ЭНЦИКЛОПЕДИЯ
раннего детского
развития



Агрессия

Обновление июня 2015 г.

Редактор темы:
Ричард Э. Тремблей, PhD, Университетский колледж Дублина, Ирландия и Монреальский университет, Канада

Оглавление

Обобщение 5

Развитие физической агрессии 10
РИЧАРД Э. ТРЕМБЛЕЙ, PHD, FRSC, OQ, ЯНВАРЯ 2012 R.

Развитие косвенной агрессии в дошкольном возрасте 15
МАРА БРЕНДЖЕН, PHD, ФЕВРАЛЯ 2012 R.

Половые различия в развитии агрессии с раннего детства и до взрослого возраста 23
ДЖОН АРЧЕР, PHD, FBPS, ЯНВАРЯ 2012 R.

Развитие физической агрессии с раннего детства до взрослого возраста 29
КЕЙТ КИНАН, PHD, ЯНВАРЯ 2012 R.

Наиболее эффективные способы развития произвольного контроля в раннем детстве 35
М. РОЗАРИО РУЭДА, PHD, ЛИНА М. КОМБИТА, MA, ЯНВАРЯ 2012 R.

Профилактика хронически агрессивного поведения в дошкольных учреждениях и детских садах 43
ДЖОН ЛОКМАН, PHD, ABPP, КЭРОЛИН БОКСМЕЕР, PHD, НИКОЛЬ ПАУЭЛЛ, PHD, АЛЬБЕРТО ХИМЕНЕС-КАМАРГО, АСПИРАНТ, ЯНВАРЯ 2012 R.

Игра-возня в раннем детстве и ее роль в предотвращении последующей хронической агрессии 53
СЕРДЖИО М. ПЕЛЛИС, PHD, ВИВЬЕН С. ПЕЛЛИС, PHD, ЯНВАРЯ 2012 R.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Тема разработана при финансовой поддержке:



©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Обобщение

Насколько это важно?

Большинство родителей первенцев бывают шокированы и понятным образом взволнованы, когда они видят, что их младенец пытается ударить их, рассердившись. Очень немногие родители, ожидающие своего первого малыша, знают, что очаровательные младенцы выражают гнев ударами и пинками задолго до того, как научатся ходить. Частота физических проявлений агрессии увеличивается с возрастом в течение первых трех-четырех лет после рождения. Физическая агрессия является основной проблемой в дошкольных учреждениях и одной из главных причин, из-за которой детей дошкольного возраста с проблемами поведения отправляют на консультацию к специалистам. Однако постоянная физическая агрессия, как правило, не встречается в одиночку; зачастую она сопровождается другими проблемами в развитии, такими как нарушения эмоциональной регуляции, импульсивность, невнимательность и задержка в развитии языковых и коммуникативных навыков. Исследования, в которых наблюдению подвергались крупные когорты детей на протяжении многих лет, показали, что постоянная физическая агрессия увеличивает риск совершения правонарушений в подростковом возрасте и применения насилия во взрослом возрасте.

Что нам известно?

Большинство детей начинают использовать физическую агрессию в возрасте от одного до двух лет в качестве реакции на фрустрацию и в качестве средства достижения цели. Первые агрессивные действия по отношению к сверстникам часто проявляются в попытках выхватить игрушку у другого ребенка, что впоследствие может сопровождаться еще и ударами. У детей в возрасте от 30 до 42 месяцев частота проявлений физической агрессии постоянно увеличивается, но затем она естественным образом снижается, когда дети развивают способность регулировать свое внимание и эмоции, контролировать свои импульсы и использовать вербальную коммуникацию для разрешения конфликтов и выражения потребности. Существуют заметные различия в ранних проявлениях агрессии среди детей: большинство из них ведут себя агрессивно только иногда, меньшинство прибегают к агрессии в незначительной мере или совсем ее не используют, а около 5 – 10 % детей, в основном мальчики, используют физическую агрессию достаточно часто. У таких детей выше риск развития хронической агрессии в младшем школьном возрасте,

отрочестве и взрослой жизни. Исследования показали, что хроническая физическая агрессия связана с социальными факторами, а именно, молодым возрастом матерей при рождении первого ребенка, их низким уровнем образования, частыми проблемами в поведении, курением во время беременности и низким уровнем доходов. Неадкватное воспитание детей, конфликты в семье, проблемы с психическим здоровьем и злоупотребление психоактивными веществами родителями также связаны с хронической физической агрессией у детей. Последствия агрессивных действий становятся более серьезными с возрастом, когда дети становятся сильнее и находятся под меньшим надзором. Хроническая физическая агрессия является серьезной социальной проблемой из-за ее последствий для личности и социума.

Неоднократно сообщалось о половых различиях в частоте и уровне физической агрессии. Ученые предложили как социальные, так и биологические объяснения этих различий. Матери фиксируют более высокий уровень физической агрессии у мальчиков, начиная с 17-месячного возраста. Таким образом, половые различия в агрессии появляются до того, как на них может сильно повлиять социализация. Даже при том, что большинство детей показывают снижение частоты физической агрессии по мере взросления, девочки, как правило, снижают свою агрессию раньше, и половые различия имеют тенденцию оставаться стабильными на протяжении всего детства и юности.

По мере снижения физической агрессии увеличивается прямая агрессия в вербальной форме, а затем в возрасте 4-5 лет появляется социально-межличностная агрессия. Целью данного вида агрессии является навредить социальным отношениям и чувству собственного достоинства человека, например, подружившись с кем-то в отместку. Она включает в себя акты невербального поведения, такие как пренебрежительное выражение лица и прямые проявления отторжения. Эти формы агрессии несколько чаще встречаются у девочек, но также используются и мальчиками, иногда в сочетании с прямой вербальной и физической агрессией. Как физически, так и межличностно агрессивные дети, как правило, испытывают недостаток эмпатии и приписывают враждебные намерения другим, но при этом виновники межличностной агрессии, как правило, имеют лучше развитые языковые навыки, в отличие от физически агрессивных детей. Косвенные формы агрессии могут быть настолько же болезненными для жертв, как и физическая агрессия, но виновники реже встречают неодобрение со стороны взрослых и сверстников. Таким образом, лучшее понимание развития агрессивного поведения должно помочь в разработке эффективных профилактических программ.

Что можно сделать?

Большинство детей проявляют физически агрессивное поведение время от времени, а затем осваивают другие средства выражения эмоций и разрешения конфликтов. Остается меньшинство, которые не делают этого. Вмешательство со стороны взрослых, направленное на то, чтобы помочь таким детям на самых ранних возрастных этапах научиться адекватно себя вести и эмоционально реагировать, является оправданным.

Вмешательство может быть направлено на устранение недостатка в развитии ребенка из группы риска напрямую (например, развитие навыка регулирования эмоций) или косвенно, изменяя среду обитания ребенка (например, обучая родителей). Целевые программы коррекционного воздействия, как на уровне родителей, так и на уровне ребенка в дошкольном возрасте, уже привели к улучшению родительства и снижению негативного поведения детей. Такие программы вмешательства могут быть, с одной стороны, универсальными (т.е. предлагаться всем детям - например, во всем дошкольном учреждении или в одной группе детского сада), а с другой – направленными на конкретные проблемы или на детей, у которых они наблюдаются. Домашние визиты в дородовой и послеродовой периоды с целью оказания поддержки семьям из группы риска привели к уменьшению последующих проблем в поведении детей. Универсальные программы в дошкольных учреждениях могут в целом улучшить эмоциональное регулирование у детей и впоследствие снизить агрессию. В отношении агрессивных мальчиков было выявлено, что разностороннее вмешательство со стороны взрослых в детском саду положительно влияет на результаты детей при окончании школы и уменьшило уровень преступности среди них 15 лет спустя.

Области вмешательства

Критически важным для снижения агрессивного поведения и импульсов детей является формирование произвольного контроля в раннем детстве. Произвольный контроль предполагает целенаправленное регулирование внимания и поведения, в том числе подавление или сдерживание нежелательного поведения и активацию приемлемого поведения. Он связан с развитием таких качеств, как совесть и сочувствие, а также усвоением социальных норм. Недостаточно развитый произвольный контроль может допустить проявление реактивной агрессии, то есть, реакции, вызванной эмоциями, а не неспровоцированной агрессии, а также проблем поведения экстернализующего (т.е. направленного на внешний мир) типа. Теплое, позитивное родительство может помочь

уменьшить проблемы с поведением, но влияние родительского поведения заметно усиливается, если ребенок способен контролировать себя сам. Поэтому помощь со стороны взрослых может выражаться в виде обучения детей стратегиям разрешения проблем, поддержания дисциплины в мягкой форме, постоянных разъяснений.

Маленькие дети учатся самоконтролю, взаимности и адекватному поведению частично посредством игр со сверстниками, особенно игр, которые требуют очередности, переговоров, перехода контроля от одного к другому и сдержанности, как, например, в детской игре-возне. Исследования, проведенные на других млекопитающих (крысах и обезьянах), показали, что игра-возня имеет решающее значение для развития области мозга, ответственной за управляющий контроль. У этих животных одним из последствий недостатка в играх стало неправильное понимание социальных сигналов, которые могли бы предотвратить перерастание столкновения в агрессию. Человеческие дети, которые периодически вовлекаются в игру-возню, демонстрируют более высокий уровень сформированности социальных навыков, чему, несомненно, способствует предыдущий положительный опыт игр с родителями. Это наводит на мысль о том, что, поощряя детей играть, мы можем помочь им развить способность контролировать свои агрессивные импульсы и правильно оценивать реакции своих сверстников во время взаимодействия. В тех случаях, когда игра-возня не приветствуется в обществе, следует поощрять другие игры со сверстниками с аналогичными свойствами (очередность, переход контроля, самоограничение).

Что касается косвенной агрессии, следует признать, что социальная и межличностная агрессия являются видами поведения, наносящего серьезный вред и присущего как мальчикам, так и девочкам. Коррекционное вмешательство можно начинать уже в дошкольных учреждениях и стараться вовлекать в него родителей и учителей. Вмешательство должно помочь детям научиться тому, как можно справляться с межличностной агрессией, а также строить отношения и решать проблемы.

Вне зависимости от общей стратегии предлагаются несколько ключевых положений успешного коррекционного вмешательства, направленного на предотвращение агрессии у детей дошкольного возраста:

1. Коррекционное вмешательство должно вовлекать родителей;
2. Вмешательство должно быть гибким, но иметь в своей основе общую концепцию;

3. Вмешательство родителей должно касаться как поведения самих родителей, так и их знаний о развитии ребенка;
4. Школы/центры должны планировать стратегии по вовлечению родителей в коррекционную деятельность; при этом необходимость обучения персонала должна оцениваться с реалистичных позиций.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Развитие физической агрессии

Ричард Э. Тремблей, PhD, FRSC, OQ

Университетский колледж Дублина, Ирландия и Монреальский университет, Канада

января 2012 г., 2e éd. rév.

Введение

Проявление физического насилия у подростков и молодых совершеннолетних людей вызывает серьезную обеспокоенность во всех современных обществах. Действительно, риск быть арестованным и признанным виновным в преступном поведении выше именно в период позднего подросткового возраста и ранней взрослости, чем в течение любого другого периода жизни. За последние 40 лет были проведены сотни исследований, целью которых было разобраться в том, каким образом игривые дети превращаются в жестоких малолетних преступников. Как показали эти исследования, подростковая преступность и насилие тесно связаны с недостаточным родительским надзором, разрушением семьи, негативным влиянием сверстников и бедностью.[1,2] В большинстве случаев аресту за совершение насильственных преступлений подвергаются лица мужского пола. Долгое время главным объяснением жестокого поведения считалось следующее: «агрессивное и жестокое поведение – это выработанная реакция на фрустрацию, подобное поведение может также стать инструментом для достижения определенных целей. Формирование данной реакции происходит в процессе наблюдения за моделями подобного поведения. Например, соответствующие модели могут быть найдены в семье, в кругу сверстников или еще где-либо в близком окружении человека, в средствах массовой информации или в порнографии со сценами насилия».[3]

Результаты последних исследований

Несмотря на то, что большинство исследований сосредоточено на изучении подростковой агрессии и агрессии у взрослых, в лонгитюдных исследованиях больших групп случайно отобранных новорожденных развитие физической агрессии с младенческого возраста начали изучать примерно 15 лет назад. Проведенные исследования показали, что большинство детей начинают применять физическую агрессию с конца первого – начала второго года жизни.[4,5] Однако существуют серьезные различия в частоте проявлений

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

физической агрессии как среди младенцев, так и среди детей, начинающих ходить.[6,7,8,9] Большинство детей применяет физическую агрессию от случая к случаю, меньшее число детей относятся либо к тем, которые проявляют агрессию редко, либо к тем, кто применяет физическую агрессию намного чаще большинства. Именно агрессивное поведение с применением физического насилия является основной причиной, из-за которой детей дошкольного возраста направляют на обследование в клиники для людей с поведенческими проблемами.[9]

Имеющаяся в наличии информация о развитии физической агрессии у детей дошкольного возраста позволяет говорить о том, что частота применения физической агрессии увеличивается в возрасте от 30 до 42 месяцев, после чего она постепенно снижается.[6-8] По сравнению с мальчиками девочки реже достигают высокого уровня агрессивности, по мере взросления они раньше, чем мальчики, сокращают частоту применения агрессии.10 Далее лонгитюдные исследования агрессии детей вплоть до подросткового возраста показывают, что именно дошкольный возраст является сензитивным периодом, в течение которого дети учатся управлять физической агрессией. В самом деле, только небольшое число учеников начальной школы (от 5% до 10%), продолжающих демонстрировать высокий уровень физической агрессии, рискуют сохранить такое поведение и в подростковом возрасте.[11,12]

