и социальных ролей. Оно отражено в сознании каждого человека, проявляясь в идеальных образах мужественности и женственности, направляющих процессы идентификации в развитии личности. Однако лишь во второй половине XX века данный феномен, получив обозначение «гендер», стал актуальным объектом исследований в самых разных научных областях, в том числе и в психологии. В отечественной психологии в 70–90-е годы XX века обусловленность развития личности половой принадлежностью и половой ролью исследовали А.Г. Асмолов, А.И. Белкин, Д.Н. Исаев, И.С. Кон, В.Е. Каган, И.И. Лунин, Т.И. Юферева и др. В их исследованиях различных аспектов становления личности отмечалось, что органическое развитие само по себе еще не делает человека мужчиной или женщиной в социально-психологическом и личностном смысле и должно для этого дополниться «психологическим полом», который «проявляется в разных особенностях социального поведения, связанных с половым диморфизмом. Однако разработка проблем психологического пола личности в отечественной психологии была представлена единичными исследованиями, не развившимися в концептуальное направление по разработке данного феномена. В начале 90х годов в отечественные гуманитарные науки пришел термин «гендер» как калька с англоязычного термина «gender», в связи с чем в последующие два десятилетия

исследования гендерных проблем в России приобрели устойчивую популярность. Классиками гендерной психологии (С. Бем, М. Киммел, К. Уест и Д. Зимерман и мн. др.) «гендер» рассматривается как одно из базовых измерений социальной структуры общества, которое вместе с другими социально-демографическими и культурными характеристиками (раса, класс, возраст) организует социальную систему, отражаясь на характере развития личности. Таким образом, «gender» может трактоваться как очень широко, обозначая разделение по признаку пола и культурных символов, социальных институтов, рынка труда, идентификационных моделей личности, так и узко, подчеркивая разницу между социальным и биологическим полом личности [18, с. 384]. Шон Брун понимал термин гендер(Gender) как социально-биологическую характеристику, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина» и «женщина». Поскольку пол (sex) является биологической категорией, социальные психологи часто ссылаются на те гендерные различия, которые обоснованы биологически, как на «половые» [19, с. 9].

Кирилина А.В. дала определение гендера как совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на множественность интерпретаций гендера, выделяются несколько ведущих направлений в разработке гендерной теории в современных гуманитарных науках: биологического детерминизма гендера, теория социального конструирования гендера, теория гендера как стратификационной категории, теория гендера как культурного символа [20, с. 5].

В западных обществах принятое в культуре представление о гендере рассматривает мужчину и женщину как определенные естественно и недвусмысленно категории бытия с очевидно различающимися психологическими и поведенческими предпочтениями, которые возможно предсказать, исходя из репродуктивных функций. Компетентные взрослые

члены этих обществ рассматривают различия между мужчиной и женщиной как фундаментальные и устойчивые. Эти различия, видимо, поддерживаются разделением труда на мужскую и женскую работы и часто – развитой дифференциацией женственных и мужественных аттитюдов и моделей поведения, которые являются важными характеристиками социальной организации.

Положение таково, каково оно есть, благодаря тому факту, что мужчины – это мужчины, а женщины – это женщины: такое разделение рассматривается как естественное и укорененное в биологии, оно приводит, в свою очередь, к глубоким психологическим, поведенческим и социальным последствиям [К. Уэст, Д. Зиммерман, 21, с. 196].

Таким образом, основной смысл введения и самого термина «гендер», столь незвучного для русского языка, и всей терминологии гендерных исследований заключается в том, чтобы признать: «пол» является продуктом человеческой культуры и должен рассматриваться именно так. Это особенно актуально в наше время, когда культура пола считается важнейшей составляющей общечеловеческой культуры.

В настоящее время назрела необходимость использования гендерного подхода в школьном образовании, предполагающем преодоление стереотипов, мешающих успешному развитию личности ребенка и формирование социально приемлемых моделей поведения, основанных на личных интересах, потребностях, ценностях ребенка. Ребенок младшего школьного возраста занимает особое (по сравнению с предыдущим возрастным периодом) положение в системе принятых в данном обществе отношений. Именно к началу школьного обучения у детей активизируется процесс сознательного усвоения норм поведения, прав и обязанностей, тех нормативных знаний и нравственных чувств, которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого. Ребенок стремится к самоутверждению в ходе осуществления ролевого поведения.



Существует предположение, что гендерное поведение, способы и форма общения и взаимодействия не являются врожденными, а следовательно, возможно их целенаправленное развитие. Младший школьный возраст характеризуется восприимчивостью к внешним влияниям, податливостью к эмоциональному воздействию и поэтому является сенситивным для формирования психологической гендерной идентичности и оптимизации взаимоотношений с представителями противоположного гендера. В своих работах Д.Н. Исаев и В.Е. Каган отмечали, что если в начальных классах правильно организовать половое просвещение, то подростковый возраст лишается многих, казавшихся прежде неизбежными, проблем пола.[54]

В истории изучения проблемы половой дифференциации можно выделить два периода: догендерный и собственно гендерный. Исследовательским итогом догендерного периода явился перечень тех половых различий, наличие которых было убедительно доказано и обосновано в эмпирических исследованиях. Особую важность приобретал вопрос о природе выявленных психологических различий между полами. В рассматриваемый период (на Западе до 1980-х, а в России до 1990-х годов) дискуссии о детерминации половых различий осуществлялись в рамках двух альтернативных парадигм: социокультурной и социобиологической. Согласно социокультурной модели, половая дифференциация является результатом социализации и влияний культуры в направлении освоения конкретных социальных ролей. Анатомо-физиологические различия между полами настолько очевидны, что обусловленность психологических различий главным образом биологическими факторами представляется весьма возможной. Последние тенденции изучения проблем половой дифференциации связаны с развитием социально-конструктивистского подхода, в рамках которого акцент сделан не на измерении и описании гендерных различий, а на анализ процесса их конструирования.

Гендер- одно из основных понятий современной психологии и социологии, которое обозначает ролевые ожидания представителей разного пола друг от друга. Гендер в отличие от понятия пола касается не сугубо физиологических свойств, по которым отличаются мужчины и женщины, а психологических черт, присущих «женственности» (femininity) и «мужественности» (masculinity).[35]

Гендерная психология - область психологического знания, изучающая характеристики гендерной идентичности, детерминирующие социальное поведение людей в зависимости от их половой принадлежности. Акцент в психологических исследованиях этой области знания сделан на сравнительном изучении личностных характеристик людей мужского и женского пола [11, с.124].

Гендерная психология - это область научного знания, которая сформировалась с опорой и на пересечении таких психологических дисциплин, как дифференциальная психология и психология развития.

Основу гендерной психологии составили: раздел дифференциальной психологии - психология пола и раздел психологии развития - психосоциальное развитие личности (тот аспект, который обусловлен половой принадлежностью индивида).

