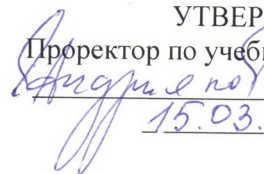


МИНИСТЕРСТВО СПОРТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВЕЛИКОЛУКСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА»

УТВЕРЖДАЮ
Проректор по учебной работе ВЛГАФК
 Е.Ю. Андриянова
15.03.2020 г.

Кафедра *ПСИХОЛОГИИ*

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
«Психолого-педагогическая помощь тревожным и агрессивным детям»
образовательной программы по направлению подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование
по профилю подготовки – практическая психология образования
квалификация - бакалавр

Форма обучения очная и заочная

Автор-разработчик:
Скляр Наталья Александровна канд. психол. наук, доцент кафедры психологии

Великие Луки 2020

Заведующий кафедрой психологии:

Скляр Наталья Александровна, кандидат психологических наук, доцент



Заведующая библиотекой ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»:

Орлова Виалетта Викторовна



Рецензенты:

Таран Ирина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики спортивных игр ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»

Пятницкая Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

РЕЦЕНЗИЯ
на фонд оценочных средств по дисциплине «Психолого-педагогическая помощь
тревожным и агрессивным детям»
по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(профиль – практическая психология образования)
ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и
спорта»

Представленный на рецензию фонд оценочных средств (ФОС) является неотъемлемой частью рабочей программы дисциплины «Психолого-педагогическая помощь тревожным и агрессивным детям». ФОС предназначен для проведения текущей и промежуточной аттестации и представляет собой совокупность материалов для установления уровня и качества достижения обучающимися результатов обучения – показатели и критерии оценивания компетенций на этапе изучения дисциплины, перечень вопросов к зачету, перечень практических навыков, необходимых для демонстрации на зачете. Задачами ФОС являются контроль и управление процессом приобретения обучающимися знаний, умений, навыков, то есть набора компетенций, заявленных в образовательной программе по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль – практическая психология образования).

Проведённый анализ ФОС показал, указанные материалы позволяют в полной мере оценить результаты освоения обучающимися учебной дисциплины «Психолого-педагогическая помощь тревожным и агрессивным детям», а также оценить степень сформированности умений и навыков, заявленных в результатах обучения рабочей программы дисциплины - перечень вопросов к зачету состоит из 30 вопросов, 30 заданий для промежуточной аттестации (зачет), оценивающих знания и умения и 30 ситуационных задач, необходимых для оценки умений и опыта деятельности. Вопросы к зачету и задания четко сформулированы, содержат изученный материал и терминологию по тематике феноменологии и диагностики тревожности и агрессивности детей и подростков, а также особенностей коррекционно-развивающей работы с тревожными и агрессивными детьми. Ответы на вопросы и выполнение заданий способны продемонстрировать уровень приобретенных знаний, умений и навыков, а также объем продуктивно освоенного материала.

Таким образом, фонд оценочных средств в составе рабочей программы дисциплины «Психолого-педагогическая помощь тревожным и агрессивным детям» по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль – практическая психология образования) соответствует содержанию указанной учебной дисциплины и может быть рекомендован к использованию в учебном процессе.

Рецензент:

Таран Ирина Ивановна,

*кандидат психологических наук, доцент
кафедры теории и методики спортивных игр
ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»*



И.И. Таран

Подпись канд. псих наук, доцента кафедры
теории и методики спортивных игр

Таран И.И. удостоверяю

Начальник отдела кадров ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»
19.03.2020



И. Г. Попланова

ЭКСПЕРТНОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ
на фонд оценочных средств рабочей программы дисциплины «Психолого-педагогическая
помощь тревожным и агрессивным детям»
по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(профиль – практическая психология образования)
ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и
спорта»

Пятницкой Еленой Владимировной, доцентом Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», проведена экспертиза фонда оценочных средств (ФОС) рабочей программы дисциплины «Психолого-педагогическая помощь тревожным и агрессивным детям» для обучающихся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (*профиль - практическая психология образования*), разработанного Скляр Натальей Александровной, доцентом кафедры психологии ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта». Разработчиком представлена рабочая программа дисциплины, в которой имеется:

- перечень компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в результате освоения дисциплины;
- описание показателей и критериев оценивания компетенций на этапе изучения дисциплины, описание шкал оценивания;
- типовые контрольные задания, необходимые для оценки результатов освоения дисциплины.