Интересно, что в то время как частота проявлений физической агрессии снижается у детей с третьего или четвертого года жизни, частота использования косвенной, непрямой агрессии (высказывание унизительных замечаний у кого-то за спиной) существенно увеличивается в возрасте от 4 до 7 лет. При этом девочки склонны использовать именно эту форму агрессии гораздо чаще, чем мальчики.[13,14]

Главные факторы, которые повышают риск того, что у женщины вырастут дети с серьезными проблемами в поведении, связанными с физической агрессией, следующие: низкий уровень образования матери, наличие у нее проблем с поведением, роды в юном возрасте, курение в течение беременности и низкий уровень дохода.[6-8,15,16] Результаты исследований больших групп детей-близнецов также указывают на фактор наследственности.[17]

Выводы

В отличие от традиционного мнения, детям необязательно предварительно наблюдать модели проявления физической агрессии для того, чтобы самим начать вести себя агрессивно. В 1972 году Дональд Хебб, один из отцов-основателей современной психологии, писал, что детям не нужно учиться испытывать гнев.[18] В 1979 году в своей книге о социальном развитии Роберт Кернс напомнил всем изучающим развитие человека, что самыми агрессивными животными становятся те, кого изолировали от общества с момента рождения.[19] Действительно, подобно другим животным, человеческие младенцы спонтанно используют физическую агрессию для скорейшего достижения собственных целей, например, когда они злятся или когда страстно желают обладать предметом, находящимся в собственности у кого-то другого.[20] Таким образом, исследования частоты проявлений физической агрессии в период раннего детства показывают, что детям не нужно черпать знания о том, как применять физическую агрессию, из окружающей среды; скорее, они получают знания о том, как обходиться без использования физической агрессии. Приобретение этого знания происходит при взаимодействии ребенка с окружающей средой, когда он видит, что в ответ на попытку проявить агрессию его самого могут обидеть, и он получит выговор от взрослых, а также во время шуточной борьбы[21] или при использовании косвенной агрессии.[14]

Несмотря на то, что проведенные исследования развития агрессии в младенчестве существенно расширили наше понимание того, как агрессия эволюционирует в течение всей жизни человека, мы до сих пор не нашли адекватного толкования механизмов, объясняющих, почему некоторые младенцы агрессивнее других, почему одновременно с этим часть детей проявляет очень мало физической агрессии, почему девочки склонны применять физическую агрессию реже мальчиков, почему большинство детей уже в дошкольный период находят альтернативу физической агрессии, в то время как небольшая группа детей этого не делает.

Рекомендации для служб и администрации

Результаты исследований, обобщенные выше, имеют важное значение для предотвращения физической агрессии. Во-первых, период раннего детства – это время наиболее эффективной помощи тем детям, которые предрасположены превратиться в хронических агрессоров, поскольку большинство детей именно в это время осваивают альтернативы физической агрессии. Поэтому для достижения данной цели мы, вероятно, должны организовать поддержку семьям из группы риска, начиная с периода беременности.[22] Во-

вторых, поскольку применение физической агрессии в младенчестве является естественным этапом в развитии всех людей, то риск прибегнуть к насилию во взрослом возрасте остается высоким в тех ситуациях, когда люди не могут найти удовлетворительной замены агрессивным методам. Данное наблюдение могло бы объяснить, почему многие преступления с применением насилия совершают личности, не являвшиеся ранее хроническими агрессорами, а также почему многие конфликты между семьями, этническими и религиозными группами, социо-экономическими классами и нациями приводят к проявлению физической агрессии. Таким образом, нам нужны такие административные директивы, которые бы сводили к минимуму возможность возникновения ситуаций, способных породить конфликты среди граждан всех возрастов.

Литература

1. McCord J, Widom CS, Crowell NA, eds. *Juvenile crime, juvenile justice*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
2. Lipsey MW, Derzon JH. Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: a synthesis of longitudinal research. In: Loeber R, Farrington DP, eds. *Serious and violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 1998:86-105.
3. Reiss AJ Jr, Roth JA, eds. National Research Council (U.S.). *Panel on the Understanding and Control of Violent Behavior. Understanding and preventing violence*. Vol 1. Washington, DC: National Academy Press; 1993:7.
4. Tremblay RE, Japel C, Pérusse D, McDuff P, Boivin M, Zoccolillo M, Montplaisir J. The search for the age of “onset” of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health* 1999;9(1):8-23.
5. Alink LRA, Mesman J, Van Zeijil J, Stolk MN, Juffer F, Koot HM, Bakermans-Kranenburg MJ, Van IJzendoorn MH. The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10-to50-month-old children. *Child Development* 2006;77(4):954-966.
6. Côté S, Vaillancourt T, Leblanc JC, Nagin DS, Tremblay RE. The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2006 ;34(1):68-82.
7. NICHD Early Child Care Research Network (2004). Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle school: predictors, correlates, and outcomes. *SRCD Monographs* 69(4, 278): 1-146.
8. Tremblay RE, Nagin DS, Séguin JR, Zoccolillo M, Zelazo PD, Boivin M, Pérusse D, Japel C. Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics* 2004;114(1):e43-e50.
9. Keenan K, Wakschlag LS. More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2000;28(1):33-46.
10. Côté SM. Sex differences in physical and indirect aggression: A developmental perspective. *European Journal of Criminal Policy and Research* 2007;13(3- 4):183-200.
11. Broidy LM, Nagin DS, Tremblay RE, Brame B, Dodge K, Fergusson D, Horwood J, Loeber R, Laird R, Lynam D, Moffitt T, Bates JE, Pettit GS, Vitaro F. Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental Psychology* 2003;39(2):222-245.
12. Nagin D, Tremblay RE. Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development* 1999;70(5):1181-1196.

13. Côté SM, Vaillancourt T, Barker ED, Nagin DS, Tremblay RE. The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Developmental Psychopathology* 2007;19(1):37-55.

14. Brendgen M. Development of indirect aggression before school entry. Tremblay RE, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2012:1-5. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BrendgenANGxp1.pdf . Accessed February 1st, 2012.

15. Nagin DS, Tremblay RE. Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry* 2001;58(4):389-394.

16. Keenan K, Shaw DS. The development of aggression in toddlers: a study of low- income families. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1994;22(1):53-77.

17. Dionne G, Tremblay RE, Boivin M, Laplante D, Pérusse D. Physical aggression and expressive vocabulary in 19 month-old twins. Developmental Psychology 2003;39(2):261-273.Hebb DO. A textbook of psychology. 3rd ed. Philadelphia, PA: Saunders; 1972. Cairns RB. Social development: the origins and plasticity of interchanges. San Francisco, CA: WH Freeman & Co; 1979.

18. Lewis M, Alessandri SM, Sullivan MW. Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology* 1990;26(5):745-751.

19. Côté SM, Boivin M, Daniel DS, Japel C, Xu Q, Zoccolillo M, Junger M, Tremblay RE. The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems. *Archives of General Psychiatry* 2007;64(11):1305-1312.

20. Olds D, Henderson CR, Cole R, Eckenrode J, Kitzman H, Luckey D, Pettitt L, Sidora K, Morris P, Powers J. Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: Fifteen-year follow-up of a randomized controlled trial. *JAMA-Journal of the American Medical Association* 1998;280(14):1238-1244.

21. Pellis SM, Pellis VC. Play-fighting during early childhood and its role in preventing later chronic aggression. Tremblay RE, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2012:1-4. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/PellisANGxp1.pdf. Accessed January 23, 2012.

22. Schweinhart L, Xiang Z. Evidence that the High/Scope Perry Preschool Program prevents adult crime. Paper presented at: The 2003 American Society of Criminology Conference. November, 2003; Denver, CO.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Развитие косвенной агрессии в дошкольном возрасте

Мара Бренджен, PhD

Université du Québec à Montréal, Canada

февраля 2012 г.

Введение

Пытаясь понять и предотвратить детскую агрессию, мы чаще всего руководствуемся такой моделью поведения, которая ориентирована на мужчин и акцентирует внимание на физической агрессии. Однако дети могут ранить своих сверстников и менее явными способами, например, посредством социальной изоляции или распространения слухов.[1-4] Эти формы агрессии являются настолько же пагубными и вызывают те же физиологические болевые реакции, как и физическая агрессия.[5-7] И действительно, были получены данные о том, что межличностная агрессия оказывает обширное негативное воздействие на жертв с потенциально долговременными последствиями, включающими нежелание ребенка ходить в школу, соматические жалобы, тревогу, депрессию и даже мысли о самоубийстве.[8-11]

Предмет

Для описания этих менее очевидных форм агрессии были использованы разные формулировки. Межличностная агрессия1 включает в себя набор стратегий, которые позволяют обходными путями вовлекать в конфликт других сверстников с целью подорвать социальные отношения жертвы и её чувство собственного достоинства, например, посредством клеветнических слухов или установления дружеских отношений с кем-то другим из мести. Косвенный характер агрессивного действия часто позволяет агрессору оставаться неизвестным и избегать, тем самым, контратаки со стороны жертвы и неодобрения со стороны других сверстников или взрослых. Социальная агрессия[12] и межличностная агрессия[13] также включают в себя непосредственно выраженное неприятие жертвы, а также такие примеры невербального поведения, как презрительное выражение лица. Несмотря на небольшие различия, все эти термины описывают тесно связанные конструкты.[14]

Проблематика

Ранее высказывались мнения, что межличностная агрессия более характерна для девочек.[1,15] Однако недавний мета-анализ 148 исследований показывает, что, хотя мальчики неизменно более агрессивны физически, чем девочки, гендерные различия в отношении межличностной агрессии минимальны, при этом возраст и расовая принадлежность детей не имеют значения.[16] Таким образом, представляется, что как мальчики, так и девочки используют обходные стратегии как средство нападения на других. В действительности, многие агрессивные дети используют обе формы агрессии.[16] Тем не менее, исследования убедительно показали, что физическая и межличностная агрессия представляют собой две её разные формы, которые хорошо различимы уже у детей дошкольного возраста.[3,13,17-19]

Научный контекст

Признание того, что агрессия может быть выражена с помощью различных средств, подкрепляется еще и тем фактом, что применение физической агрессии по мере взросления детей уменьшается, в то время как социальная агрессия усиливается.[20-22] Более того, многие физически агрессивные дети со временем чаще прибегают к использованию межличностной агрессии, тогда как обратное, судя по всему, не происходит.[23,24] Эти расходящиеся траектории развития соответствуют теоретической модели агрессии, предложенной K. Bjoerkqvist с коллегами.[1] Согласно этой модели, очень маленькие дети проявляют агрессию по отношению другим, прежде всего, физически, в связи с недостатком других средств выражения агрессии. По мере того, как развиваются вербальные и социальные когнитивные навыки, дети начинают использовать вербальную агрессию и примерно в возрасте 4-5 лет вводят в свой репертуар межличностную агрессию. И поскольку межличностная агрессия может быть так же болезненна, как и физическая, но с гораздо меньшим риском возмездия, именно она, в конце концов, становится доминирующей стратегией.

Ключевые вопросы

Различные траектории развития обратили внимание исследователей на необходимость изучения факторов риска и потенциально возможных результатов применения межличностной агрессии, особенно в сравнении с эффектами физической агрессии.

Результаты последних исследований

Исследования, проведенные с опорой на генетические данные, подтверждают предположение K. Bjoerkqvist с коллегами1 о том, что, несмотря на расходящиеся тенденции развития, физическая и межличностная агрессии имеют общие корни. Недавние исследования показали, что в основе межличностной и физической агрессии в значительной степени лежат одни и те же генетические факторы.[24-26] Более того, была установлена связь межличностной и физической агрессии с такой воспитательной средой, для которой характерно суровое отношение со стороны родителей, чрезмерный контроль, отсутствие родительского тепла и положительного поощрения детей дошкольного возраста.[3,27,28] Также существуют доказательства того, что дети, проявляющие реляционную и физическую агрессию, имеют некоторые сходные когнитивные модели, такие, например, как приписывание другим враждебных намерений или недостаточно развитая способность эмпатии.[29,30] Однако ассоциации с другими аспектами социального когнитивного функционирования представляются различными. В отличие от преимущественно физически агрессивных детей, косвенно агрессивные дети часто демонстрируют лучше развитые языковые способности, знают как убедить других выполнять их желания, и очень хорошо способны уже в дошкольном возрасте предсказывать мысли и действия другого человека.[30-33] Однако наиболее отчетливо различия между косвенной и физической агрессией проявляются в их социальных и средовых коррелятах и в последствиях.[24-26] В отличие от физической агрессии, частое использование межличностной агрессии, как правило, не связано с социальными трудностями в группе сверстников. Вопреки или, возможно, благодаря тому, что косвенно агрессивные дети манипулируют другими, у них складываются очень близкие, хотя, возможно, иногда сравнительно недолговременные дружеские связи.[18,34] Более того, хотя они, возможно, не нравятся многим своим сверстникам, они часто занимают значительное и влиятельное положение в группе.[35,36] Поэтому не удивительно, что косвенно агрессивные дети находятся в зоне относительно низкого риска развития некоторых более поздних проблем адаптации, обычно связываемых с физической агрессией, таких как школьные трудности или делинкветности.[16,37,38] Однако в отличие от физической агрессии, межличностная агрессия в большей степени связана с проблемами интернализующего типа, такими как чувство одиночества, тревога и депрессия.[16]

Неисследованные области

Хотя в последние два десятилетия наблюдается резкий рост числа исследований межличностной агрессии, сравнительно небольшое число работ сосредоточены на дошкольном периоде (до 6 лет). Особую озабоченность вызывает то, что представленные связи между родительским поведением и ранней межличностной агрессией опираются на данные срезовых исследований. Таким образом, не ясно, является ли поведение родителей толчком или реакцией на межличностную агрессию ребенка. Кроме того, мета-анализ показывает, что связь родительского поведения и межличностной агрессии довольно незначительная.[39] Высказывается предположение о том, что поведение родителей, возможно, влияет на детскую межличностную агрессию более опосредованно, через воздействие на мыслительные процессы детей и отношение к межличностной агрессии. Обращает на себя внимание и то, что поведение родителей может стимулировать использование межличностной агрессии только у некоторых детей. Поэтому необходимо продолжать исследования, чтобы понять, как родители и другие взрослые, например, воспитатели и учителя, могут способствовать раннему развитию межличностной агрессии.