Данные разделы психологической науки определили основную структуру гендерной психологии, которая представлена двумя основными блоками информации: психология половых различий (основная тематика раздела психология пола) и гендерная социализация.

В разделе психологии половых различий рассматривается весь спектр психологических различий представителей мужского и женского пола, это различия в когнитивной, мотивационной, эмоциональной, поведенческой и других сферах личности.

В разделе гендерной социализации преимущественно анализируется роль социальных институтов в полоролевом развитии мальчиков и девочек,

мужчин и женщин. Основными понятиями являются половые роли и адекватность их исполнения.

Хотя данная область знания часто называется гендерной психологией, истинно гендерной она не является, так как большое число исследовательских работ, маркированных как гендерные, не опираются на гендерный подход [20, с.18-21].

Основная исследовательская методология такой гендерной психологии - полоролевой подход, в рамках которого женские и мужские роли признаются равнозначными, хотя и разными по содержанию. Исходным основанием является неявное признание биологического детерминизма ролей, опора на психоаналитическое представление о врожденности мужского или женского начала в человеке. При анализе детерминант половых различий рассматриваются как биологические, так и социокультурные факторы, причем все социокультурные влияния заданы условиями гендерной социализации.

Для основной массы исследований, относящихся к области гендерной психологии, характерен единый методический прием, заключающийся в выделении двух групп разнополюх испытуемых и диагностике конкретных психологических характеристик с целью сравнения их между собой. При этом используются традиционные психологические методы и методики. Подавляющее число отечественных гендерно-ориентированных исследований могут быть отнесены к этой группе [21, с.60].

Перспективными исследованиями в рамках гендерной психологии следует признать исследования, направленные не на поиск различий в психологических характеристиках и особенностях поведения мужчин и женщин, а на поиск их психологического сходства; ориентированные на изучение продуктивных стратегий и тактик поведения мужчин и женщин в преодолении традиционных гендерных стереотипов, а также на анализ личностных предпосылок успешной самореализации женщин в профессиональной сфере, а мужчин в семейной [2, с. 31].

### **1.3 Младший школьный возраст: личностные и поведенческие особенности.**

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе [28].

Увеличение роста и веса, выносливости, жизненной ёмкости лёгких идёт довольно равномерно и пропорционально. Костная система младшего школьника ещё находится в стадии формирования – окостенение позвоночника, грудной клетки, таза, конечностей ещё не завершено, в костной системе ещё много хрящевой ткани. Мышцы в младшем школьном возрасте еще слабы, особенно мышцы спины, и не способны длительно поддерживать тело в правильном положении, что приводит к нарушению осанки. Кости скелета, особенно позвоночника, отличаются большой податливостью внешним воздействиям. Поэтому осанка ребят представляется весьма неустойчивой, у них легко возникает асимметричное положение тела. В связи с этим, у младших школьников можно наблюдать искривление позвоночника в результате длительных статических напряжений. Процесс окостенения кисти и пальцев в младшем школьном возрасте также ещё не заканчивается полностью, поэтому мелкие и точные движения пальцев и кисти руки затруднительны и утомительны [9].

В этом возрасте совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны. В младшем

школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков. Указывая на это, некоторые авторы приходят к выводу, что фактически в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте» [1,2].

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку [2,3].

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе [8,16].

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, все большее значение для ребенка - начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества. Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- рефлексия, анализ, внутренний план действий;
- развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ориентация на группу сверстников.

Так, согласно концепции Э. Эриксона, возраст 6-12 лет

рассматривается как период передачи ребенку систематических знаний и умений, обеспечивающих приобщение к трудовой жизни и направленных на развитие трудолюбия [39,42].

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

В учебном труде формируется произвольная регуляция всей психической деятельности ребенка: произвольное внимание, произвольное восприятие и мышление[36,53].

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [16].

По мнению Даниловой Е.Е., младший школьный возраст является сензитивным:

- для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления

прочных дружеских контактов [33,51,52].

На протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий [43,44].

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе. В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, способ «просто запомнить» позволяет справляться с учебной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в этом возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной. Таким образом, процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству – повторению [45,47].

Согласно Л.С. Выготскому, с началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Мышление ребенка находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому,

понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально логические рассуждения детям еще не доступны. Так же с развитием мышления связано возникновение важных новообразований младшего школьного возраста: анализа, внутреннего плана действий, рефлексии. Эти новообразования формируются у младших школьников в процессе учебной деятельности [16,38,40].

На первых порах учащиеся начальной школы хорошо учатся, руководствуясь своими отношениями в семье, иногда ребёнок хорошо учится по мотивам взаимоотношений с коллективом. Большую роль играет и личный мотив: желание получить хорошую оценку, одобрение учителей и родителей [33].

Вначале у ребёнка формируется интерес к самому процессу учебной деятельности без осознания её значения. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется интерес к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний. Вот эта основа и является благоприятной почвой для формирования у младшего школьника мотивов учения высокого общественного порядка, связанных с подлинно ответственным отношением к учебным занятиям. Большое воспитательное воздействие учителя на младших связано с тем, что учитель с самого начала пребывания детей в школе становится для них непререкаемым авторитетом. Авторитет учителя – самая важная предпосылка для обучения и воспитания в младших классах [40,41].

Учебная деятельность в начальных классах стимулирует, прежде всего, развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира – ощущений и восприятий. Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью. Младший школьник с живым любопытством воспринимает окружающую



среду, которая с каждым днём раскрывает перед ним всё новые и новые стороны. В процессе обучения происходит перестройка восприятия, оно поднимается на более высокую ступень развития, принимает характер целенаправленной и управляемой деятельности. В процессе обучения восприятие углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает характер организованного наблюдения. Существуют некоторые возрастные особенности, присущие вниманию учащихся начальных классов. Основная из них – слабость произвольного внимания. Возможности волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста ограничены. Произвольное внимание младшего школьника требует так называемой близкой мотивации. Младший школьник обычно может заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы получить отличную отметку, заслужить похвалу учителя, лучше всех справиться с заданием и т. д.). Неустойчивость внимания младших школьников есть следствие возрастной слабости тормозного процесса. Первоклассники, а иногда и второклассники не умеют длительно сосредотачиваться на работе, их внимание легко отвлекается. Значительно лучше в младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание. Всё новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны [35,36].

Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны – склонны незамедлительно действовать, под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Причина – потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения. Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои

силы и невозможности. Нередко наблюдается капризность, упрямство. Обычная причина их – недостатки семейного воспитания. Ребёнок привык к тому, что все его желания и требования удовлетворялись, он ни в чём не видел отказа. Капризность и упрямство – своеобразная форма протеста ребёнка против тех твёрдых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо [36,42].

Младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Всё, что дети наблюдают, о чём думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. С годами всё больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления [3,8].