На основании рассмотрения представленных на экспертизу материалов, сделаны следующие выводы:

1. Перечень формируемых компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в результате освоения дисциплины соответствует ФГОС ВО по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (*профиль - практическая психология образования*).
2. Показатели и критерии оценивания компетенций в целом обеспечивают возможность проведения всесторонней оценки результатов обучения и уровня сформированности компетенций.
3. Контрольные задания и иные материалы оценки результатов освоения дисциплины разработаны на основе принципов оценивания: валидности, определённости, однозначности, надёжности; соответствуют требованиям к составу и связи оценочных средств, полноте по количественному составу оценочных средств и позволяют объективно оценить результаты обучения, уровни сформированности компетенций.
4. Методические материалы ФОС содержат чётко сформулированные рекомендации по проведению оценивания результатов обучения, сформированности компетенций.
5. Направленность ФОС соответствует профилю - практическая психология образования.
6. По качеству оценочные средства ФОС в целом обеспечивают объективность и достоверность результатов при проведении оценивания.
7. Выполнение требований ФОС со стороны обучающегося позволяет обеспечить высокое качество его подготовки.

На основании проведенной экспертизы можно сделать **закключение**, что ФОС дисциплины «Психолого-педагогическая помощь тревожным и агрессивным детям» ООП ВО по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (*профиль - практическая психология образования*), разработанного Скляр Н.А., соответствует требованиям ФГОС и соответствующих профессиональных стандартов, а также современным требованиям рынка труда.

Рецензент:

Пятницкая Елена Владимировна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

Подпись зав. кафедрой педагогики и психологии
Е.В. Пятницкой удостоверяю
Начальник отдела кадров
2 марта 2020 года



Скляр Н.А. *О.Б. Кафеева*

Т.П. Шугаева

Оглавление

АННОТАЦИЯ.....	7
1. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ.....	7
2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ.....	13
3. ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ И ВИДЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ.....	14
3.1. Очная форма обучения.....	14
3.2. Заочная форма обучения.....	15
4. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ.....	16
4.1. Очная форма обучения. Распределение учебного времени по темам (разделам) и видам учебных занятий.....	16
4.2. Заочная форма обучения. Распределение учебного времени по темам (разделам) и видам учебных занятий.....	16
5. ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	25
5.1. Перечень примерных вопросов и заданий для организации самостоятельной работы обучающегося.....	25
5.1.1. Очная форма обучения.....	25
5.1.2. Заочная форма обучения.....	29
5.2. Методические рекомендации к различным видам самостоятельной работы.....	35
5.3. Критерии оценки самостоятельной работы обучающегося.....	35
6. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ.....	37
6.1. Показатели и критерии оценивания компетенций на этапе изучения дисциплины.....	37
6.2. Индикаторы достижения компетенций по уровню их сформированности.....	37
6.3. Соотношение индикаторов достижения со шкалой критериев их оценивания и уровнем их сформированности.....	37
6.4. Методические материалы для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих формирование компетенций в процессе освоения образовательной программы.....	39
6.4.1. Перечень вопросов для промежуточной аттестации (зачёт), оценивающих знания.....	39
6.4.2. Перечень вопросов для промежуточной аттестации (зачёт), оценивающих знания и умения.....	40
6.4.3. Перечень практических заданий на зачёте, необходимых для оценки умений и опыта деятельности.....	43
6.5. Паспорт оценочных средств промежуточной аттестации.....	47
6.6. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности при проведении промежуточной аттестации.....	48
7. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ.....	48
7.1. ПЕРЕЧЕНЬ ОСНОВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	48
7.1.1. Рекомендуемая литература (основная).....	48
7.1.2. Рекомендуемая литература (дополнительная).....	49
7.2. Перечень ресурсов информационно-коммуникационной сети «Интернет».....	49
7.3. Программное обеспечение.....	49
7.4. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы.....	50
7.4.1. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы, доступные в локальной сети.....	50