Выводы

Несмотря на имеющиеся пробелы в исследованиях, можно с уверенностью говорить о том, что межличностная агрессия впервые появляется в детском поведенческом репертуаре приблизительно в возрасте четырех лет и наблюдается у обоих полов. По-видимому, межличностная и физическая агрессии имеют некоторые общие этиологические корни, что объясняет, почему совсем маленькие дети используют оба типа поведения, чтобы обидеть других. Однако в то время как физическая агрессия с возрастом у большинства детей уменьшается, межличностная агрессии обнаруживает тенденцию к увеличению. Это увеличение может быть в значительной степени связано с тем, что межличностная агрессия часто позволяет виновнику нанести значительный ущерб жертве и при этом остаться безнаказанным. Поэтому такая форма агрессии также используется детьми с хорошо развитыми когнитивными и языковыми навыками. В дальнейшем использование межличностной агрессии может поощряться и тем обстоятельством, что она, в отличие от физической агрессии, не вызывает проблем с адаптацией, хотя для точного подтверждения этого факта необходимы дополнительные исследования в этой области.

Рекомендации родителям, службам и администраторам

В то время как межличностная агрессия не всегда влечет за собой негативные последствия для виновника, она, безусловно, представляет серьезный риск для психического и физического здоровья жертв. Тем не менее, данные свидетельствуют о том, что взрослые испытывают меньше негативных чувств и с меньшей вероятностью будут препятствовать использованию детьми межличностной агрессии, по сравнению с физической агрессией.[40-42] Таким образом, первым шагом на пути к предотвращению реляционной агрессии будет развенчание мифа о том, что она присуща исключительно женскому полу или является относительно безобидной формой поведения.[43] Важно также признать, что не все формы агрессивного поведения являются результатом недостаточно развитых социально-когнитивных навыков, и зачастую именно социально и интеллектуально развитые дети используют свои способности, чтобы нападать на других. В этой связи, чтобы уменьшить межличностную агрессию необходимо работать со всеми без исключения детьми по комплексным программам, включающим учителей и родителей, которые в настоящий момент считаются наиболее многообещающими.[44] Эти программы включают несколько занятий, посвященных именно тому, как распознавать межличностную агрессию и справляться с ней, они обучают также некоторым социально-ориентированным стратегиям, которые могут помочь детям выстраивать отношения со сверстниками и решать межличностные конфликты. К сожалению, все, за исключением одной[45], программы предовращения межличностной агрессии созданы для детей старше 5 лет.[44] Однако учитывая, что межличностная агрессия возникает в возрасте 4 лет, усилия по профилактике, возможно, необходимо начинать в начале дошкольного периода, и предварительные данные действительно наводят на мысль о том, что детсадовская программа для детей 3-5 лет может успешно снизить не только физическую, но и межличностной агрессию.[45] В то же время, даже самые всеобъемлющие программы рискуют не оправдаться, если только они не реализуются в течение длительного времени,[44] поэтому необходимы дополнительные исследования, чтобы оценить устойчивость результатов этих программ.

В завершение следует отметить, что, возможно, потребуется расширить совместные усилия, направленные на уменьшение межличностной агрессии, за рамки школы и семьи. Многие фильмы, которые, как считается, не содержат сцен насилия, включают много примеров межличностной агрессии, которая уже очевидна в мультипликационных фильмах, популярных среди дошкольников.[46] Поскольку наблюдение за примерами межличностной агрессии в СМИ напрямую связанно с ростом использования такого поведения детьми,[47]

некоторые исследователи призывают модифицировать современную рейтинговую систему медиа-контента в качестве рекомендации для родителей.[48,49] Только большая осведомленность о потенциальных опасностях межличностной агрессии в различных контекстах может предотвратить негативные последствия для ее жертв.

Литература

1. Bjoerkqvist K, Lagerspetz KMJ, Kaukiainen A. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* 1992;18:117-127.
2. Crick NR, Casas JF, Mosher M. Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*. 1997;33:579-588.
3. Hart CH, Nelson DA, Robinson CC, Olsen S, McNeilly-Choque MK. Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*. 1998;34:687-697.
4. Willoughby M, Kupersmidt J, Bryant D. Overt and covert dimensions of antisocial behavior in early childhood. Journal of Abnormal Child Psychology. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2001;29:177-187.
5. Crick NR, Grotpeter JK. Children's Treatment by Peers: Victims of Relational and Overt Aggression. *Development and Psychopathology*. 1996;8:367–380.
6. Paquette JA, Underwood MK. Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1999;45:242-266.
7. Eisenberger NI, Lieberman MD, Williams KD. Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion. *Science*. 2003;302(5643):290-292.
8. Owens L, Slee P, Shute R. 'It hurts a hell of a lot . . .': The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*. 2000;21:359-376.
9. Van der Wal MF, De Wit CAM, Hirasing RA. Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*. 2003;111(6 I):1312-1317.
10. Nixon CL, Linkie CA, Coleman PK, Fitch C. Peer relational victimization and somatic complaints during adolescence. *Journal of adolescent health*. 2011;49(3):294-299.
11. Kochenderfer BJ, Ladd GW. Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child development*. 1996;67(4):1305-1317.
12. Galen BR, Underwood MK. A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology* . 1997;33(4):589-600.
13. Crick NR, Grotpeter JK. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*. 1995;66:710-722.
14. Archer J, Coyne SM. An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*. August 1, 2005 2005;9(3):212-230.
15. Crick NR. Engagement in Gender Normative Versus Nonnormative Forms of Aggression: Links to Social–Psychological Adjustment. *Developmental Psychology*. 1997;33(4):610-617.

16. Card NA, Stucky BD, Sawalani GM, Little TD. Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*. 2008;79(5):1185-1229.

17. Vaillancourt T, Brendgen M, Boivin M, Tremblay RE. A Longitudinal Confirmatory Factor Analysis of Indirect And Physical Aggression: Evidence of Two Factors Over Time? *Child Development*. 2003;74:1628-1638.

18. Grotpeter JK, Crick NR. Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*. 1996;67(5):2328-2338.

19. Little TD, Jones SM, Henrich CC, Hawley PH. Disentangling the "Whys" from the "Whats" of Aggressive Behavior. *International Journal of Behavioral Development*. 2003;27:122-133.

20. Vaillancourt T, Miller JL, Fagbemi J, Côté S, Tremblay RE. Trajectories and predictors of indirect aggression: results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2–10. *Aggressive Behavior*. 2007;33(4):314-326.

21. Côté S, Vaillancourt T, LeBlanc J, Nagin D, Tremblay R. The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A Nation Wide Longitudinal Study of Canadian Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2006;34(1):68-82.

22. Tremblay RE. When children's social development fails In: Keating DP, Hertzman C, eds. Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics. New York: Guilford Press; 1999: 55-71.

23. Miller JL, Vaillancourt T, Boyle MH. Examining the Heterotypic Continuity of Aggression Using Teacher Reports: Results from a National Canadian Study. *Social Development*. 2009;18(1):164-180.

24. Brendgen M, Dionne G, Girard A, Boivin M, Vitaro F, Pérusse D. Examining Genetic and Environmental Effects on Social Aggression: A Study of 6-Year-Old Twins. *Child development*. 2005;76(4):930-946.

25. Vitaro F, Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2001). Preventive intervention: Assessing its effects on the trajectories of delinquency and testing for mediational processes. *Applied Developmental Science*, 5, 201-213.

26. Tackett JL. Etiology and Measurement of Relational Aggression: A Multi-Informant Behavior Genetic Investigation. *Journal of Abnormal Psychology*. 2009;118(4):722-733.

27. Park JH, Essex MJ, Zahn-Waxler C, Armstrong JM, Klein MH, Goldsmith HH. Relational and overt aggression in middle childhood: Early child and family risk factors. *Early Education and Development*. 2005;16(2):233-257.

28. McNamara KA, Selig JP, Hawley PH. A typological approach to the study of parenting: Associations between maternal parenting patterns and child behaviour and social reception. *Early Child Development and Care*. 2010;180(9):1185-1202.

29. Crick NR, Grotpeter JK, Bigbee MA. Relationally and Physically Aggressive Children's Intent Attributions and Feelings of Distress for Relational and Instrumental Peer Provocations. *Child Development*. 2002;73(4):1134-1142.

30. Kaukiainen A, Björkqvist K, Lagerspetz K, et al. The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive behavior*. 1999;25(2):81-89.

31. Renouf A, Brendgen M, Parent S, et al. Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*. 2010;19(3):535-555.

32. Bonica C, Arnold DH, Fisher PH, Zeljo A, Yershova K. Relational Aggression, Relational Victimization, and Language Development in Preschoolers. *Social Development*. 2003;12(4):551-562.

33. Andreou E. Social preference, perceived popularity and social intelligence: Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*. 2006;27(3):339-351.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

34. Johnson DR, Foster SL. The Relationship between Relational Aggression in Kindergarten Children and Friendship Stability, Mutuality, and Peer Liking. *Early Education and Development. Special Issue: Relational Aggression During Early Childhood*. 2005;16(2):141-160.

35. Neal JW. Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: Burning bridges or building them? Journal of Early Adolescence. 2010;30(1):122-137.

36. Heilbron N, Prinstein M. A Review and Reconceptualization of Social Aggression: Adaptive and Maladaptive Correlates. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2008;11(4):176-217.

37. Woods S, Wolke D. Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*.42(2):135-155.

38. Herrenkohl TI, Catalano RF, Hemphill S, Toumbourou JW. Longitudinal examination of physical and relational aggression as precursors to later problem behaviors in adolescents. *Violence and Victims*. 2009;24(1):3-19.

39. Kawabata Y, Alink LRA, Tseng WL, van Ijzendoorn MH, Crick NR. Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*. 2011;31(4):240-278.

40. Colwell MJ, Mize J, Pettit GS, Laird RD. Contextual determinants of mothers' interventions in young children's peer interactions. *Developmental Psychology*. 2002;38:492–502.

41. Werner NE, Senich S, Przepyszny KA. Mothers' responses to preschoolers' relational and physical aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2006;27(3):193-208.

42. Valles NL, Knutson JF. Contingent responses of mothers and peers to indirect and direct aggression in preschool and school-aged children. *Aggressive behavior*. 2008;34(5):497-510.

43. Merrell KW, Buchanan R, Tran OK. Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*. 2006;43(3):345-360.

44. Leadbeater B. Can We See It? Can We Stop It? Lessons Learned From Community--University Research Collaborations About Relational Aggression. *School Psychology Review*. 2010;39(4):588-593.

45. Ostrov JM, Massetti GM, Stauffacher K, et al. An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*. 2009;24(1):15-28.

46. Coyne SM, Whitehead E. Indirect aggression in animated disney films. *Journal of Communication*. 2008;58(2):382-395.

47. Coyne SM, Archer J, Eslea M. Cruel intentions on television and in real life: Can viewing indirect aggression increase viewers' subsequent indirect aggression? *Journal of Experimental Child Psychology*. 2004;88(3):234-253.

48. Coyne SM. Indirect aggression on screen: A hidden problem? *Psychologist*. 2004;17(12):688-690.

49. Linder JR, Gentile DA. Is the television rating system valid? Indirect, verbal, and physical aggression in programs viewed by fifth grade girls and associations with behavior. *Journal of applied developmental psychology*. 2009;30(3):286-297.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Половые различия в развитии агрессии с раннего детства и до взрослого возраста

Джон Арчер, PhD, FBPS

Университет Центрального Ланкашира, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии

января 2012 г.

Введение

Половые различия в агрессивности обладают существенной важностью с практической точки зрения, учитывая проблемы в обществе, вызванные жестоким поведением, а также устойчивые данные о том, что в большинстве случаев агрессию проявляют молодые мужчины[1-5]. Значение половых различий в проявлении агрессии является предметом серьезных дискуссий ученых, представляющих биологическое и социальное направления в исследованиях[6-9].

Предмет

Тема данной статьи – происхождение и последующее развитие половых различий в агрессии, различные формы проявления агрессии и индивидуальные особенности, а также их манифестация во взрослом возрасте.

Проблематика

Основная проблематика научных исследований касается возраста, в котором впервые появляются половые различия в агрессии, вопросов о том, увеличиваются ли различия с возрастом, различается ли процесс развития агрессии для разных ее типов, и возможно ли связать агрессивное поведение с воздействиями, испытанными в раннем детстве.

Научный контекст

Большинство исследований проводилось в современных странах Запада, хотя некоторые ключевые данные, такие как появление половых различий агрессивности в раннем детстве и пик проявления физической агрессии в ранней взрослости, нашли подтверждение в иных обществах[4,6].