У первоклассников и отчасти у второклассников доминирует наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Ученики 3-5 классов в большей степени опираются на словесно-логическое и образное мышление. Первоклассники и значительная часть второклассников еще не способны к полноценной саморегуляции, в то время как ученики 3-5 классов вполне в состоянии управлять собой и внешне - своим поведением, и внутренне - своими психическими процессами и чувствами [8,10].

Младший школьный возраст – возраст формирования личности. Для детей характерны новые отношения с взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьёзных требований к ученику. Всё это

решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности. В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности [9,16,].

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы [17].

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста - создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка [30,33].

Таким образом, младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением. Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения. Ведущая роль учебной деятельности в этом возрасте не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

## **Выводы по 1 главе.**

Современный ребенок испытывает сильную психологическую нагрузку. В связи с ранней социализацией на него возлагают массу надежд, так как во всех образовательных учреждениях каждый ребенок проходит стандартное тестирование без учета его психофизиологии. Поэтому необходимо учитывать индивидуальные различия мальчиков и девочек с учетом их психофизиологии.

Таким образом, можно сделать следующие выводы, объясняющие природу агрессии:

- проявление агрессии объясняют биологические, психологические и социальные факторы;
- в ходе борьбы за выживание, агрессивность может быть нормальной реакцией индивидуума, свидетельствующая о развитии личности;
- к росту агрессивности может вести фрустрация человека и его общение с людьми.

Существуют полоролевые особенности проявления агрессии. Различия, которые проявляют мальчики и девочки в агрессивном поведении, связаны с формами ее проявления. Особи мужского пола склонны прибегать к открытой физической агрессии, а особи женского пола склонны к вербальной и косвенной агрессии.

Агрессия у учащихся младшего школьного возраста возникает не на пустом месте, её развитию способствуют следующие причины:

- 1) Агрессия как естественная реакция на унижение;
- 2) Агрессия как следствие ограничения свободы;
- 3) Агрессия как ярко выраженная направленность на других;
- 4) Агрессия как проявление соперничества между сверстниками;
- 5) Агрессия как проявление комплекса неполноценности;
- 6) Агрессия как результат депривации и фрустрации;
- 7) Агрессия как результат негативного влияния семейного воспитания.

## **Глава 2. Исследование особенностей агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста**

### **2.1 Организация и методы исследования**

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средней общеобразовательной школы №1». Количество испытуемых составило 27 человек, среди них мальчиков -17, девочек -10. Исследование по выявлению агрессивного поведения у детей проводилось в несколько этапов.

Этапы исследования.

1 этап – подготовительный.

На этом этапе был сформирован пакет психодиагностических методик.

2 этап – диагностический.

Проведение методик «Ежик», «Несуществующее животное», «Опросник А.Басса-А.Дарки»

3 этап – анализ и интерпретация полученных данных.

#### **Методика получения обратной связи «Ежик»**

Для наглядности полученных данных составляется таблица в “цвете”, где по горизонтали проставляются номера вопросов, а по вертикали прописываются фамилии учащихся и на пересечении проставляется рисунок ребенка.

Например,

*Фамилия, имя*      1 2 3 4 5 6

Иванов

Сидорова

Петров

Затем рисунки можно перевести в цветовые диаграммы, заменяя рисунок соответствующим цветом.

В результате получается цветное поле, на котором наглядно видно, какой процент учащихся, и кто из детей подвержен агрессии.

Кроме диагностического характера, методика носит и психотерапевтический характер, так как ребенок произвольно “примеряет” ситуацию на себя.

### **Методика «Рисунок несуществующего животного»**

Как таковой, общепринятой системы оценки рисунка не существует. Теоретические посылки, положенные в основу создания методики, совпадают с таковыми у прочих проективных методик. Как и многие другие рисуночные тесты, тест направлен на диагностику личностных особенностей, иногда ее творческих потенций. В данном случае нам интересна оценка агрессивности учащихся.

Существуют несколько показателей наличия агрессивных тенденций.

Рисункам детей с высоким уровнем агрессии присущи:

- крупное изображение;
- сильная, уверенная линия рисунка;
- наличие орудий нападения: зубы, когти, рога и т.д. (подчеркивание зубов в свою очередь говорит о склонности к вербальной агрессии);
- наличие острых выступов и выростов, независимо от того, что они изображают (рога, уши, щупальца, клешни);
- изображение двух животных — один нападает, другой убегает;
- подчеркнутая прорисовка мускулатуры, кулаки и особо широкие плечи (говорящие о высокой значимости мускульных (мужских) ценностей).

Все эти элементы являются признаками враждебности, повышенной тревожности, способствующими спонтанному возникновению агрессии, эмоционально неустойчивому состоянию. Кроме того, нужно помнить, что выводы об уровне агрессивности делаются в сочетании с основным занятием изображенного существа.

На рисунках детей со средним и низким уровнем агрессии нет угрожающих или нападающих животных, хищников, отсутствуют символы прямой агрессии (зубы, клюв, когти и т.д.). Агрессивность совершенно отсутствует в описании образа жизни животного и средств, которые

позволили бы ему реализовать свои злые стремления. Эти рисунки отличаются уверенными, стыкующимися линиями, округлыми формами, что свидетельствует о наличии самоконтроля, дружелюбия, защитного характера агрессии.

Помимо уровня собственной агрессивности в рисунке несуществующего животного проявляется отношение к возможной агрессии со стороны окружающих. Боязнь нападения приводит к стремлению защитить придуманное животное. В качестве защиты может быть изображен панцирь, чешуя, броня, особо толстая кожа (ее может не быть на рисунке, но ее описывают в рассказе). Очень широко распространено изображение игл, как у дикобраза, или колючек. Для боязни агрессии характерны описание гигантских размеров животного и желание стать еще больше. При этом сам рисунок может быть большим, а может быть маленьким, так что тема гигантских размеров проходит только в рассказе.

Защитная агрессия не всегда оказывается столь безобидной. Нередки случаи, когда она активно проявляется на поведенческом уровне. Несмотря на то, что сам человек воспринимает ее как защитную, в действительности она может становиться опережающей: ожидая нападения (возможно, безо всяких оснований), человек спешит заранее напасть первым.

Отдельно можно выделять признаки невротической агрессии.

Невротическая агрессия, как и защитная, представляет собой ответную реакцию на неблагоприятную внешнюю ситуацию. Однако это значительно более обобщенная реакция, чем защитная агрессия: она направлена не непосредственно на источник потенциальной угрозы, а на все окружение. Признаком невротической агрессии в методике «Рисунок несуществующего животного» служит сочетание невротических и агрессивных проявлений. Так, невротическая тематика проявляется в рассказе о животном. Это, во-первых, эмоционально неприятное место жизни (указание на то, что животное живет в грязи, в тине). Во-вторых, это упоминание неприятной

пищи (питание слизняками, мусором, гадостью и т.п.). В-третьих, грубое искажение формы глаз.