7.4.2. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы, доступные в сети «Интернет» (заключены договора с ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»).....	50
7.4.3. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы сети «Интернет» свободного доступа.....	50
8. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ.....	51
9. ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН лекций, лабораторных, практических и семинарских занятий по дисциплине.....	51
9.1. Очная форма обучения.....	51
9.2. Заочная форма обучения.....	52
ПРИЛОЖЕНИЕ №1	53
Контрольные работы для обучающихся.....	53
ПРИЛОЖЕНИЕ №2.....	59
Методические указания для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья....	59
ПРИЛОЖЕНИЕ №3.....	63
Тексты/конспекты лекций.....	63

АННОТАЦИЯ

1. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Изучение дисциплины направлено на формирование следующих компетенций:

ПК-2. Способен осуществлять психолого-педагогическую диагностику результатов обучения и личностного развития детей и обучающихся, в том числе детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

ПК-3. Способен осуществлять коррекционно-развивающую работу с детьми и обучающимися, в том числе детьми и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья с применением стандартных методов и технологий на основе результатов психолого-педагогической диагностики.

ПК-6. Способен планировать и реализовывать профилактические мероприятия по сохранению и укреплению психологического здоровья субъектов образовательного процесса.

Код и наименование компетенции	Код профессионального стандарта, код трудовой функции и наименование трудовой функции (при наличии), соотнесённые с профессиональным стандартом <i>«Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»</i> (код 01.001)	Код и наименование индикатора достижения компетенции
ПК-2. Способен осуществлять психолого-педагогическую диагностику результатов обучения и личностного развития детей и обучающихся, в том числе детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	01.001 А/02.6 Воспитательная деятельность А/03.6 Развивающая деятельность	ПК-2.1. Знает: основы психодиагностики, классификацию психодиагностических методов, их возможности и ограничения, предъявляемые к ним требования; методы сбора, обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики; методы математической обработки результатов психологической диагностики; способы интерпретации и представления результатов психодиагностического обследования; психологические основы современной практики

		<p>оценки личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся; психодиагностические методы и методики изучения тревожности и агрессивности у детей;</p> <p>ПК-2.2. Умеет: планировать и проводить диагностическое обследование с использованием стандартизированного инструментария, включая обработку результатов; проводить диагностическую работу по выявлению уровня готовности или адаптации детей и обучающихся к новым образовательным условиям; выявлять особенности и возможные причины дезадаптации с целью определения направлений оказания психологической помощи; осуществлять социально-психологическую диагностику особенностей и уровня группового развития формальных и неформальных коллективов обучающихся, диагностику социально-психологического климата в коллективе; диагностировать интеллектуальные, личностные и эмоционально-волевые особенности развития детей и обучающихся; осуществлять профессиональные записи (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты); проводить психодиагностическое изучение тревожности и агрессивности у детей;</p>
--	--	--