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Ключевые вопросы и результаты исследований

Первые признаки агрессии наблюдаются у младенцев, когда они мимикой выражают гнев. Первые агрессивные действия, направленные на ровесников, проявляются в том, что один ребенок вырывает игрушку у другого, затем возникает битьё.[10,11] В результате исследования [12] с использованием наблюдения были обнаружены серьезные половые различия на стадии «вырывания у другого ребенка игрушки» в возрасте 27 месяцев. Широкомасштабные лонгитюдные исследования показывают, что более высокий уровень физической агрессии наблюдается у мальчиков в возрасте 17 месяцев и в два года, согласно отчетам матерей.[8,9,13,14] Эти ранние половые различия в проявлении агрессии возникают еще до того, как дети начинают подвергаться влиянию факторов социализации, которые, согласно некоторым теориям, служат причиной данных различий.[15] В целом, по мере того, как ребенок становится старше, усиление половых различия в агрессии отсутствует.[14]

Обычно уровень физической агрессии детей начинает спадать после достижения пика в возрасте 2-4 лет, потом агрессия постепенно заменяется другими способами разрешения конфликтов.[8,9] Этот спад происходит и у мальчиков, и у девочек, хотя различия в агрессии сохраняются, начиная с раннего возраста, на протяжении всего детства и вплоть до наступления взрослости.[6] Бóльшую практическую обеспокоенность вызывают те дети, которым свойственен необычно высокий уровень физической агрессии. Широкомасштабные лонгитюдные исследования таких детей показывают, что приблизительно у 10% детей, включенных в анализ, рано проявившийся высокий уровень физической агрессии сохранялся до 11 лет или старше. Из детей, сохранивших высокий уровень агрессии, большинство – мальчики,[14] хотя большая часть мальчиков к этой группе не относятся. Для сравнения: чуть более трети детей из всей выборки показывают очень низкий уровень физической агрессии на протяжении детства, и это в основном девочки.[14] Исследования молодых взрослых людей показывают более широкое разнообразие среди мужчин, чем среди женщин,[16] а также то, что мужчин, совершающих жестокие и насильственные действия, пропорционально больше, чем женщин.[6,7]

Наряду со спадом физической агрессии с возрастом есть еще два важных возрастных изменения: первое – это увеличение нефизических форм агрессии; и второе – нарастание серьезности агрессивных проявлений, когда они случаются.

Вербальная агрессия включает в себя угрожающие действия, которые сопровождают физическую агрессию, пререкания и словесные оскорбления в адрес противника, целью которых является принизить его социальное положение.[14] У мальчиков и у девочек они принимают разные формы, которые подпадают под условия, действующие в пределах их социальных групп, и зависят от того, что в этих группах считается важным. Ввиду этих различий, прямая вербальная агрессия «лицом к лицу» более типична для мальчиков, чем для девочек с раннего детства и до наступления взрослости.[6,7]

Непрямая вербальная агрессия более свойственна девочкам, нежели мальчикам.[6,17] Она включает в себя намерение подорвать репутацию человека и навредить его положению в обществе, вплоть до социального остракизма. Исследования финских ученых, включающие в себя опросы детей-ровесников, обнаружили, что пик непрямой вербальной агрессии приходится на возраст от 11 до 17 лет,[18,19] и количество применяющих его девочек, относительно мальчиков, растет с младшего дошкольного возраста до семнадцати лет.[19] Лонгитюдные исследования, основанные на наблюдениях матерей, показывают, что на всем протяжении детства уровень физической агрессии снижается, в то время как уровень непрямой агрессии растет, хотя большинство исследуемых стабильно удерживают низкий уровень агрессии.[20-22] В возрасте от 4 до 8 лет девочки проявляют более сильную общую тенденцию к возрастающему использованию непрямой агрессии, чем мальчики.[22] Если оценивать это явление с точки зрения общего, совокупного уровня непрямой и физической агрессии, то девочки с наибольшей вероятностью показывают высокий уровень непрямой агрессии при низком и среднем уровне физической агрессии, который постоянно падает. Для мальчиков более вероятно обнаруживать низкий уровень непрямой агрессии при умеренно снижающемся уровне физической агрессии.[22]

Хотя физическая агрессия с возрастом снижается, ее жестокость, если рассматривать её с точки зрения причиненных травм, возрастает и достигает пика в позднем подростковом периоде и начале взрослой жизни, что подтверждается статистическими данными о насильственных преступлениях и убийствах. Эти крайние проявления агрессии почти полностью относятся к лицам мужского пола, фигурирующим как в качестве исполнителей, так и в качестве жертв.[1-4,6,7] Корни таких жестоких преступлений следует искать в том влиянии, которому ребенок подвергался, начиная с момента своего зачатия, и в последующие годы после рождения, тем самым усугубляя возможность того, что человек и дальше пойдет путем насилия и жестокости.[8,9]

Насилие в жестокой форме, как и другие формы физической агрессии[6], начинает снижаться в возрасте после 25-27 лет и продолжает эту тенденцию в дальнейшем, при этом половые различия в агрессии сохраняются и в зрелом возрасте.[6] Существует мало исследований агрессии у людей в преклонном возрасте, и, судя по имеющимся данным, обычная разница между физической агрессией у мужчин и женщин сохраняется и в возрастной группе от 65 до 96 лет.[23-25]

Неисследованные области

Нет окончательного ответа на вопрос о том, в какой мере ранние проявления половых различия в агрессии зависят от количества андрогенов в пренатальном возрасте.[26] Хотя некоторые исследования медиаторов, влияющих на половые различия в проявлении агрессии[27-28], имеются, полученные данные пока ограничены и недостаточны.

Выводы

Половые различия в агрессии обнаруживаются в раннем детстве и сохраняются на протяжении детского возраста и во взрослой жизни. Различия в проявлении вербальной агрессии не так велики. Девочки проявляют больше непрямой агрессии в детском и, особенно, в подростковом возрасте. Эти общие различия скрывают особенности в конкретных группах детей: например, в группе детей с устойчиво высоким уровнем агрессии пропорционально больше мальчиков, а в группу детей с устойчиво неагрессивным поведением входит пропорционально больше девочек.

Рекомендации

Раннее развитие половых различия в агрессии наталкивает на мысль о том, что они не являются результатом влияния процесса социализации. Несколько особенно агрессивных мальчиков способны внести дисбаланс в статистику проблемного поведения по всей школе, а более высокий уровень непрямой агрессии среди девочек негативно влияет на социальный климат в школах.

Литература

1. Courtwright DT. *Violent land: Single men and social disorder from the frontier to the inner city.* Cambridge, MA: Harvard University Press; 1996.
2. Daly M, Wilson M. Killing the competition: Female/female and male/male homicide. *Hum Nat.* 1990;1(1):81-107.

3. Quetelet A. *Recherches sur le penchant au crime aux différents âges*. Bruxelles: M. Hayez; 1833 (Trans by S.F. Sylvester as Research on the Propensity for Crime at Different Ages, Cincinnati, Ohio: Anderson; 1984).
4. Eisner M. Long-term historical trends in violent crime. In: Tonry M, eds. *Crime and Justice: A Review of Research. Volume 30*. Chicago: The University of Chicago Press; 2003: 83-142.
5. Hirschi T, Gottfredson M. Age and the explanation of crime. *Am J Sociol* 1983;89 (3):552-584.
6. Archer J. Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Rev Gen Psychol*. 2004;8(4):291-322.
7. Archer J. Does sexual selection explain human sex differences in aggression? *Behav Brain Sci*. 2009;32(3):249-311.
8. Tremblay RE, Japel C, Perusse D, et al; The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Crim Behav Ment Health*. 1999;9(1):8-23.
9. Tremblay RE. Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *J Child Psychol Psychiatry*. 2010;51(4):341-367.
10. Hay DF, Ross HS. The social nature of early conflict. *Child Dev*. 1982(1);53:105-113.
11. Hay DF, Castle J, Davies L. Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Dev*. 2000;71(2):457-467.
12. Campbell A, Shirley L, Caygill L. (2002). Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables? *Br J Psychol*. 2002;93(2):203-217.
13. Baillargeon RH, Zoccolillo M, Keenan,K, et al; Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Dev Psychol*. 2007;43(1):13-26.
14. Archer J, Côté S. Sex differences in aggressive behavior: A developmental and evolutionary perspective. In: Tremblay R, Hartup WW, Archer J, eds. *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford; 2005: 425-443.
15. Tremblay RE., Côté S. Development of sex differences in physical aggression: The maternal link to epigenetic mechanisms. *Behav Brain Sci*. 2009;32(3):290-291.
16. Archer J, Mehdikhani M. (2003). Variability among males in sexually-selected attributes. *Rev Gen Psychol*. 2003;7(3):219-236.
17. Archer J, Coyne SM.. An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Pers Soc Psychol Rev*. 2005;9(3):212-230.
18. Björkqvist K, Lagerspetz KMJ, Kaukiainen A. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggress Behav*. 1992:18(2):117-127.
19. Bjorkqvist K, Österman K, Kaukiainen A. The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In: Bjorkqvist K, Niemela P, eds. *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press; 1992: 51-64.
20. Vaillancourt T, Brendgen M, Boivin M, Tremblay RE. A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time. *Child Dev*. 2003;74(6):1628-1638.
21. Vaillancourt T, Miller J, Fagbemi J, Côté S., Tremblay RE. T trajectories and predictors of indirect aggression: Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2-10. *Aggress Behav*. 2007;33(4):314-326.
22. Côté S., Vaillancourt T, Barker T, Nagin D, Tremblay RE. The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Dev Psychopathol*. 2007;19(1):37-55.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

23. Morales-Vives F, Vigil-Colet A. Are there sex differences in physical aggression in the elderly? *Pers Individ Dif.* 2010;49(6):659-662.

24. Walker S, Richardson DS, Green LR. Aggression among older adults: The relationship of interaction networks and gender role to direct and indirect responses. *Aggress Behav.*2000;26(2):145-154.

25. Vigil-Colet A, Lorenzo-Seva U, Codorniu-Raga MJ, et al; Factor structure of the Buss-Perry Aggression Questionnaire in different samples and languages. *Aggress Behav.*2005;31(6):601-608.

26. Hines M. Sex-related variation in human behaviour and the brain. *Trends Cogn Sci.* 2010;14(10):448-456.

27. Moffitt T, Caspi A, Rutter M, Silva PA. *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin Longitudinal Study.* Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2001.

28. Campbell A, Muncer S. Can 'risky' impulsivity explain sex differences in aggression? *Pers Individ Dif.* 2009;47(5):402-406.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Развитие физической агрессии с раннего детства до взрослого возраста

Кейт Кинан, PhD

Университет Чикаго, США

января 2012 г.

Введение

Дети дошкольного возраста, которым не удается успешно овладеть соответствующими возрасту стратегиями регулирования агрессивного поведения, подвергаются высокому риску формирования хронического агрессивного и антисоциального поведения. В раннем детстве агрессия проявляется в сочетании с несколькими типичными проблемами детей этого возраста, такими как импульсивность, неумение справляться с эмоциями и задержки в развитии речи. Вопрос о том, каким именно образом эти проблемы связаны с агрессией, пока еще находится в процессе изучения. У некоторых детей агрессия может усугубляться под воздействием этих сопутствующих проблем. У других детей нарушения в этих иных аспектов функционирования могло предшествовать появлению проблем с агрессией.

Предмет

Основные новообразования в когнитивной и социально-эмоциональной сферах человека возникают в раннем детстве. Что касается когнитивного развития, то овладение все более сложными вербальными навыками, развитие самосознания и целенаправленного поведения способствуют появлению сильного стремления к независимости у ребенка. В то же самое время, родители начинают устанавливать для ребенка правила и пределы дозволенного, тем самым реагируя на его новообретенную самостоятельность и включая его в естественный процесс социализации. Стремление ребенка к самоутверждению сталкивается с родительскими ограничениями, что приводит к все более частым проявлениям фрустрации и огорчения. Таким образом, периодически проявляемое агрессивное поведение как реакция на фрустрацию – это вполне обычное явление в раннем детстве. Приобретение новых навыков влияет на траекторию развития детской агрессии. Например, всё возрастающие способности ребенка регулировать свое внимание и негативные эмоции, тормозить свои импульсивные реакции и использовать навыки

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

социальной коммуникации для разрешения конфликтов или выражения нужд стимулируют ребенка не прибегать к агрессии в ответ на фрустрацию, гнев, страх и т.д. Оценка уровня развития ряда возрастных навыков позволяет определить, нужно ли что-либо делать в отношении тех сфер функционирования ребенка, где он испытывает трудности.

Проблематика

Определения нетипичной агрессии у детей дошкольного возраста до настоящего времени остается предметом разногласий[1]. Отчасти это вызвано боязнью преждевременного применения терминов и понятий, под которые дети в силу возраста и развития не подпадают. В литературе по возрастной психологии и психопатологии[2] предлагается широкое определение агрессии, которое включает в себя набор форм поведения, варьирующихся от типичных и адаптивных до нестандартных и неадаптивных. Сейчас нам известно, что маленькие дети, проявляющие высокий уровень агрессии, больше рискуют сохранить модель проблемного поведения в дальнейшем и нуждаются в специальной помощи. Однако агрессивное поведение может являться отражением недоразвития ребенка в ряде сфер и может усиливаться сопутствующими проблемами. Например, задержка в развитии речи может затруднять процесс сообщения о собственных нуждах, мешать формированию социальной эмпатии и регуляции эмоций, а также негативно повлиять на взаимоотношения с ровесниками. Фактически, задача сокращения случаев проявления детской агрессии в условиях возрастного отставания в развитии предполагает коррективное вмешательство, направленное на устранение именно задержки в развитии, а не просто на уменьшение агрессивных проявлений в поведении.

Ключевые вопросы

Агрессивное поведение проявляется в раннем детстве[3], и даже эти ранние формы проявления подобного поведения могут укорениться и привести к возникновению проблем в будущем[2]. Более того, высокий уровень агрессии ребенка в раннем возрасте является предвестником расстройств поведения позднее[4]. В связи с этим, в последнее время более высокую ценность стали иметь исследования хронической агрессии у маленьких детей, поскольку они предоставляют информацию о причинах тяжелой агрессии. Первые пять лет жизни являются критическими, поскольку именно в этот период проявляются нарушения, благодаря которому закладываются основы для формирования устойчивого агрессивного поведения[5]. Возможно, причины агрессивного поведения лежат в различных сферах

функционирования личности. Например, неумение справляться с эмоциями, неспособность сконцентрировать внимание, импульсивность и другие задержки в развитии, особенно в сфере социальной коммуникации. Характеристика проблем, сопутствующих агрессии, является ключевым вопросом для исследований.

Результаты последних исследований

К настоящему моменту накоплены данные, которые демонстрируют лонгитюдную взаимосвязь между проявлением ранней агрессии и неумением регулировать эмоции, импульсивностью, гиперактивностью и задержкой в развитии речи.