И, наконец, для невротического состояния типичны определенные виды страхов — невротические страхи. К ним относятся, в частности, страх перед мелкими животными (насекомыми, мышами и т.п.) и боязнь змей. Наличие таких страхов может проявиться при ответе на вопрос, чего животное боится, или при описании его врагов.

### **Методика «Опросник А.Басса-А.Дарки»**

А. Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, разделил понятия агрессии и враждебность и определил последнюю как: "...реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий". Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

Физическая агрессия - использование физической силы против другого лица.

Косвенная - агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

Раздражение - готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

Негативизм - оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

Обида - зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Подозрительность - в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям 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 - выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

## 2.2 Анализ и описание результатов исследования

Изучение и анализ экспериментальных данных, полученных в результате проведения проективной методики «Ежик», позволяет сделать определенные выводы.

Респонденты	Сильно выраженная агрессия	Слабо выраженная агрессия	Агрессия отсутствует
Мальчики	40%	65%	23%
Девочки	12%	20%	40%

*Табл.1 Результаты тестирования по методике «Ежик» (N=27)*

Высокие показатели агрессии преобладают в выборке респондентов мальчиков (40%). Видимо это обусловлено полоролевыми особенностями. Жизнедеятельность мальчиков чаще сопровождается более выраженными эмоциями, более резкими действиями и реакциями на ситуацию. Их игровая деятельность включает в себя чаще те сюжеты, которые могут вызывать или позволять проявлять агрессивность (роботы, тачки, войны.). Респонденты, вошедшие в эту группу по результатам взаимодействия с ними характеризуются выраженным стремлением играть со сверстниками своего пола.

Достаточно выражено присутствие в данной выборке респондентов со средним уровнем агрессии (65%). Их взаимодействие со сверстниками часто сопровождаются агрессивные реакции в форме высказываний с негативной окраской. Имеют место агрессивные действия (могут ударить в ситуации неуспеха). Однако следует отметить их адекватную реакцию на замечание

взрослых, некоторое стремление исправить ситуацию. Мальчики предпочитают игрушки темных тонов(серый, черный, коричневый).

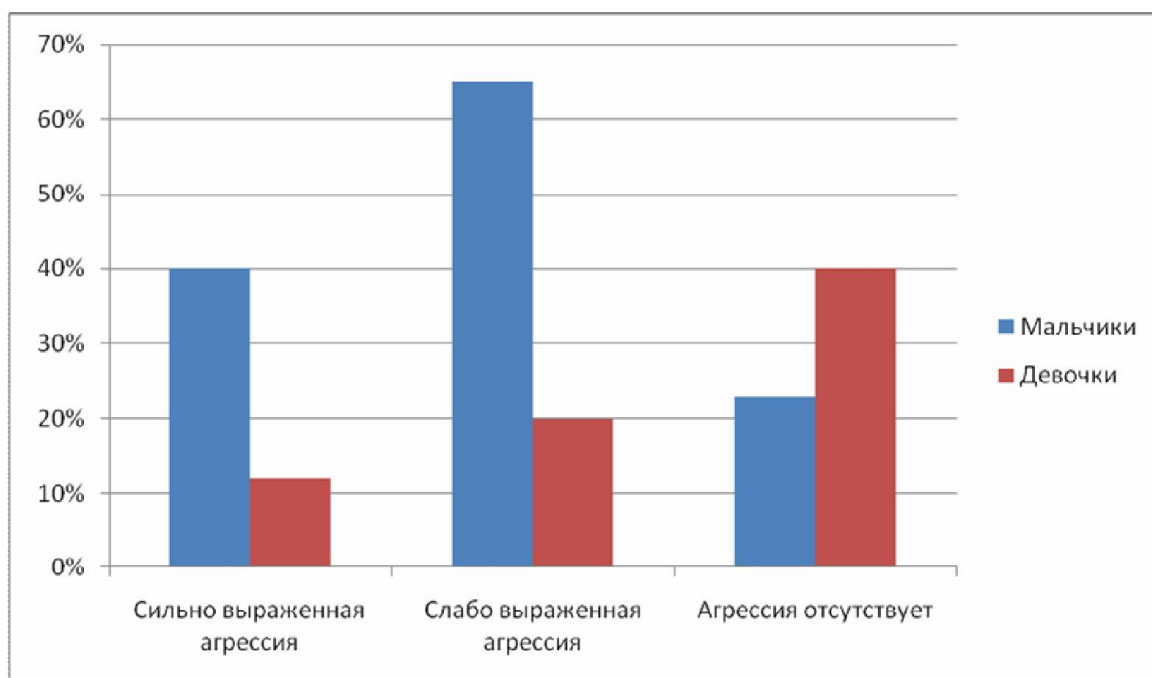
Отсутствуют показатели агрессии у 23% респондентов. Эти мальчики проявляют готовность к взаимодействию со сверстниками противоположного пола (девочками).Открыты, охотно идут на контакт, не испытывают трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Высокие показатели уровня агрессии у девочек существенно ниже (12%). Из этого можно сделать вывод, что они по своей природе менее агрессивны, чем мальчики. Их игровая деятельность содержит в себе более открытые, добрые игры (классики, дочка матери, больничка и т.д.). В отличие от мальчиков у них другие любимые мультфильмы такие как «Маша и медведь», «Моя маленькая пони», «Клуб Винкс».

В данной выборке респондентов средне выраженная агрессия также существенно ниже (20%). Это тоже можно отнести к полоролевым особенностям. Девочки в отличие от мальчиков предпочитают мягкие игрушки, яркие цвета (розовый, красный).

Агрессия отсутствует у довольно большого числа респондентов (40%). Они открыты, общительны, охотно идут на контакт со сверстниками как одного, так и противоположного пола.

В полном объеме описанные выше данные представлены в Приложении №1.



**Рис.1. Выраженность параметров агрессии по методике «Ежик» (N=27)**

Изучение и анализ экспериментальных данных, полученных в результате проведения методики «Рисунок несуществующего животного», позволяет сделать следующие выводы.