		<p>ПК-2.3. Имеет навыки и/или опыт деятельности: применения способов изучения интересов, склонностей, способностей детей и обучающихся, предпосылок одаренности; использования правил подбора диагностического инструментария, адекватного целям работы; применения различных психодиагностических методик с целью изучения тревожности и агрессивности у детей;</p>
<p>ПК-3. Способен осуществлять коррекционно-развивающую работу с детьми и обучающимися, в том числе детьми и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья с применением стандартных методов и технологий на основе результатов психолого-педагогической диагностики.</p>	<p>01.001 А/02.6 Воспитательная деятельность</p> <p>01.001 А/03.6 Развивающая деятельность</p>	<p>ПК-3.1. Знает: основные теории, направления и практики коррекционно-развивающей работы; современные техники и приемы коррекционно-развивающей работы и психологической помощи; закономерности развития различных категорий обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; стандартные методы и технологии, позволяющие решать коррекционно-развивающие задачи, в том числе во взаимодействии с другими специалистами; методы, приемы проведения групповой коррекционно-развивающей работы; способы и методы оценки эффективности и совершенствования коррекционно-развивающей работы; приемы и техники коррекционно-развивающей работы с тревожными и агрессивными детьми;</p> <p>ПК-3.2. Умеет: составлять и проводить</p>

		<p>коррекционно-развивающие занятий для детей и обучающихся, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении; совместно с педагогами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, социальными педагогами осуществить психолого-педагогическую коррекцию выявленных в психическом развитии детей и обучающихся недостатков, нарушений социализации и адаптации; участвовать в создании образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе одаренных обучающихся;</p> <p>проектировать в сотрудничестве с педагогами индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся; осуществлять профессиональные записи (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты); составлять и проводить коррекционно-развивающие занятия по преодолению тревожности и</p>
--	--	--

		<p>агрессивности у детей;</p> <p>ПК-3.3. Имеет навыки и/или опыт деятельности: владения стандартными методами и приемами наблюдения за нормальным и отклоняющимся психическим и физиологическим развитием детей и обучающихся; приемами разработки и проведения коррекционно-развивающих занятий с обучающимися и воспитанниками; <i>оценки параметров и проектирования психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработки программ профилактики различных форм насилия в школе; формирования системы регуляции поведения и деятельности обучающихся;</i> составления и разработки коррекционно-развивающих занятий с тревожными и агрессивными детьми, используя разнообразные психотерапевтические техники.</p>
<p>ПК-6. Способен планировать и реализовывать профилактические мероприятия по сохранению и укреплению психологического здоровья субъектов образовательного процесса.</p>	<p>01.001 А/02.6 Воспитательная деятельность</p> <p>01.001 А/03.6 Развивающая деятельность</p>	<p>ПК-6.1. Знает: закономерности и возрастные нормы психического, личностного и индивидуального развития на разных возрастных этапах, способы адаптации и проявления дезадаптивного поведения детей, подростков и молодежи к условиям образовательных</p>

		<p>организаций; технологии и способы формирования и поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе, причины возникновения и методы предупреждения и снятия психологической перегрузки педагогического коллектива; превентивные методы работы с обучающимися «группы риска»;</p> <p>особенности проявления тревоги и агрессии у детей разного возраста;</p> <p>ПК-6.2. Умеет: планировать и организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, особенно социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации; разрабатывать рекомендации педагогам, родителям (законным представителям), воспитателям и другим работникам по оказанию помощи обучающимся в адаптационный, предкризисный и кризисный периоды; проводить мероприятия по формированию у обучающихся навыков общения в разновозрастной среде и среде сверстников, развитию навыков поведения в виртуальной и поликультурной среде; <i>анализировать реальное состояние дел в учебной</i></p>
--	--	---

		<p><i>группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу;</i></p> <p>выявлять формы и виды тревоги и агрессии у детей разного возраста;</p>
		<p>ПК-6.3. Имеет навыки и/или опыт деятельности: владения приемами и средствами психологического сопровождения субъектов образовательного процесса по оказанию им различного вида психологической помощи по сохранению и укреплению психологического здоровья;</p> <p>осуществления психологического сопровождения участников образовательных отношений по оказанию им помощи в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p>

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Элективная дисциплина «Психолого-педагогическая помощь тревожным и агрессивным детям» относится к части блока 1, формируемой участниками образовательных отношений учебного плана образовательной программы. В соответствии с учебным планом дисциплина изучается на 4 курсе при обучении на очной форме и на 5 курсе – на заочной. Вид промежуточной аттестации: зачёт.