Нарушения в эмоциональной сфере могут быть обнаружены в течение первого года жизни ребенка с помощью наблюдений и опросов родителей. Небольшое лонгитюдное исследование показало взаимосвязь между отмеченными матерями вспышками темперамента при усталости у детей шестимесячного возраста и уровнем агрессивного поведения тех же детей в возрасте 2½ лет.[6]

Нарушение регуляции эмоций в раннем возрасте оказались независимо от других особенностей поведения связаны с агрессией в дошкольном возрасте[7]. Более того, сочетание этих характеристик объясняло преемственность агрессии во времени от раннего к дошкольному возрасту: статистические значимая связь между агрессивностью в раннем и дошкольном возрастных периодах обнаруживалась лишь для тех детей, которые были наименее способны управлять своими эмоциями.

Неумение контролировать свои импульсивные порывы, а также и проблемы, вызванные гиперактивностью, могут быть диагностированы у детей достаточно рано. Однако эффект подобного поведения детей часто может оставаться в тени вплоть до того, пока они не окажутся в школьной среде. Исследователи (Ostrov and Godleski[8]) попросили педагогов оценить уровень импульсивности и гиперактивности детей и провели наблюдение на выборке мальчиков и девочек дошкольного возраста. Они обнаружили, что учительские оценки импульсивности и гиперактивности, полученные детьми в начале учебного года, были статистически связаны с физической агрессией, наблюдаемой четырьмя месяцами позже, даже после того, как в ходе статистического анализа были учтены наблюдения за уровнем агрессии в более ранний период того же учебного года. Таким образом, проблемы с импульсивностью и гиперактивностью увеличивают вероятность того, что агрессивное

поведение ребенка продолжится.

И наконец, были проведены исследования, в которых нарушение речи изучалось как последствие агрессивного поведения и как его предвестник. Группа исследователей под руководством Seguin[9] обнаружила, что дети, демонстрирующие высокий уровень агрессии в возрасте от 17 до 41 месяца, были более склонны к отставанию в речевом развитии в дошкольном возрасте, чем их ровесники. Наблюдение за мальчиками дошкольного возраста, как с задержками в речевом развитии, так и без него, показало, что мальчики, испытывающие языковые трудности, были более склонны прибегать к насилию во время конфликта и имели трудности с тем, чтобы снова вернуться в игру после агрессивного конфликта.[10]

Неисследованные области

Существуют две области, которые все еще очень мало изучены. Первая – исследование половых различий агрессивности в раннем возрасте. Многочисленные работы показывают различия в преемственности во времени агрессивного поведения мальчиков и девочек в раннем возрасте.[11] Изучение половых различий в описании сопутствующих агрессии проблем поможет в создании причинно-следственной модели хронического агрессивного поведения в процессе детского развития. Пример такого научного изыскания предложен группой ученых под руководством A. Hill[12], которые исследовали более 400 мальчиков и девочек в возрасте от двух до пяти лет. Слабый контроль над эмоциями и рассеянное внимание в возрасте двух лет явились важными предикторами хронического и клинически значимого уровня агрессии и демонстративного протестного поведения у девочек. У мальчиков таким фактором выступало рассеянное внимание.

Вторая сфера – это разделение агрессивных детей на подгруппы в соответствии с характерным типом сопутствующих форм поведения и связанными с ними особенностями биологического функционирования. Например, такие показатели, как частота сердечных сокращений и кожно-гальваническая реакция, использовались для выделения подтипов агрессии с различными сочетаниями сопутствующих проблем у детей более старшего возраста.[13] Проверка данной гипотезы при исследовании детей младшего возраста может помочь выяснить, является ли вегетативное возбуждение причиной или следствием агрессии.

Выводы

Агрессия развивается в раннем возрасте, и в большинстве случаев ее уровень постепенно снижается в течение первых пяти лет жизни. Большинство детей учатся тормозить агрессивное поведение, опираясь на навыки, выработанные в этот период жизни. Некоторые дети подвержены вспышкам частой, жестокой и распространяющейся на всё агрессии. Агрессия, которая появляется и устойчиво сохраняется в течение первых пяти лет жизни ребенка, разрушительна и связана впоследствие с низкими социальными показателями, последующими психическими расстройствами и дальнейшим накоплением нарушений. На фоне устойчивого и высоко-агрессивного поведения существует высокая вероятность появления других функциональных проблем, таких как задержка развития речи речи, импульсивность, гиперактивность, слабый контроль над негативными эмоциями и демонстративное протестное поведение. Хотя еще достоверно неизвестно, в каком направлении распространяется влияние (т.е. какая из проблем проявляется первой), уже само появление сопутствующих проблем указывает на необходимость проведения всеобъемлющего тестирования развития ребенка при возникновении опасений относительно ранней агрессивности.

Рекомендации

Хотя первые пять лет жизни ребенка являются периодом риска развития постоянных проблем с агрессией, этот же период можно рассматривать как наиболее благоприятное время, когда ребенку можно помочь развить навыки эмоционального и поведенческого контроля и тем самым способствовать его дальнейшему здоровому социальному развитию. Возрастное развитие в когнитивной, эмоциональной, поведенческой и социальной сферах должно проходить систематическую оценку в течение всех пяти первых лет жизни ребенка. Поскольку каждая из этих сфер взаимосвязана с навыками просоциального поведения, отставание в одной сфере может повлиять на развитие ребенка в других и завершиться формированием целого комплекса запущенных проблем. Снижению агрессии способствует поощрение ребенка в попытках принимать точку зрения другого человека управлять своим поведением и эмоциями, выполнять задания с отсроченным вознаграждением и использовать произвольный контроль поведения. Соответственно, отсутствие или задержка в развитии основных психологических процессов, обеспечивающих обозначенные сферы взросления ребенка, замедляют естественное снижение уровня агрессии, наблюдаемое в течение первых пяти лет жизни. Любое эффективное вмешательство, направленное на

снижение агрессии у ребенка, потребует оценки отклонений развития в этих сферах и дополнительной помощи по их устранению.

References

1. Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
2. Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., Boivin, M., Zoccolillo, M., Montplaisir, J. & McDuff, P. (1999). The search for age of "onset" of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, 8-23.
3. Landry, S. & Peters, R.D. (1992). Toward an understanding of a developmental paradigm for aggressive conduct problmes during the preschool years. In R.D. Peters, R.J. McMahon & V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 1-30). Newbury Park: Sage Publications.
4. Keenan, K., Shaw, D.S., Delliquadri, E., Giovannelli, J. & Walsh, B. (1998). Evidence for the continuity of early problem behaviors: Application of a developmental model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 443-454.
5. Keenan, K. (2001). Uncovering preschool precursors to problem behavior. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.), *Child delinquents*, (pp 117-136), Newberry Park, CA: Sage Publications, Inc.
6. Crockenberg SC, Leerkes EM, Bárrig Jó PS. (2008). Predicting aggressive behavior in the third year from infant reactivity and regulation as moderated by maternal behavior. *Development and Psychopathology*, 20, 37-54.
7. Rubin, K.H., Burgess, K.B., Dwyer, K.M. & Hastings, P.D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39, 164-76.
8. Ostrov, J.M. & Godleski, S.A. (2009). Impulsivity-hyperactivity and subtypes of aggression in early childhood: An observational and short-term longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18, 477-83.
9. Séguin JR, Parent S, Tremblay RE, Zelazo PD. (2009). Different neurocognitive functions regulating physical aggression and hyperactivity in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 679-87.
10. Horowitz L, Westlund K, Ljungberg T. (2007). Aggression and withdrawal related behavior within conflict management progression in preschool boys with language impairment. *Child Psychiatry and Human Development*, 38, 237-53.
11. Keenan, K. & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, 121, 95-113.
12. Hill, A.L., Degnan, K.A., Calkins, S.D. & Keane, S.P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42, 913-28.
13. Scarpa, A., Haden, S.C. & Tanaka, A. (2010). Being hot-tempered: autonomic, emotional, and behavioral distinctions between childhood reactive and proactive aggression. *Biological Psychology*, 84, 488-96.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Наиболее эффективные способы развития произвольного контроля в раннем детстве

М. Розарио Руэда, PhD, Лина М. Комбита, MA

Факультет экспериментальной психологии, Университет Гранады, Испания

января 2012 г.

Введение

Произвольный контроль (ПК) – это свойство темперамента, относящееся к самостоятельной регуляции эмоциональных реакций и поведения[1]. ПК позволяет лучше контролировать свои действия и гибко подстраиваться под ситуационные требования в свободной и преднамеренной манере. Данное понятие включает в себя аспекты, имеющие отношение к вниманию и включающие способность произвольно перемещать, фокусировать и поддерживать внимание, насколько это необходимо. Кроме того, оно включает в себя регулирование поведения, включающее как тормозящий контроль действия (не съесть конфетку), так и контроль активации (вместо этого съесть фрукт). С самого раннего детства дети проявляют различия в своих способностях к ПК. В период младенчества воспитывающие взрослые почти полностью контролируют поведение ребенка, и только в конце первого года жизни начинают развиваться самые первые формы саморегуляции. В дальнейшем способность к произвольному контролю значительно усиливается в дошкольные годы и может продолжать развиваться в период взрослости[2]. Однако, не смотря на постепенное естественное развитие по мере взросления ребенка, индивидуальный уровень ПК остается стабильным, начиная с возраста, когда ребенок начинает ходить, затем в течение дошкольного и начального периода обучения в школе[3].

Предмет

ПК считается важным фактором в социально-эмоциональном развитии ребенка, учитывая его роль в управлении эмоциями и умении подстроиться под ситуацию[4]. При переживании негативных эмоций полезно переключить внимание, чтобы мысленно отстраниться от источника стресса. Полезным может также оказаться применение тормозящего контроля для того, чтобы остановить агрессивные порывы или замаскировать выражение отрицательных эмоций, когда это требуется. И наконец, можно эффективно использовать

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

контроль активации для того, чтобы предпринять активные действия, направленные на облегчение положения. Те же самые навыки могут помочь в разнообразных ситуациях, требующих умения владеть собой. Многие такие ситуации происходят с детьми в школе, и, согласно исследованиям, ПК является одним из важных факторов, позволяющих предсказывать успеваемость и социальную адаптацию в школе.[5-7]

Индивидуальные различия в ПК связаны с такими аспектами познавательной деятельности как модель психического, theory of mind (т.е. знание того, что поведение других людей зависит от их психологического состояния, включающего в себя мнения, убеждения, желания и знания). Также имеются данные, что ПК играет важную роль в развитии совести, включающей в себя взаимодействие между переживанием эмоций морального характера (т.е. вины/стыда или дискомфорта от совершения проступка) и морально адекватным поведением, соответствующим правилам и общественным нормам[8]. Кроме того, дети, которые обладают хорошо развитым ПК, оказываются более способными выразить эмпатию к эмоциональным переживаниям других людей и более склонными к про-социальному поведению[4]. Считается, что ПК обеспечивает необходимую гибкость внимания, требующуюся для того, чтобы связать собственные эмоциональные реакции (как положительные, так и отрицательные) и реакции других людей с усвоенными социальными нормами и действиями в повседневных ситуациях.

Проблематика

Слабая способность управлять собой часто подвергает ребенка риску развития патологий, таких как расстройство поведения или СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивность).[9] В отношении проблем поведения следует различать реактивную агрессию (проблемы поведения, вызванные эмоциями) и проактивную агрессию (неспровоцированное, непорожденное эмоциями агрессивное поведение, нацеленное на достижение личной выгоды, либо на то, чтобы повлиять на других и добиться от них нужных результатов). ПК обнаруживает устойчивую отрицательную корреляцию с проблемным поведением, связанным с реактивной агрессией, но не такую сильную – при связи с проактивной агрессией.[10] Как показывают исследования, вне зависимости от принадлежности к определенной культуре у детей с высоким уровнем эмоциональной реактивности, как положительного, активного (например, импульсивность, поиск впечатлений и стремление к получению одобрения), так и отрицательного характера (например, гнев или фрустрация), или обоих типов одновременно, часто проявляются экстернализирующие проблемы поведения в случае слабой способности к ПК[4]. Верно и

обратное: дети с косвенным проактивным типом проблемного поведения, таким как воровство, например, не всегда демонстрируют сложности с саморегуляцией. Важным фактором, влияющим на развитие проблемного поведения, также выступает и внутренняя атмосфера в семье. Фактически, была установлена четкая взаимосвязь между положительным родительским участием (теплота в общении, выражение добрых и положительных чувств к ребенку) и низким уровнем проблемного поведения экстернализующего типа у детей. В то же время эта взаимосвязь частично зависит и от навыков ПК у ребенка[11]: подразумевается, что положительное родительское участие усиливается, когда ребенок демонстрирует больше контроля над своим поведением.