Респонденты	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мальчики	20%	30%	50%
Девочки	5%	30%	65%

**Табл.2 Результаты тестирования по методике «Рисунок несуществующего животного» (N=27)**

Исходя из полученных данных можно сделать следующие выводы:

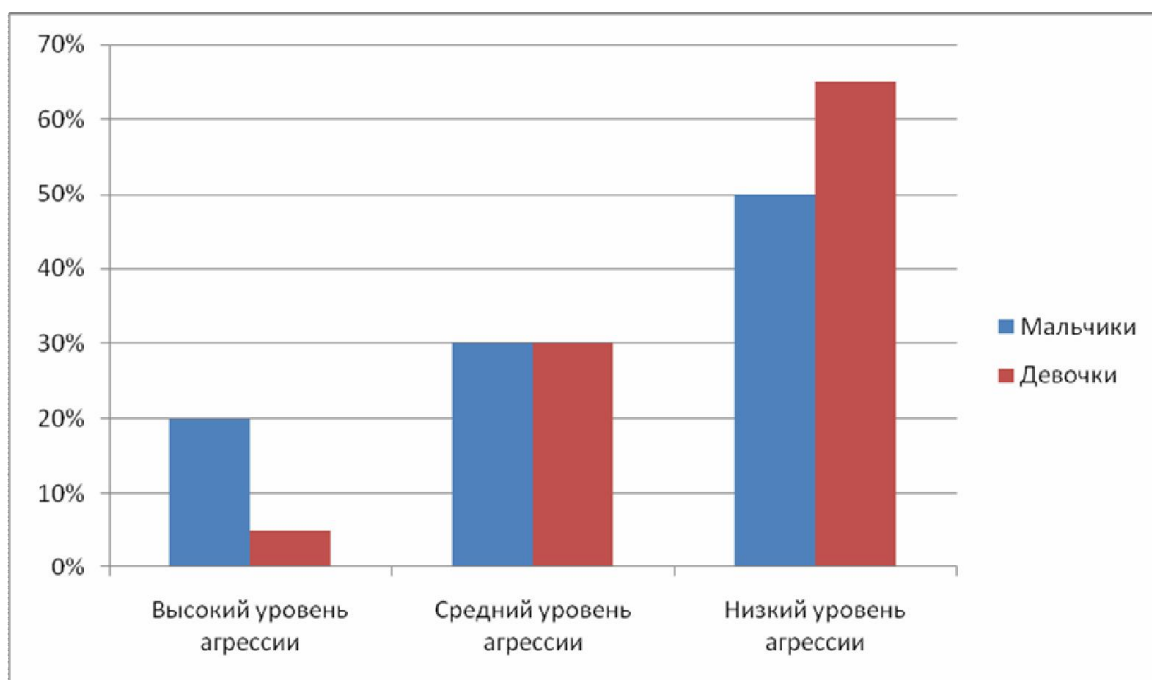
Сильно выраженная агрессия составляет 20% у мальчиков, что в значительной степени выше чем у девочек 5%. Видимо это обусловлено полоролевыми особенностями испытуемых. Исходя из рисунков респондентов мальчишкой свойственно изображение разных роботов, страшных существ. В отличие от девочек существа которые изображены на их рисунках имеют плавные линии, незначительно выделяются признаки

агрессии(когти, зубы...). Их рисунки больше напоминают сказочных существ, в отличие от рисунков мальчиков, где признаки агрессии выделяются очень четко, даже с акцентированием внимания.

Средний уровень агрессии находится в одинаковом уровне мальчики 30%, девочки также 30%, однако их интерпретация своих рисунков кардинально различается. Девочки дают ласковые имена своим животным, обычно они земного происхождения, их прототипы реально существуют в нашей природе, обычно животные всеядны. Рисунки мальчиков носят выраженный характер агрессии, агрессивные признаки выделены, в названиях используются полностью вымышленные имена, обычно они чисто плотоядны. Из этого можно сделать вывод, что средний уровень агрессии также обусловлен полоролевыми особенностями испытуемых.

Низкий уровень агрессии наблюдается у 50% мальчиков, и 65% девочек, как видно преобладание опять на стороне девочек. Такие дети общительны, доброжелательны, охотно идут на контакт, отзывчивы, всегда готовы помочь. То же самое можно сказать и о мальчиках, но их представлена половина от выборки из всех респондентов. Из этого можно сделать вывод, что девочки менее склонны к проявлению агрессии в младшем школьном возрасте, чем мальчики.

В полном объеме описанные выше данные представлены в Приложении №2

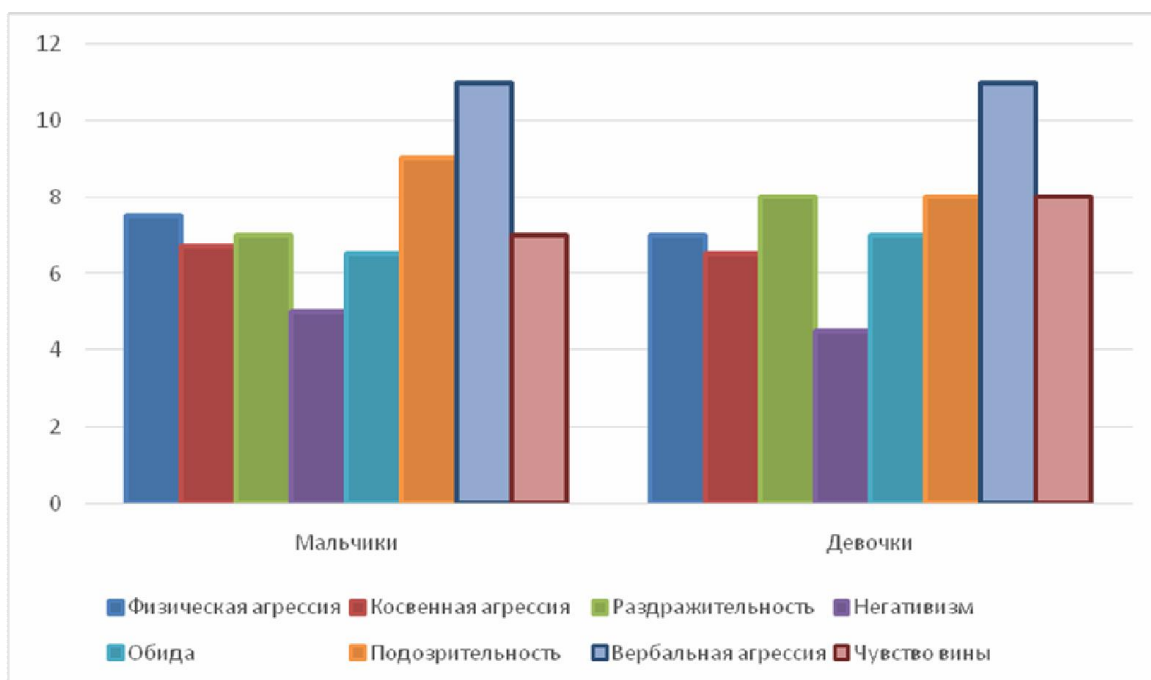


***Рис. 2. Выраженность параметров агрессии по методике «Рисунок несуществующего животного» (N=27)***

Изучение и анализ экспериментальных данных, полученных в результате проведения методики «Опросник А.Басса-А.Дарки», позволяет сделать следующие выводы.

После проведение методики мы узнали, что средний балл мальчиков по следующим показателям ниже, чем средний балл девочек: косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, чувство вины. Средние значения показателей физической агрессии, подозрительности и вербальной агрессии, напротив, у мальчиков выше, чем у девочек. Можно предположить, что изменение этих показателей указывает на полоролевые проявления агрессии у младших школьников(см. приложение 3).

Рассмотрим показатели отдельных шкал у мальчиков и девочек. На нижеприведённом Рис. 3 представлено распределение показателей по восьми шкалам методики. На графике наглядно демонстрируется зона стандартного отклонения распределения значений, в которой содержится более 65 % всех значений шкалы.