3. ОБЪЕМ ДИСЦИПЛИНЫ И ВИДЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

3.1. Очная форма обучения

<i>Вид учебной работы</i>		<i>Всего часов</i>	<i>Семестры</i>							
			<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
<i>Контактная работа преподавателей с обучающимися</i>		<i>36*</i>							<i>36</i>	
<i>В том числе:</i>										
<i>Лекции</i>		<i>14</i>							<i>14</i>	
<i>Семинарские занятия</i>		<i>22</i>							<i>22</i>	
<i>Практические занятия</i>										
<i>Лабораторные работы</i>										
<i>Промежуточная аттестация</i>		<i>зачет</i>							<i>зачет</i>	
<i>Самостоятельная работа обучающегося</i>		<i>72</i>							<i>72</i>	
<i>В том числе:</i>										
<i>Курсовая работа</i>										
<i>Расчётно-графические работы</i>										
<i>Рефераты</i>										
<i>Письменные самостоятельные работы</i>										
<i>Изучение теоретического материала</i>		<i>66</i>							<i>66</i>	
<i>Подготовка к текущей аттестации (контрольные работы, опросы и тестирования)</i>		<i>2</i>							<i>2</i>	
<i>Подготовка к промежуточной аттестации</i>		<i>4</i>							<i>4</i>	
<i>В том числе:</i>	<i>часы</i>	<i>108</i>							<i>108</i>	
	<i>зачетные единицы</i>	<i>3</i>							<i>3</i>	

*из 36 часов – 20 в активной и интерактивной формах

3.2. Заочная форма обучения

Вид учебной работы		Всего часов	Семестры									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Контактная работа преподавателей с обучающимися		12*									12	
В том числе:												
Лекции		4									4	
Семинарские занятия		8									8	
Практические занятия												
Лабораторные работы												
Промежуточная аттестация		зачет									зачет	
Самостоятельная работа обучающегося		96									96	
В том числе:												
Курсовая работа												
Расчётно-графические работы												
Рефераты												
Письменные самостоятельные работы												
Изучение теоретического материала		90									90	
Подготовка к текущей аттестации (контрольные работы, опросы и тестирования)												
Подготовка к промежуточной аттестации		6									6	
Общая трудоемкость	часы	108									108	
	зачетные единицы	3									3	

*из 12 часов – 8 в активной и интерактивной формах

4. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

4.1. Очная форма обучения. Распределение учебного времени по темам (разделам) и видам учебных занятий

№ п/п	Тема или раздел	Лекции	Семинарские занятия	Практические занятия	Лабораторные работы	Самостоятельная работа обучающихся	Всего часов
1	История и современное состояние проблемы тревожности	2	-	-	-	6	8
2	Феноменология тревожности	2	-	-	-	4	6
3	Причины тревожности как свойства личности	2	2	-	-	7	11
4	Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии	2	2	-	-	7	11
5	Диагностика детской тревожности и агрессивности	2	-	-	-	24	26
6	Коррекционно-развивающая работа с тревожными и агрессивными детьми	4	18	-	-	24	46
ИТОГО (в часах)		14	22	-	-	72	108

4.2. Заочная форма обучения. Распределение учебного времени по темам (разделам) и видам учебных занятий

№ п/п	Тема или раздел	Лекции	Семинарские занятия	Практические занятия	Лабораторные работы	Самостоятельная работа обучающихся	Всего часов
1	История и современное состояние проблемы тревожности	-	-	-	-	12	12
2	Феноменология тревожности	2	-	-	-	5	7
3	Причины тревожности как свойства	-	-	-	-	10	10