Научный контекст

ПК часто оценивается родителями, учителями или при помощи самостоятельно заполненных опросников. Вопросы в последних регистрируют поведение ребенка в повседневных ситуациях согласно тем параметрам, которые включает в себя определение ПК (концентрирование и переключение внимания, тормозящий контроль и контроль активации). Также произвольный контроль может оцениваться посредством особых заданий, нацеленных на то, чтобы в лабораторных условиях вызвать у ребенка реакции, зависящие от темперамента (например, эмоции по поводу нежеланного подарка), либо путем наблюдения за детьми в естественной для них обстановке. В дополнение, учитывая теоретическую связь между ПК и вниманием, используются экспериментальные задания, часто применяемые для измерения уровня контроля над вниманием, для того, чтобы оценить индивидуальные различия в способностях к саморегуляции[12]. Подобные задания обычно требуют разрешения противоречий между стимулами и / или ответными реакциями. Примером такого задания является задача Фланкер. В этом задании стимул-мишень окружена нерелевантными стимулами, некоторые из которых могут совпадать по свойствам со стимулом-мишенью, а некоторые – нет, вызывая этим противоречащую реакцию. Когда выбран отвлекающий раздражитель, и он не соответствует правильному ответу, реакция задерживается по сравнению с вариантом, когда отвлекающий стимул совпадает по свойствам с мишенью. Время этой задержки реакции может использоваться в качестве показателя эффективности умения распределять ресурс внимания (более долгие паузы говорят о слабой способности совладать с отвлекающими факторами). Решение конфликтных заданий в лабораторных условиях было связано на основе эмпирических данных с аспектами произвольного контроля у детей, проявляющимися в естественных

условиях. Дети, которые лучше справлялись с задачей на конфликт, имели более высокий уровень ПК по оценкам родителей, а также более развитый тормозящий контроль по данным лабораторных проб.[12] Более того, что экспериментальные исследования в лабораторных условиях особенно эффективны, когда исследуется активность мозга при применении детьми навыков контроля, потому что во время выполнения ребенком заданий можно регистрировать нейронную активность при помощи технологий картирования мозга. Нейронные сети мозга, включая переднюю поясную кору (ППК, anterior cingulate cortex) и боковые области префронтальной коры (ПФК, prefrontal cortex), которые по большей части регулируются нейротрансмиттером дофамин, поддерживают функцию мозга управлять мыслительным процессом, эмоциями и реакциями.[13] Схемы активации этих структур мозга имеют отношение к эффективности разрешения конфликта[14], а колебания в объеме и структуре ППК соотносятся с баллами по ПК, отмеченными в опросниках по исследованию темперамента.[15]

Ключевые вопросы

Ключевые вопросы, которые поставлены в современных исследованиях ПК, касаются генетических и средовых факторов, способных повлиять на индивидуальные различия в ПК и его развитие. Один из важных вопросов касается того, можно ли повлиять извне на способность управлять собой, которая является основой ПК, и если это возможно, то каковы могут быть образовательные практики для работы в школе и дома, наилучшим образом развивающие детский потенциал в сфере ПК.

Результаты последних исследований

Начиная с самых ранних теорий, темперамент всегда считался конституциональным свойством[1]. Последние данные показывают, что индивидуальные различия в ПК и контроле внимания связаны с полиморфной вариантностью генов, кодирующих рецепторы дофамина [16]. Однако важность биологической основы в развитии ПК не означает, что этот навык не подвержен влиянию пережитого опыта.[14] Компьютерные тренировочные программы для развития концентрации и удержания внимания оказались способны повлиять на системы мозга по контролю над вниманием и на способности к элементарной рассудочной деятельности у маленьких детей. Также было доказано, что школьные образовательные программы, акцентирующие внимание на навыках регуляции и управляющих функциях, такие как Tools of the Mind,[17] развивают когнитивный контроль у детей.[18] Но домашнее

окружение не менее важно. Аспекты взаимоотношений ребенок-родитель, такие как надежность привязанности, ранняя взаимность в положительных эмоциях, теплота, отзывчивость и дисциплина играют важную роль в развитии регуляторных способностей. Недавно полученные данные позволяют предположить, что поощрение самостоятельности в ребенке (например, предложить ребенку соответствующий его возрасту и развитию план действий по решению какой-либо проблемы и предоставить ему возможность воплотить его) является сильнейшим предиктором того, что ребенок успешно справится со всеми заданиями когнитивного контроля.[19] Было обнаружено, что по отношению к детям, имеющим экстернализующие проблемы в поведении, применение родителями мягких дисциплинарных мер (например, произнесение указаний и запрещающих фраз позитивным тоном) приводит к постепенному улучшению ПК, в то время как объяснения, призывающие к пониманию, и повторение указаний нейтральным тоном приводят лишь к ослаблению ПК в дальнейшем.[20] Одновременно с этим другие исследования показали, что позитивный родительский контроль может предотвратить риск развития экстернализующих проблем в поведении у детей с низким уровнем ПК. Аналогичные результаты были получены при исследовании взаимоотношений учитель-ребенок.[21] Поддерживающий стиль преподавания способен нивелировать риск возникновения проблем с успеваемостью у детей со слабо развитым ПК.[22]

Неисследованные области

С момента, когда десять лет назад была определена последовательность всего генома человека, многие научные изыскания были посвящены изучению генетики поведения и когнитивных функций. Вариации в некоторых генах были связаны с отдельными возрастными патологиями (например, варьирующий полиморфизм гена DRD4 с семью повторами связан с повышенным риском развития синдрома дефицита внимания и гиперактивностью)[23]. Однако необходимо выяснить, взаимосвязаны ли генетические вариации со средовым опытом в своем влиянии на схемы поведения и когнитивную эффективность. В отношении данного вопроса недавние исследования позволяют предположить, что определенные полиморфизмы, часто те, которые связаны с риском развития патологий, делают человека более восприимчивым к влиянию извне, например со стороны родителей или в иных факторов среды.[24-26] Например дети-носители варианта гена DRD4 с семью повторами оказались более восприимчивыми к вмешательству, направленному на предотвращение проблемного поведения, чем дети с другими

вариациями гена.[24] Тем не менее, необходимо и дальнейшее изучение того, как и в какой степени навыки ПК испытывают влияние взаимодействия конституциональных факторов и средового опыта.

Выводы

Произвольный контроль – это изменяющееся свойство темперамента, определяемое множеством факторов, включая как конституциональные предрасположенности, так и средовой опыт. Он охватывает индивидуальные различия в свободном и целенаправленном регулировании мыслей, эмоций и реакций. Индивидуальные различия в ПК важны для широкого спектра форм поведения, оказывающих значимое влияние на социальную адаптацию ребенка и успехи в учебе у детей. Большой прогресс в развитии этой функции происходит в раннем детстве, после чего имеет место более интенсивное развитие этих навыков в позднем детстве и подростковом периоде, поскольку мозговые процессы, относящиеся к управляющим функциям, становятся все более сложноорганизованными и эффективными. Эффективность систем саморегуляции человека частично определяется генетической предрасположенностью, но она также подвержена влиянию факторов среды, таких как образование и родительское воспитание. Восприимчивость к средовому опыту обеспечивает возможность развивать ПК посредством соответствующих коррекционных программ. Определяя те виды вмешательства и средовые воздействия, которые вероятнее всего будут способствовать развитию ПК, можно существенно помочь ребенку стать успешной и гармонично встроенной в общество личностью.

Рекомендации родителям, службам и администрации

Произвольный контроль – это ключевое качество для социализации. Детям необходимо развивать самоконтроль, чтобы уметь противостоять соблазнам, оставаться собранными в отвлекающих условиях, уметь завершать начатое, несмотря на то, что вознаграждение за выполненный труд может быть отсрочено во времени, избегать действий, о которых они могут пожалеть впоследствии, а также реагировать обдуманно, а не импульсивно. Накопленные данные показывают, что совершенствование ПК способно влиять на приспособляемость ребенка к обществу и его просоциальные установки. Развитие навыков ПК способно предотвратить различные регулятивные расстройства и поведенческие проблемы[4,8]. Важной задачей для родителей и педагогов является выбор типа обучения и программ, которые помогут ребенку преуспеть в этой сфере.[27] Родительское отношение,

включающее в себя заботу, внимание и своевременное реагирование на проблемы и радости ребенка, наряду с дисциплиной и поддержкой самостоятельности, способно стимулировать развитие ПК.[11,19-22,25] Появляющиеся научные данные также показывают, что некоторые образовательные практики способствуют выработке регуляторных навыков[14,18]. Дальнейшие исследования в этой сфере предоставляют возможность применить научные результаты для улучшения образовательных программ.

References

1. Rothbart MK, Bates JE. Temperament. In: *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development.* 6th ed. NJ, John Wiley & Sons Inc: Hoboken; 2006:99-166.
2. Rueda MR, Posner MI, Rothbart MK. The development of executive attention: contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology* 2005;28(2): 573-594.
3. Kochanska G, Knaack A. Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality* 2003;71(6): 1087-1112.
4. Eisenberg N, Spinrad TL, Eggum ND. Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology* 2010;6(1): 495-525.
5. Blair C, Razza RP. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development* 2007;78(2):647-663.
6. Checa P, Rodriguez-Bailon R, Rueda MR. Neurocognitive and temperamental systems of self-regulation and early adolescents' school competence. *Mind, Brain and Education* 2008;2(4):177-187.
7. Eisenberg N, Valiente C, Eggum ND. Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development* 2010;21(5):681-698.
8. Kochanska G, Aksan N. Children's conscience and self-regulation. *Journal of Personality* 2006;74(6):1587-1617.
9. Nigg JT. Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2006;47:395-422.
10. Frick PJ, Morris AS. Temperament and developmental pathways to conduct disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 2004;33:54-68.
11. Eisenberg N, Zhou Q, Spinrad TL, Valiente C, Fabes RA, Liew J. Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development* 2005;76(5):1055-1071.
12. Rueda MR. Effortful control. In: Zentner M, Shiner R, eds. *Handbook of temperament.* New York, NY: Guilford Press. In press:
13. Posner MI, Rothbart MK. Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Physics of Life Reviews* 2009;6(2):103-120.
14. Rueda MR, Rothbart MK, McCandliss BD, Saccomanno L, Posner MI. Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 2005;102(41):14931-14936.
15. Whittle S, Yücel M, Fornito A, Barrett A, Wood SJ, Lubman DI, Simmons J, Pantelis C, Allen NB. Neuroanatomical correlates of temperament in early adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*

2008;47(6): 682-693.

16. Posner MI, Rothbart MK, Sheese BE. Attention genes. *Developmental Science* 2007;10(1):24-29.
17. Bodrova E, Leong DJ. Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. 2nd ed. New York, NY: Merrill/Prentice-Hall; 2007.
18. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2007;318(5855):1387-1388.
19. Bernier A, Carlson SM, Whipple N. From external regulation to self-regulation: early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development* 2010;81(1):326-339.
20. Cipriano EA, Stifter CA. Predicting preschool effortful control from toddler temperament and parenting behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2010;31(3): 221-230.
21. Karreman A, van Tuijl C, van Aken MAG, Dekovic M. Predicting young children's externalizing problems: Interactions among effortful control, parenting, and child gender. *Merrill Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology* 2009;55(2):111-134.
22. Liew J, Chen Q, Hughes JN. Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly* 2010;25(1):51-64.
23. Swanson J, Posner M, Fusella J, Wasdell M, Sommer T, Fan J. Genes and attention deficit hyperactivity disorder. *Curr Psychiatry Rep* 2001;3(2):92-100.
24. Bakermans-Kranenburg MJ, Van IJzendoorn MH, Pijlman FT, Mesman J, Juffer F. Experimental evidence for differential susceptibility: Dopamine D4 receptor polymorphism (DRD4 VNTR) moderates intervention effects on toddlers' externalizing behavior in a randomized controlled trial. *Developmental Psychology* 2008;44(1):293-300.
25. Kochanska G, Philibert RA, Barry RA. Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2009;50(11):1331-1338.
26. Sheese BE, Voelker PM, Rothbart MK, Posner MI. Parenting quality interacts with genetic variation in dopamine receptor D4 to influence temperament in early childhood. *Development and Psychopathology* 2007;19(4):1039-1046.
27. Posner MI, Rothbart MK. *Educating the human brain*. Washington, DC: American Psychological Association; 2007.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Профилактика хронически агрессивного поведения в дошкольных учреждениях и детских садах

Джон Локман, PhD, ABPP, Кэролин Боксмеер, PhD, Николь Пауэлл, PhD, Альберто Хименес-Камарго, аспирант

Центр профилактики проблемного поведения детей и молодежи, Университет Алабамы, США

января 2012 г.

Введение

Обеспокоенность общества антисоциальным поведением детей и подростков за последние годы возросла отчасти благодаря тому, что молодежная преступность невероятно дорого обходится обществу финансово[1]. Проблемы с поведением (особенно у мальчиков) – это тот вид жалоб, с которым наиболее часто обращаются к специалистам в сфере душевного здоровья[2]. Агрессивное и хулиганское поведение – это одно из наиболее устойчивых видов нарушений у детей, и в случае, если с ним не работать, оно часто оборачивается глубокими личными и эмоциональными травмами как для детей и их родных, так и для общества в целом. Были проведены многочисленные исследования, направленные на то, чтобы установить причины проблемного поведения, разработать методы профилактики и коррекционные подходы[2]. Подобные исследования и разработанные на их основе коррекционные методы часто опираются на модели, ключевыми элементами которых являются факторы риска и поддержки развития социальных навыков у детей, а также различные особенности семьи и окружения[3].

Предмет

В ходе лонгитюдных исследований было отмечено, что те дети, которые развивают в себе склонность к хулиганским проступкам, подвержены возрастающему риску целого ряда отрицательных последствий, включая хроническую агрессивность и проблемное поведение, злоупотребление алкоголем и наркотиками, неспособность контролировать эмоции, отставание в учебе, неумение наладить отношения с ровесниками и правонарушения в подростковом возрасте.[4,5] Рано проявляющиеся отклонения в поведении

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

экстернализирующего типа могут разрушить отношения с родителями и ровесниками и запустить процессы, способные привести к устойчивым или еще более усугубляющимся проблемам с поведением.[6] Таким образом, коррекция на самой ранней стадии, например на уровне детского сада, дошкольных учреждений или яслей может прервать устойчивый путь к развитию хронической агрессии у детей, склонных к её проявлению или стоящих на пороге развития агрессивного поведения. К числу факторов риска, способствующих развитию агрессии у детей, можно отнести индивидуальные особенности ребенка, семейную атмосферу и внешнюю среду. У самих детей личные особенности темперамента и характера, ярко проявляющиеся уже в период младенчества и до трех лет, такие как раздражительность, неугомонность и неусидчивость, нестабильность поведения, низкая приспособляемость, увеличивают риск возможного возникновения проблемного поведения [7,8,9], которое также может быть спровоцировано определенными генетическими и нейробиологическими характеристиками ребенка.[10,11] Было обнаружено, что в семейной среде некоторые типы родительского поведения, например, поддержание дисциплины при помощи карательных мер, непоследовательность, отсутствие проявлений теплоты и участия, физическая агрессия взрослых, способствуют развитию агрессивного поведения в раннем детстве.[12] Дети, воспитывающиеся в семьях, где нередки разногласия и раздоры, где родители имеют душевные заболевания и\или злоупотребляют алкоголем или наркотиками, также подвержены повышенному риску развития агрессии.[13] Другими важными факторами, связанными с детской агрессией и способствующими ее переходу в хроническое состояние, являются слабые социально-когнитивные процессы и отвержение ребенка со стороны сверстников.[14]

Проблематика

Проблемы с хроническим непослушанием и хулиганскими выходками в раннем возрасте часто принимают устойчивый характер, они способны нарушить процесс развития ребенка и являются предпосылкой к дальнейшим сложностям в подростковой жизни. Таким образом, необходимы методики эффективного отслеживания и исправления потенциальных проблем у детей в раннем возрасте, вызванных факторами, провоцирующими развитие агрессии.