**Рис. 3. Значения основных шкал методики «А.Басса и А.Дарки»  
(N=27)**

Из рис. 3 видно, что у мальчиков в наибольшей степени выражены такие компоненты агрессивного поведения, как подозрительность и вербальная агрессия. Вербальный способ выражения агрессии является социально приемлемой заменой непосредственной, прямой физической агрессии, проявлять которую дети не могут из-за опасности подвергнуться ответному агрессивному акту. Иными словами, дети склонны проявлять вербальную агрессию как самую безопасную для себя. К тому же, вербальная агрессия иногда является своего рода показателем причисления к неформальной "взрослой" культуре, которую мальчики пытаются активно это продемонстрировать.

Подозрительность является результатом противопоставления ребенком себя окружающему миру, сопутствующими переживаниями "непонятости", "миссионерства" и собственной уникальности. Этим же объясняется низкая выраженность у мальчиков чувства вины. Низкие показатели обидчивости у мальчиков связаны с нежеланием вступать в конфликты с социально значимыми людьми и адекватное восприятие критики с их стороны.

Позволяет судить о структуре агрессивных актов девочек по сравнению с мальчиками. Можно отметить повышение уровня вербальной агрессии, обидчивости, раздражительности и чувства вины; понижение уровня подозрительности и физической агрессии. девочки как бы освобождаются от необходимости подстраиваться под социальные отношения, укрепляется восприятие "Я" как автономной структуры, в связи с чем вышеназванные шкалы имеют тенденцию повышаться. Тем не менее, девочки мыслят более самокритично и чувствуют на себе ответственность за совершаемые поступки, что вызывает актуализацию чувства вины за отдельные свои действия.

## Вывод по 2 главе

Вторая глава посвящена анализу данных исследования. Приведены результаты исследования по каждой методике. Графически представленные и подробно проинтерпретированные результаты позволяют получить данные о проведенных методиках на выявление уровня агрессии в младшем школьном возрасте. Проведён сравнительный анализ показателей мальчиков и девочек по каждой методике, результаты анализа наглядно отображены в графиках.

В ходе опытно-экспериментальной работы выявлены следующие особенности агрессии мальчиков и девочек младшего школьного возраста:

### Выраженность параметров агрессии по методике «Ежик»

- Сильно выраженная агрессия у 40% мальчиков и 12% девочек;
- Слабо выраженная агрессия у 65% мальчиков и 20% девочек;
- Агрессия отсутствует у 23% мальчиков и 40% девочек.

### Выраженность параметров агрессии по методике «Рисунок несуществующего животного»

- Высокий уровень агрессии у 20% мальчиков и 5% девочек;
- Средний уровень агрессии у 30% мальчиков и 30% девочек;
- Низкий уровень агрессии у 50% мальчиков и 65% девочек.



## **ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

- 1) Социальному педагогу провести разъяснительные беседы с родителями учеников, характеризующихся высокими показателями агрессивности.
- 2) Классному руководителю на родительских собраниях довести до сведения родителей информацию не только об успеваемости их детей, но и о проблемах социального взаимодействия и предложить принять соответствующие меры для нормализации ситуации.
- 3) Школьному психологу провести дополнительное исследование с целью определения состояния межличностных отношений в классе и на основе полученных данных провести групповую психокоррекционную работу с проблемными учениками.
- 4) Школьному психологу провести индивидуальные беседы с теми учениками, показатели агрессии имеют высокий и средний уровень которых могут свидетельствовать о социальной дезадаптации, с целью попытки коррекции данных личностных качеств.

## **Заключение**

Мы представили исследование по проблеме полоролевых особенностей агрессии младших школьников, состоящих из теоретической и практической частей.

Цель нашей работы заключалась в изучении полоролевых особенностей агрессии в младшем школьном возрасте.

Провели теоретический анализ первоисточников по развитию теорий агрессии и агрессивности дали рабочие определения агрессии как формы поведения, а агрессивности – как свойства личности, отвечающего за готовность к такому поведению.

Рассмотрели понятие гендер как психологическая категория.

Дали характеристику младшему школьному возрасту, описали его основные новообразования. В описании особенностей детей были обозначены предпосылки в их развитии, которые могут привести к формированию агрессивности. Прежде всего, это вступление ребенка в новую для него систему отношений «ребенок – учитель» и «ребенок – общество», а также описали важность усвоения норм поведения из той сферы близких отношений.

Результаты практической части подтвердили, что агрессивное поведение в младшем школьном возрасте может зависеть от гендера ребенка.

В младшем школьном возрасте ещё не поздно предпринять своевременные меры, для преодоления агрессивных тенденций в поведении детей. Основной задачей в работе педагога и психолога с агрессивными детьми должно стать формирование общности с другими, возможности видеть и понимать своих сверстников. Также можно разработать программу для профилактики агрессивности у детей младшего школьного возраста, в задачами которой будет: научить ребенка контролировать свою агрессию, выражать недовольство в приемлемой форме; нормализовать эмоциональное состояние и развить чувство эмпатии; закрепить положительные

коммуникативные модели поведения; сформировать положительное отношение к сверстникам; научить анализировать поступки, находить причину конфликта; научить понимать чувства, переживаемые другими, стимулировать желание оказать помощь, утешить.

## Список литературы

1. *Ахьямова, И.А.* Воспитание гендерных особенностей невербального поведения [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/?page=1&jur=4>
2. *Бандура А, Уолтерс Р.* Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений [Текст] / Апрель пресс, ЭКСМО – Пресс, 2000.
3. *Берковиц Л.* Агрессия. Причины, последствия и контроль[Текст] / СПб: Прайм – Еврознак, 2001.
4. *Бодалев А.А.* Личность и общение[Текст] / М.: 1997.
5. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь – справочник по психодиагностике[Текст] / СПб.: Питер,1999.
6. *Бывшева, М.В.* Половая идентификация младших школьников в процессе социального познания [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/?page=1&jur=4>
7. *Бэндлер Р., Гриндер Д., Сатир В.* Семейная терапия[Текст] / Воронеж, 1993.
8. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия[Текст] / Питер,2001.
9. *Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми[Текст] / М.: Педагогика, 1991.
10. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии[Текст] / СПб.: СОЮЗ, 1997.
11. *Гамезо, М.В.* Атлас по психологии [Текст]: Информационно-методическое пособие по курсу «Психология человека»/ М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
12. *Гарбузов В.И.* Воспитание ребенка[Текст] / СПб., 2000.
13. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию [Текст] // Курс лекций. М.: ЧеРо, 2000.