Научный контекст

Эффективные методики по предотвращению хронической агрессии, разработанные для реализации в детских садах и яслях, важны для обеспечения психологического благополучия детей в возрасте от двух до пяти лет. Хотя некоторые авторы утверждают, что дети «перерастают» поведенческие проблемы экстернализирующего типа или же демонстрируют снижение агрессивности по достижении дошкольного возраста,[15,16] другие исследования показывают, что некоторые дети, проявляющие резкое обострение агрессивного поведения в период между двумя и тремя годами, склонны проявлять устойчивый уровень агрессивности и по мере дальнейшего взросления.[17] Большая часть исследований, показавших эффективные школьные методики профилактики агрессии, проводились среди детей начальных и старших классов средней школы.[18] Однако методических программ, рассчитанных на детей в возрасте от 0 до 5 лет, тщательно разработанных и показавших результат в предотвращении агрессии, было относительно немного.

Ключевые вопросы

Ключевым вопросом исследований является возможность адаптации существующих школьных методик, показавших свою эффективность при работе с детьми старшего возраста, для детей дошкольного возраста. По мимо всего прочего, исследования должны показать, насколько эффективны психологические методики для защиты детей от множественных факторов риска, которые усугубляют агрессию в раннем детстве, таких как низкое социально-экономическое положение семьи, слабое родительское участие, «запрещающий» подход к воспитанию ребенка, а также генетические предрасположенности самого ребенка и темперамент.[19,20] Исследования должны показать, в какой зависимости находится результат применяемой методики от изменения в родительском подходе к ребенку и от возрастающих способностей ребенка в сфере самоконтроля. Дети уже в возрасте трех лет способны применять метакогнитивные стратегии, чтобы смягчить собственное негативное состояние. По мере своего развития в период перехода к школьному возрасту, детские регуляторные стратегии становятся все более сложными и утонченными.[21,22] В связи с этим, применение психологических методик по регулированию агрессии в этом возрасте кажется наиболее многообещающим.

Результаты последних исследований

Исследования показали, что в период от перинатального до младенческого возраста реализация таких программ, как посещение будущих рожениц и молодых мам на дому, способна снизить младенческую эмоциональную уязвимость[23] и, соответственно, снизить дальнейшую преступность и злоупотребление веществами среди групп риска[24], при этом сами особенности материнства и факторов риска у матерей по-разному рассматривались исследователями. В постмладенческий период и период раннего детства образовательные учреждения (например ясли, детские сады и группы дошкольной подготовки), дают отличную возможность определить категорию детей, находящихся в зоне риска развития агрессии и других патологий, и обеспечить профилактику и разработать методики ранней коррекции. За прошедшее десятилетие было разработано и протестировано достаточное количество методик, направленных на предотвращение хронической агрессии в условиях раннего детства.[25]

Универсальные профилактические программы нацелены на то, чтобы обучить всех детей в дошкольных учреждениях основам социального поведения и эмоциональной саморегуляции и, тем самым, предотвратить развитие детских поведенческих проблем. Программа Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS – «Развитие альтернативного стратегического мышления») имеет в своем расписании еженедельные групповые уроки для детей дошкольного возраста и спектр внеклассных занятий для улучшения понимания детьми собственного эмоционального состояния и того, как адаптироваться в обществе и правильно себя вести. В исследовании двойным слепым методом участвовали 246 детей их 20 классов, обучавшихся по программе Head Start (государственная программа в США «Head Start», т.е. «изначальное преимущество», предназначена для нивелирования эффекта окружающей среды для детей и родителей из неблагополучных и бедных семей – прим. пер.). К концу учебного года те дети, попавшие в выборку, которые имели опыт обучения по программе PATHS, показали более высокий уровень владения собственными эмоциями и были оценены как наиболее социально компетентные и менее всего склонные отдаляться от общества.[26] В ином исследовании детей в 44 классах, обучающихся по программе Head Start, было выявлено, что занятия PATHS наряду с занятиями по языкам, обучением письму, чтению и основам счета способствовали значительному снижению агрессивного поведения у детей.[27]

Целевые или персональные программы по профилактике агрессии направлены на выявление детей с повышенным риском развития агрессивного поведения и изменение хода развития ребенка посредством воздействия на доступные для изменения факторы риска. Обучающая программа Incredible Years (IY)[28] была изначально спроектирована как

методика работы с родителями детей, имеющих клинические диагнозы «вызывающе-оппозиционное расстройство» (Oppositional Defiant Disorder) и «нарушение поведения» (Conduct Disorder). Подобные методики, объединяющие родительские тренинги и параллельные программы для детей от двух до пяти лет и их братьев и сестер, подверженных высокому риску развития агрессии, предполагающие также проведение совместных занятий для детей и их родителей, показали снижение проявлений неповиновения у детей, снижение применения родителями строгих наказаний и улучшения в общем уровне родительской и детской дисциплины.[29] Впоследствии программа IY была расширена и включала тренинги для педагогов, прошла аккредитацию и была рекомендована в качестве инструмента по профилактике агрессии. Несколько исследований программы IY, проведенных двойного слепого методом на родителях и учителях, практикующих обучение по программе Head Start[30], продемонстрировали ее эффективность, которая выражалась в снижении протестного поведения детей и сокращении количества случаев плохого поведения, а также улучшила родительские знания и навыки и просоциальное поведение детей[28].

Программа Parent-Child Interaction Therapy (PCIT – терапия взаимодействия ребенка и родителя) – еще одна методика для детей дошкольного возраста с агрессивным поведением. PCIT и подобные ей методики[31] напрямую вмешиваются в коммуникационную пару родитель-ребенок.[32] PCIT показала длительные и существенные улучшения в поведении ребенка и его братьев и сестер в школе и дома, как и улучшения в родительском поведении и родительском психологическом состоянии. Хотя эта программа основана на множестве клинических университетских исследований, она была адаптирована для использования в дошкольных учреждениях и других организациях по месту жительства.[32]

Неисследованные области

Несмотря на появление в дошкольных учреждениях множества методик предотвращения агрессии у детей, ряд ключевых вопросов все еще остается неразрешенным. Во-первых, требуются долгосрочные прослеживающие исследования, чтобы уточнить, действительно ли существующие превентивные методики и программы для детских дошкольных заведений обеспечивают устойчивое снижение агрессивного поведения у детей. Исследования на основе регулярного 15-летнего отслеживания под руководством Рейчел Бойсьоли[33] показали, что агрессивные мальчики, прошедшие многофакторную превентивную программу в детском саду, имели лучшие выпускные баллы в средней школе и в общем меньшее количество приводов в полицию, по сравнению с контрольной группой мальчиков, не прошедших программу. Результаты таких исследований обнадеживают и предполагают

необходимость дополнительного изучения, направленного на то, чтобы зафиксировать долгосрочный эффект вмешательства в течение агрессии на ранней стадии, а также отследить промежуточные ключевые процессы как у детей, так и их родителей, способствовавшие долгосрочному смягчению агрессивного поведения. Во-вторых, работа с родителями является важнейшим моментом в большинстве существующих методик по предотвращению агрессии у детей. Однако привлечь родителей детей с повышенным риском развития агрессии к участию в тренингах и применению методик оказывается очень непросто. Необходимо санкционировать дополнительные исследования по разработке схем привлечения проблемных семей к участию в терапии агрессии, а также разработать гибкие индивидуальные методики для работы с семьями, такие как государственная программа Family Check-Up[34] («Семейный контроль», программа Министерства здравоохранения США, которая включает в себя регулярное посещение проблемных семей специалистами в области психологии и педагогики – прим. пер). И наконец, необходимы исследования, анализирующие все обучающие аспекты и фиксирующие общие нарушения и недочеты, способные нивелировать эффект от применения методики и помешать стабильному и эффективному применению программ по предотвращению детской агрессии.

Выводы

Эффективные методики для яслей и детских садов должны воздействовать на известные механизмы риска, способствующие поддержанию агрессивного поведения ребенка, и уделять особое внимание развитию саморегуляции ребенка и поведения родителей. Проведенные за последние 10 лет исследования в дошкольных заведениях способствовали разработке как универсальных, так и целевых профилактических программ для маленьких детей. Универсальные превентивные программы для детей младшего и дошкольного возраста показали, что педагоги, прошедшие специальную подготовку, способны помочь в развитии навыков социальной коммуникации у детей. В дошкольном возрасте психо-социальные методики, направленные на коррекцию родительского взаимодействия с ребенком, приносят очень быстрый результат, положительно влияя как родительское поведение, так и на агрессивное и непослушное поведение детей. Было выявлено несколько разных моделей эффективных программ для родителей детей младшего и дошкольного возраста, таких как родительские тренинги, групповые встречи и непосредственная корректировка действий родителей в процессе их взаимодействия с детьми. Последняя программа, основанная на тренинге родитель-ребенок, в основном использовалась в

условиях консультации или в методиках, сконцентрированных на работе с семьями из групп риска, нежели в контексте широконаправленных профилактических мероприятий. Данные родительские программы были скомбинированы с обучающими и школьными программами, предназначенными для социально-эмоционального развития ребенка.

Рекомендации

Некоторые ключевые рекомендации вполне понятны для родителей, служб и администрации. Во-первых, учебные заведения должны перейти от привычного обучения детей дошкольного возраста основам социальной и эмоциональной коммуникации к активному вовлечению родителей, предоставив им возможность усвоить основы психологической грамотности и освоить тесно связанные с ними навык совместного решения проблем с ребенком. Во-вторых, следуя примеру последних инновационных разработок методик работы с агрессивными детьми старшего возраста, методики работы с агрессивными детьми дошкольного возраста должны стать более гибкими и адаптированными к особенностям детей, а также сохранять последовательность и принципы всей программы. Дальнейшие методики, разработанные на основе исследований, скорее всего, будут основаны на определении и оценке реальных факторов риска для каждой семьи, что, в свою очередь, приведет к узкоспециализированным программам в рамках определенной методики, дозирующим вмешательство в зависимости от особенностей факторов риска для конкретного ребенка и конкретной семьи. Возможности разработки гибких механизмов подстройки и отладки методик в рамках одной программы в будущем позволят консультантам и персоналу учреждений свободно подбирать и адаптировать педагогическое и психологическое вмешательство, что особенно отразится на методиках работы с родителями. В-третьих, программы для родителей должны не только обеспечивать обучение, направленное на усовершенствование родительских умений подкреплять, направлять и контролировать последствия детского поведения, но и более широко и в тесном сотрудничестве с родителями отвечать на их запросы по развитию ребенка, подкреплять развитие саморегуляции, понимание эмоций и формирование навыков разрешения проблем, на которые направлены детские коррекционные методики. Родители (и педагоги) играют ключевую роль в развитии саморегуляции у ребенка, являясь примером для подражания. В-четвертых, дошкольные учреждения должны признать, что участие родителей в программах по профилактике агрессии требует тщательного планирования, что, в свою очередь, приводит к необходимости разработать

специализированные стратегии по привлечению родителей. В-пятых, внедрение новых, разработанных на основе исследований, коррекционных методик в типичных дошкольных детских учреждениях и муниципальных службах подобного рода нуждается в особом внимании к качеству подготовки педагогических кадров и к требованиям, выдвигаемым к условиям и персоналу обучающего учреждения, обеспечивающим реализацию программ на высоком уровне. И наконец, с точки зрения интересов общества и административных мер, имеется достаточно обоснованных доводов в пользу того, чтобы поддержать разработку широко направленных программ по работе с поведением для родителей детей дошкольного возраста.

References

1. Foster EM, Jones D, Conduct problems prevention research group. The high costs of aggression: Public expenditures resulting from conduct disorder. *American Journal of Public Health* 2005;95(10):1767-1772.
2. Matthys W, Lochman JE. *Oppositional defiant disorder and conduct disorder in childhood*. Oxford, England: Wiley-Blackwell; 2010.
3. Lochman JE, Wells KC. Contextual social-cognitive mediators and child outcome: A test of the theoretical model in the Coping Power Program. *Development and Psychopathology* 2002;14(4):971-993.
4. Campbell SB, Spieker S, Vandergrift N, Belsky J, Burchinal M. Predictors and sequelae of trajectories of physical aggression in school-age boys and girls. *Development and Psychopathology* 2010;22(1):133-150.
5. Shaw D, Gilliom M, Ingoldsby E, Nagin D. Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*. 2003;39(2):189-200.
6. Patterson GR, Reid JB, Dishion TJ. *A social learning approach. IV. Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia; 1992.
7. Bates JE, Pettit GS, Dodge KA, Ridge B. Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology* 1998;34(5):982-995.
8. Rubin KH, Burgess KB, Hastings PD, Dwyer KM. Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology* 2003;39(1):164-176.
9. Shaw DS, Owens EB, Giovannelli J, Winslow EB. Infant and toddler pathways leading to early externalizing disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 2001;40(1):36-43.
10. Arseneault L, Moffitt TE, Caspi A, Taylor A, Rijsdijk FV, Jaffee SR, Ablow JC, Measelle JR. Strong genetic effects on cross-situational antisocial behaviour among 5-year-old children according to mothers, teachers, examiner-observers, and twins' self-reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2003;44(6):832-848.
11. Kim-Cohen J, Caspi A, Taylor A, et al. MAOA, maltreatment, and gene-environment interaction predicting children's mental health: New evidence and a meta-analysis. *Molecular Psychiatry* 2006;11(10):903-913.
12. Stormshak EA, Bierman KL, McMahon RJ, Lengua LJ, the Conduct Problems Prevention Research Group. Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology* 2000;29(1):17-29.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

13. Tiet QQ, Bird HR, Hoven CW, et al. Relationship between specific adverse life events and psychiatric disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2001;29(2):153-164.