14. *Гиппенрейтер, Ю.Б.* Введение в общую психологию [Текст]/ Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Академия, 2002.
15. *Грейс Край.* Психология развития [Текст]/ СПб.: 2000.
16. *Давыдов В.В.* Психология младшего школьника. Возрастная и педагогическая психология. Материалы Всесоюзного семинара-совещания [Текст] // Пермь, 1974.
17. *Дубровина, И.В.* Психология [Текст]/ И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2003.
18. *Дубровина, И.В.* Психология [Текст]/ И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2003.
19. *Захаров А.И.* Предупреждение отклонений в поведении ребёнка [Текст] /СПб: 1997.
20. *Захаров А.И.* Ребёнок от рождения и психотерапия последствий психических травм [Текст] / СПб: СОЮЗ, 1998.
21. *Ильин, Е.П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины [Текст]/ Е.П. Ильин. – М.: Академия, 2003.
22. *Коджаспирова, Г.М.* Словарь по педагогике [Текст]/ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
23. *Кон И.С.* Психология старшеклассника [Текст] / М.: Просвещение, 1982.
24. *Кравченко А.И.* Социология. [Текст]/ М.: Академический проект, 2000.
25. *Крэйг, Г.* Психология развития [Текст]/ Г. Крэйг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2005.
26. *Ландгмеер И., Матейчик З.* Психическая депривация в детском возрасте [Текст] / Прага: Авиценум, 1984.
27. *Макаренко А. С.* Сочинения в семи томах [Текст] / М., изд. АПН РСФСР, 1957—1958
28. *Максименко, С.Д.* Общая психология [Текст]/ С.Д. Максименко. – М.: Рефл-Бук; К.: Ваклер, 2004.

29. *Мещеряков, Б.Г.* Большой психологический словарь [Текст]/ Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Академия, 2002.
30. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. [Текст]/ Академия. М., 2000.
31. *Немов Р.С.* Психология. Книги 2, 3 [Текст] / М.: Владос, 2002.
32. *Немов, Р.С.* Психология [Текст]: Учебник для студ. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии/ Р.С. Немов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.
33. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология [Текст] / М.: Педагогическое общество России, 2001.
34. *Общая психология [Текст]: Учебник/ Под ред. Р.Х. Тугушева, Е.И. Гарбера.* – М.: Эксмо, 2006.
35. *Павловский В.В.* Ювентология: проект интегративной науки о молодёжи. [Текст]/ М.: Академический проект, 2001.
36. *Петровский А.В.* Психология. [Текст]/ М., 2001.
37. *Плотниекс И.* Психология в семье [Текст] / М.: Педагогика, 1991.
38. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития [Текст] // Вопросы психологии, 1994, № 1.
39. *Психологическая типология: Хрестоматия [Текст]/ Сост. К.В. Сельченко.* – М.: Академия, 2000.
40. *Психологические тесты. Том 1, 2 [Текст] // М.: Владос, 2001.*
41. *Реан А.А.* Агрессия и агрессивность личности [Текст] // Психологический журнал. Т. 17, 1996; №5. с. 3–17.
42. *Румянцева Т.Г.* Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии [Текст] // Вопросы психологии, 1991, № 1.
43. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека [Текст] / М.: Аспект Пресс, 2001.
44. *Сапогова, Е.Е.* Психология развития человека [Текст]: Учебное пособие/ Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005.
45. *Сборник психологических тестов [Текст]. Часть 2/ Сост. Е.Е. Миронова.* – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006.

46. *Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р.* Психологические особенности и варианты детской агрессивности[Текст] // Вопросы психологии, 2002, №1.
47. *Смирнова Т.П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения детей[Текст] / Ростов-на-Дону.: Феникс, 2003.
48. *Спиваковская А.С.* Как быть родителями /о психологии родительской любви[Текст] /М.:Педагогика, 1986.
49. *Тощенко Ж.Т.* Социология. [Текст]/ М.: Прометей, 2001.
50. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности[Текст] / М.:АСТ, 1998.
51. *Хорни К.* Ваши внутренние конфликты[Текст] / СПб: Лань,1997.
52. *Хьелл Л, Зиглер Д.* Теории личности[Текст] / СПб.: Питер,1999.
53. *Шаповаленко, И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст]: учебник для студентов вузов/ И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2007.
54. *Шульц Д.П., Шульц С.Э.* История современной психологии[Текст] / Пер. с англ. СПб.: Евразия,1998.
55. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи [Текст] / СПб.: Питер,1999.

## Приложение 1

### Методика получения обратной связи «Ежик»

Фамилия Имя	1 Твоя мама часто гладит тебя по головке, прижимает к себе или она этого не делает совсем?	2 Тебе хочется, чтобы мама чаще называла тебя ласково и нежно?	3 Бывают случаи, когда человека все раздражает вокруг, все ему не нравится.	4 А есть ли у тебя такие “иголочки”, которые появляются у тебя даже тогда, когда тебе этого не хочется.	5 Когда ты приходишь в школу, в свой класс ребята рады тебя видеть, а ты радуешься встрече с ребятами или нет?
Б. А.	☀	🌿	🌿	☀	🌿
Б. А.	🌿	☀	☀	🌿	🌿
Б. М.	☀	🌿	🌿	🌿	☀
В. Р.	☀	☀	☀	🌿	🌿
И. А.	🌿	☀	☀	☀	🌿
И. Н.	☀	🌿	☀	🌿	🌿
К. С.	☀	☀	🌿	☀	🌿
К. Е.	☀	☀	☀	☀	☀
К. А.	☀	🌿	🌿	🌿	🌿
М. К.	☀	☀	🌿	☀	🌿
М. И.	☀	☀	☀	🌿	☀
П. Н.	☀	☀	☀	☀	☀
П. И.	☀	☀	☀	☀	🌿
П. С.	☀	☀	☀	☀	🌿
П. Д.	☀	🌿	🌿	🌿	☀
С. В.	☀	☀	🌿	☀	🌿
С. Д.	☀	☀	☀	🌿	🌿
С. Е.	☀	☀	🌿	☀	☀
У. В.	☀	☀	☀	🌿	🌿
Ф. Е.	☀	☀	☀	☀	🌿
Ш. А.	☀	☀	☀	🌿	🌿
Ш. А.	☀	🌿	🌿	☀	☀
Ш. Д.	☀	🌿	🌿	🌿	☀
Ш. Н.	☀	☀	☀	☀	☀
Ш. П.	☀	☀	🌿	☀	🌿
Я. Н.	☀	☀	🌿	☀	☀

Условные обозначения:

Солнышко (агрессия отсутствует)- ☀

Елочка (Слабовыраженная агрессия)- 🌿



## Методика «Рисунок несуществующего животного»

№	Фамилия	Кол-во баллов	Результат
1.	Б.А.	0,3	Низкая агрессия
2.	Б.А.	0,5	Средняя агрессия
3	Б.М.	0,3	Низкая агрессия
4	В.Р.	0,3	Низкая агрессия
5	И.А.	0,5	Средняя агрессия
6	И.Н.	0,5	Средняя агрессия
7	К.С.	0,5	Средняя агрессия
8	К.Е.	0,5	Средняя агрессия
9	К.А.	0,3	Низкая агрессия
10	Л.Д.	0,3	Низкая агрессия
11	М.К.	0,3	Низкая агрессия
12	М.И.	0,3	Низкая агрессия
13	П.И.	0,5	Средняя агрессия
14	П.И.	0,3	Низкая агрессия
15	П.С.	0,5	Средняя агрессия
16	П.Д.	0,3	Низкая агрессия
17	С.В.	0,3	Низкая агрессия
18	С.Д.	1	Высокая агрессия
19	С.Е.	0,3	Низкая агрессия
20	У.В.	0,3	Низкая агрессия
21	Ф.И.	1	Высокая агрессия
22	Ш.А.	1	Высокая агрессия
23	Ш.А.	0,3	Низкая агрессия
24	Ш.Д.	0,3	Низкая агрессия
25	Ш.Н.	0,5	Средняя агрессия
26	Ш.П.	0,3	Низкая агрессия
27	Я.Н.	0,3	Низкая агрессия

### Тест-опросник определения уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки

А. Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, разделил понятия агрессии и враждебности и определил последнюю как: "...реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий". Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

- Физическая агрессия - использование физической силы против другого лица.
- Косвенная - агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.
- Раздражение - готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).
- Негативизм - оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.
- Обида - зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.
- Подозрительность - в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям 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 - выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает "да" или "нет".

Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим	да	нет
Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю	да	нет
Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь	да	нет
Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню	да	нет
Я не всегда получаю то, что мне положено	да	нет
Я не знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной	да	нет
Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать	да	нет
Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести	да	нет
Мне кажется, что я не способен ударить человека	да	нет
Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами	да	нет
Я всегда снисходителен к чужим недостаткам	да	нет
Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его	да	нет
Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами	да	нет
Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружелюбно, чем я ожидал	да	нет
Я часто бываю не согласен с людьми	да	нет
Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь	да	нет
Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему	да	нет
Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверями	да	нет
Я гораздо более раздражителен, чем кажется	да	нет
Если кто-то воображает себя начальником, я всегда поступаю ему наперекор	да	нет
Меня немного огорчает моя судьба	да	нет
Я думаю, что многие люди не любят меня	да	нет
Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной	да	нет
Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство вины	да	нет
Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку	да	нет
Я не способен на грубые шутки	да	нет
Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются	да	нет
Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались	да	нет
Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится	да	нет

Довольно многие люди завидуют мне	да	нет
Я требую, чтобы люди уважали меня	да	нет
Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей	да	нет
Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их "щелкнули по носу"	да	нет
Я никогда не бываю мрачен от злости	да	нет
Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь	да	нет
Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания	да	нет
Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть	да	нет
Иногда мне кажется, что надо мной смеются	да	нет
Даже если я злюсь, я не прибегаю к "сильным" выражениям	да	нет
Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены	да	нет
Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня	да	нет
Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь	да	нет
Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием	да	нет
Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел	да	нет
Мой принцип: "Никогда не доверять "чужакам"	да	нет
Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать, что я о нем думаю	да	нет
Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею	да	нет
Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь	да	нет
С детства я никогда не проявлял вспышек гнева	да	нет
Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться	да	нет
Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко работать	да	нет
Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня	да	нет
Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ	да	нет
Неудачи огорчают меня	да	нет
Я дерусь не реже и не чаще чем другие	да	нет
Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее	да	нет
Иногда я чувствую, что готов первым начать драку	да	нет
Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо	да	нет

Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю	да	нет
Я ругаюсь только со злости	да	нет
Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть	да	нет
Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее	да	нет
Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу	да	нет
Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся	да	нет
У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить	да	нет
Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает	да	нет
Я часто думаю, что жил неправильно	да	нет
Я знаю людей, которые способны довести меня до драки	да	нет
Я не огорчаюсь из-за мелочей	да	нет
Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня	да	нет
Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение	да	нет
В последнее время я стал занудой	да	нет
В споре я часто повышаю голос	да	нет
Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям	да	нет
Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить	да	нет

Ответы оцениваются по восьми шкалам следующим образом:

**1. Физическая агрессия:**

"да" = 1, "нет" = 0: 1,25,31,41,48,55,62,68, "нет" = 1, "да" = 0:9,7

**2. Косвенная агрессия:**

"да" = 1, "нет" = 0:2, 10, 18, 34,42, 56, 63, "нет" = 1, "да" - 0: 26,49

**3. Раздражение:**

"да" = 1, "нет" = 0: 3,19,27,43, 50, 57,64,72, "нет" = 1, "да" =0: II,35,69

**4. Негативизм:**

"да" = 1, "нет" = 0: 4, 12, 20, 28, "нет" - 1, "да" = 0: 36

**5. Обида:**

"да" = 1, "нет" = 0: 5, 13, 21,29,37,44,51,58

**6. Подозрительность:**

"да" = 1, "нет" = 0: 6,14,22,30,38,45,52,59, "нет" = 1, "да" = 0: 33, 66, 74,75

### 7. Вербальная агрессия:

"да" = 1, "нет" = 0: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73, "нет" - 1, "да"= 0: 33,66,74,75

### 8. Чувство вины:

"да" = 1, "нет" = 0: 8, 16, 24, 32, 40, 47,54,61,67

Индекс враждебности включает в себя 5 и 6 шкалу, а индекс агрессивности (как прямой, так и мотивационной) включает в себя шкалы 1, 3, 7.

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 17...25, а враждебности - 4...10. При этом обращается внимание на возможность достижения определенной величины, показывающей степень проявления агрессивности.

Показатели	Средние значения показателей	
	Мальчики	Девочки
Физическая агрессия	5,4±2,1	5,0±1,8
Косвенная агрессия	4,6±1,8	4,8±1,6
Раздражительность	5,3±1,8	6,6±1,9
Негативизм	3,2±1,5	3,4±1,2
Обидчивость	4,5±1,9	5,2±1,8
Подозрительность	6,8±1,9	6,2±1,8
Вербальная агрессия	8,8±2,4	8,5±2,3
Чувство вины	4,8±2,5	5,7±1,9
Индекс враждебности	11,3±3,1	11,4±2,8
Индекс агрессивности	19,5±4,6	20,1±4,2

**Табл.3 Результаты тестирования по методике «А.Басса-А.Дарки»(N=27)**

Показатели	Мальчики			Девочки		
	низкие	средние	высокие	низкие	средние	высокие
Физическая агрессия	8	75	17	8	85	8
Косвенная агрессия	17	75	8	8	85	8
Раздражительность	14	78	8	3	82	15
Негативизм	-	100	-	-	100	-
Обидчивость	36	47	17	17	50	33
Подозрительность	11	56	33	17	60	23
Вербальная агрессия	3	22	75	-	28	73
Чувство вины	56	44	-	40	60	-

**Табл.4 Распределение показателей, полученные по тесту «А.Басса-А.Дарки»(N=27)**