14. Zelli A, Dodge KA, Lochman JE, Laird RD, the Conduct Problems Prevention Research Group. The distinction between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues: Testing measurement validity and the hypothesis that biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology* 1999;77(1):150-166

15. Campbell S. *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2002.

16. Hill A, Degnan K, Calkins S, Keane S. Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology* 2006;42(5):913-928.

17. Alink L, Mesman J, van IJzendoorn M, et al. The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Development* 2006;77(4):954-966.

18. Leff S, Power T, Manz P, Costigan T, Nabors L. School-based aggression prevention programs for young children: Current status and implications for violence prevention. *School Psychology Review* 2001;30(3):344-362.

19. Hastings P, De I. Parasympathetic regulation and parental socialization of emotion: Biopsychosocial processes of adjustment in preschoolers. *Social Development* 2008;17(2):211-238.

20. Kidwell S, Barnett D. Adaptive emotion regulation among low-income African American children. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology* 2007;53(2):155-183.

21. Cole P, Dennis T, Smith-Simon K, Cohen L. Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development* 2009;18(2):324-352.

22. Davis E, Levine L, Lench H, Quas J. Metacognitive emotion regulation: Children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion* 2010;10(4):498-510.

23. Olds DL, Robinson J, O'Brien R, et al. Home visiting by paraprofessionals and by nurses: A randomized, controlled trial. *Pediatrics* 2002;110(3):486-496.

24. Olds D, Henderson CR Jr, Cole R, et al. Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15-year follow-up of a randomized controlled trial. *JAMA* 1998;280(14):1238-1244.

25. Ştefan C, Miclea M. Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: Current status and future directions. *Early Child Development and Care* 2010;180(8):1103-1128.

26. Domitrovich C, Cortes R, Greenberg M. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool 'PATHS' curriculum. *The Journal of Primary Prevention* 2007;28(2):67-91.

27. Bierman K, Domitrovich C, Gill S, et al. Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development* 2008;79(6):1802-1817.

28. Webster-Stratton C, Reid JM. The Incredible Years Parents, Teachers and Child Training Series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In: Weisz JR, Kazdin AE, eds. *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. 2nd ed. New York: Guilford Press; 2010:194-210.

29. Miller-Heyl J, MacPhee D, Fritz J. DARE to be You: A family-support, early prevention program. *Journal of Primary Prevention* 1998:18, 257–285.

30. Webster-Stratton C. Preventing conduct problems in head start children: strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1998;66(5):715-730.

31. Strayhorn JM, Weidman CS. Follow-up one year after parent-child interaction training: effect on behavior of preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1991;30(1):138-143.

32. Zisser A, Eyberg S. Parent-child interaction therapy and the treatment of disruptive behavior disorders. In: Weisz JR, Kazdin AE, eds. *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. 2nd ed. New York: Guilford Press; 2010:179-193.

33. Boisjoli R, Vitaro F, Lacourse É, Barker E, Tremblay R. Impact and clinical significance of a preventive intervention for disruptive boys: 15-year follow-up. *British Journal of Psychiatry* 2007;191(5):415-419

34. Dishion T, Shaw D, Connell A, Gardner F, Weaver C, Wilson M. The Family Check-Up with high-risk indigent families: Preventing problem behavior by increasing parents' positive behavior support in early childhood. *Child Development* 2008;79(5):1395-1414.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Игра-возня в раннем детстве и ее роль в предотвращении последующей хронической агрессии

Серджио М. Пеллис, PhD, Вивьен С. Пеллис, PhD

Университет Летбридж, Канада

января 2012 г.

Введение

В последние десятилетия у детей практически исчезла возможность поиграть в случайно возникающие игры в связи с увеличением структурированных видов деятельности (например, спорт, музыка, уроки танцев) и возрастающей нетерпимости ко всему, что может быть истолковано как агрессия. В связи с риском случайных травм или предполагаемых возможностей насильственного контакта, игра-возня (ИВ) - которая включает в себя как догонялки, так и борьбу – стала формой игры, более всего подвергшейся искоренению[1]. По оценкам специалистов, в прошлые времена, когда такая форма игры еще сильно не подавлялась, около 10% игрового времени, особенно у мальчиков, занимала ИВ, возникавшая спонтанно.[2] Учитывая беспокойство о безопасности детей и их относительно редкое участие в ИВ, казалось бы разумным совсем исключить такую форму игры из их жизни. Тем не менее, возрастающее число экспериментальных данных с лабораторными животными позволяет сделать вывод, что запрет ИВ может привести к обратным результатам. Как оказалось, ИВ дает молодым животным возможность точно подстроить манеру своего поведения со сверстниками сообразно контексту, и таким образом регулировать механизмы мозговой деятельности, которые лежат в основе социальных навыков.[3]

Что показывают исследования

Очевидно, что проводить экспериментальные манипуляции над детьми, чтобы проверить последствия игры, невозможно. Таким образом, самые сильные экспериментальные доказательства получены в ходе исследованиях крыс и обезьян; однако, фрагменты информации, которые могут быть извлечены из наблюдений за детьми, согласуются с полученными в экспериментах выводами.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

Игра и лабораторная крыса

После того, как молодые крысы перестают питаться молоком матери, они проводят в ИВ около часа в день. Лишение молодых крыс возможности играть во время ювенального периода (соответствующему 5-11 годам у детей) приводит к широкому кругу нарушений, основным из которых является неспособность смягчать свою эмоциональную реакцию на новые или пугающие ситуации, что связано с нарушениями в сфере социальных контактов. Эти недостатки проявляются у лишенных возможности играть крыс в том, что они неспособны координировать свои движения с движениями своего социального партнера, что имеет решающее значение для успешного полового партнерства, а также в том, что они неправильно понимают социальные сигналы, что, в свою очередь, является решающим фактором для предотвращения перерастания социальных столкновений в агрессию. Для эмоционального саморегулирования и социальных навыков очень важна способность префронтальной коры (ПФК) осуществлять управляющий контроль над возможными вариантами.[4,5] Вовлеченность в ИВ приводит к модифицированному высвобождению химических факторов в мозге, которые влияют на рост, а также к анатомически обнаруживаемым изменениям в количестве и сложности клеток ПФК. Было замечено, что в ювенальном периоде ИВ влияет на развитие ПФК, но если социально приспособленным крысам с нормальным опытом ИВ повредить ПФК во взрослом возрасте, то они показывают недостатки в эмоциональной регуляции и социальном поведении, схожие с крысами, лишенными ИВ и с неповрежденным мозгом.[6] Таким образом, причинно-следственная связь между ИВ и социальной компетентностью очень четко прослеживается у крыс.[3]

ИВ и обезьяны

У приматов, причинно-следственные связи не так очевидны, но данные согласуются с результатами наблюдений над крысами. У человекообразных и нечеловекообразных обезьян, отсутствие возможности вовлекаться в ИВ со сверстниками приводит к уменьшению способности эмоциональной саморегуляции и недоразвитым социальным навыкам.[7,8] Повреждение участков мозга, связанных с ПФК, может создать подобные недостатки и у животных, выросших в обычных условиях. Результаты изучения приматов также указывают на важность игр матери и младенца для подготовки детей к негостеприимному миру игр со сверстниками, что является более важным этапом развития у детей, по сравнению с развитием крыс.[3]

Что особенного в ИВ?

Для того, чтобы ИВ оставалась игрой, она должна быть взаимной. Иными словами, партнеры должны проявлять сдержанность, необходимую для предотвращения ситуаций, в которых один и тот же участник всегда завоевывает и удерживает преимущество. Кроме того, ИВ может быть непредсказуемой и неоднозначной. Другими словами, участники не могут предсказать, когда они потеряют контроль над ситуацией или как они смогут его вернуть, и произойдет ли это вообще. Так, если один из партнеров переходит границы, проявляя большую силу, чем ожидалось, нужно решить, связано ли это с тем, что партнер злоупотребляет ситуацией, или же он просто поддался буйству.[9] Таким образом, ИВ создает обучающий контекст, который испытывает и тренирует ПФК.[6]

Исследования на детях

Дети, которые чаще участвуют в ИВ, как правило, лучше принимаются сверстниками, показывают лучшие социальные навыки в последующие годы, и, в целом, справляются более эффективно в школьной среде с тем, что касается академической успеваемости.[10] Хотя ПФК полностью развивается только к 25-30-ти годам, вовлечение маленьких детей в игровые ситуации, в которых требуется действовать по очереди, может способствовать улучшению их управляющих функций, что свидетельствует в пользу того, что в период до полного формирования ПФК ее функционирование можно улучшить.[11] Физически бесконтактное игровое взаимодействие, у которого есть много таких же свойств, как и у ИВ, может осуществляться в таких формах, при которых дети должны что-то делать вместе: например, попросить двух детей нарисовать что-то вместе. В этом случае дети будут вынуждены договориться о том, что рисовать, как это нарисовать и определить вклад каждого из них в общий рисунок. Такие переговоры нагружают функцию ПФК; более того, ее тренирует и постоянное отслеживание, необходимое для того, чтобы убедиться, что партнер не обманывает. Как и человекообразные обезьяны, дети, которые имели положительный игровой опыт со своими родителями до начала игр со сверстниками, выглядят более подготовленными к последующим контактам с другими детьми. Такие дети лучше устанавливают дружеские отношения со сверстниками, когда они идут в школу.[12,13,14]

Рекомендации

Различные виды агрессии включают в себя разнообразные социальные навыки, отличающиеся по степени своего проявления[15]. Недостаток развития необходимого

социального навыка и связанного с ним механизма эмоциональной саморегуляции может оказать негативное влияние на агрессию, по меньшей мере, в трех отношениях. Во-первых, как показывают опыты на животных, лишенные игр дети могут неправильно воспринимать социальные сигналы и, как следствие, перейти к агрессии. Во-вторых, как это показано в публикациях по исследованиям животных, лишенные игр дети, как и животные, могут иметь меньший репертуар вариантов для побуждения сверстников к сотрудничеству, и поэтому могут прибегнуть к агрессии, чтобы получить некоторое ситуативное преимущество. В-третьих, что более характерно для людей, плохая адаптация в школьной обстановке, неспособность завести друзей и низкая успеваемость могут привести к агрессии, вызванной фрустрацией.[16] Поиск путей, которые позволили бы детям получить полезный опыт, который приобретается из ИВ, либо непосредственно через ИВ, либо через виды деятельности, которые имитируют основные навыки ИВ, такие как поочередное участие, может быть важно для нейтрализации последующей агрессии.

References

1. Baines, E., & Blatchford, P. (2011). Children's games and playground activities in school and their role in development. In: A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 260-283). Oxford University Press: New York, NY.
2. Smith, P. K. (1997). Play fighting and real fighting. Perspectives on their relationship. In Schmitt, A., Atzwanger, K., Grammar, K., & Schäfer, K. (Eds.), *New Aspects of Human Ethology* (pp. 47-64). Plenum Press: New York, NY.
3. Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2009). *The Playful Brain. Venturing to the Limits of Neuroscience.* Oneworld Press: Oxford, UK.
4. Goldberg, E. (2001). *The Executive Brain. Frontal Lobes and the Civilized Mind.* Oxford University Press: New York, NY.
5. Rempel-Clower, N. L. (2007). Role of orbitofrontal cortex connections in emotion. *Annals of the New York Academy of Science*, 1121, 72-86.
6. Pellis, S. M., Pellis, V. C., & Bell, H. C. (2010). The function of play in the development of the social brain. *American Journal of Play*, 2, 278-296.
7. Kalcher-Sommersguter, E., Crailsheim, K., Franz, C., & Preuschoft, S. (2011). Social competence of adult chimpanzees (*Pan troglodytes*) with severe deprivation history: I. An individual approach. *Developmental Psychology*, 47, 77-90.
8. Kempes, M. M., Gulickx, M. M. C., van Daalen, H. J. C., Louwerse, A. L., & Sterk, E. (2008). Social competence is reduced in socially deprived rhesus monkeys (*Macaca mulatta*). *Journal of Comparative Psychology*, 122, 62-67.
9. Pellis, S. M., Pellis, V. C., & Reinhart, C. J. (2010). The evolution of social play. In: C. Worthman, P. Plotsky, D. Schechter & C. Cummings (Eds.), *Formative Experiences: The Interaction of Caregiving, Culture, and Developmental Psychobiology* (pp. 404-431). Cambridge University Press: Cambridge, UK.
10. Pellegrini, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development.* Oxford University Press: New York, NY.

11. Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.

12. Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation & Emotion*, 21, 65-86.

13. Lindsey, E. W., Caldera, Y. M., & Tankersley, L. (2009). Marital conflict and the quality of young children's peer play behavior: The mediating and moderating role of parent-child emotional reciprocity and attachment security. *Journal of Family Psychology*, 23, 130-145.

14. Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M., & Tremblay, R. (2003). Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children. *European Journal of Psychology & Education*, 18, 171-189.

15. Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. Aggressive Behavior, 25, 81-89.

16. Renfrew, J. R. (1997). *Aggression and its Causes. A Biopsychosocial Approach*. Oxford University Press: New York, NY.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