	личности						
4	Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии	2	-	-	-	6	8
5	Диагностика детской тревожности и агрессивности	-	-	-	-	25	25
6	Коррекционно-развивающая работа с тревожными и агрессивными детьми	-	8	-	-	38	46
ИТОГО (в часах)		4	8	-	-	96	108

Темы и их краткое содержание

Четвертый курс

Тема 1. История и современное состояние проблемы тревожности

Лекция №1 (2 часа)

Тревожность, тревога и страх. Тревожность и страх: историко-философский контекст. Тревожность и страх в экзистенциальной философии, психологии и психиатрии. Развитие взглядов на тревожность и страх в истории психологии. Тревожность и страх в классическом психоанализе.

Самостоятельная работа (6 часов)

Страх в классических теориях эмоций. Тревожность и страх в теории научения. Тревожность и стресс. Тревожность как функция межличностных отношений. Тревожность и внутренний конфликт.

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – закономерностей и возрастных норм психического, личностного и индивидуального развития на разных возрастных этапах, способов адаптации и проявления дезадаптивного поведения детей, подростков и молодежи к условиям образовательных организаций; технологий и способов формирования и поддержания благоприятного социально- психологического климата в коллективе, причин возникновения и методов предупреждения и снятия психологической перегрузки педагогического коллектива; превентивных методов работы с обучающимися «группы риска»; особенностей проявления тревоги и агрессии у детей разного возраста;

умений – планировать и организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, особенно социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации; разрабатывать рекомендации педагогам, родителям (законным представителям), воспитателям и другим работникам по оказанию помощи обучающимся в адаптационный, предкризисный и кризисный периоды; проводить мероприятия по формированию у обучающихся навыков общения в разновозрастной среде и среде сверстников, развитию навыков поведения в виртуальной и поликультурной среде; *анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу;* выявлять формы и виды тревоги и агрессии у детей разного возраста;

навыков/опыта деятельности – владения приемами и средствами психологического сопровождения субъектов образовательного процесса по оказанию им различного вида психологической помощи по сохранению и укреплению психологического здоровья; осуществления психологического сопровождения участников образовательных отношений по оказанию им помощи в работе с тревожными и агрессивными детьми.

Тема 2. Феноменология тревожности

Лекция №1 (2 часа)

Виды тревожности. Динамика тревожности у учащихся. Половозрастные различия тревожности. Содержание страхов и тревог у детей разного возраста. Характер переживания страхов и тревог. Формы проявления тревоги. Влияние тревоги на успешность деятельности.

Самостоятельная работа (4 часа)

Стабильность состояния тревожности как личностного образования. Формы и «маски» тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности.

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – закономерностей и возрастных норм психического, личностного и индивидуального развития на разных возрастных этапах, способов адаптации и проявления дезадаптивного поведения детей, подростков и молодежи к условиям образовательных организаций; технологий и способов формирования и поддержания благоприятного социально- психологического климата в коллективе, причин возникновения и методов предупреждения и снятия психологической перегрузки педагогического коллектива; превентивных методов работы с обучающимися «группы риска»; особенностей проявления тревоги и агрессии у детей разного возраста;

умений – планировать и организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, особенно социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации; разрабатывать рекомендации педагогам, родителям (законным представителям), воспитателям и другим работникам по оказанию помощи обучающимся в адаптационный, предкризисный и кризисный периоды; проводить мероприятия по формированию у обучающихся навыков общения в разновозрастной среде и среде сверстников, развитию навыков поведения в виртуальной и поликультурной среде; *анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу;* выявлять формы и виды тревоги и агрессии у детей разного возраста;

навыков/опыта деятельности – владения приемами и средствами психологического сопровождения субъектов образовательного процесса по оказанию им различного вида психологической помощи по сохранению и укреплению психологического здоровья; осуществления психологического сопровождения участников образовательных отношений по оказанию им помощи в работе с тревожными и агрессивными детьми.

Тема 3. Причины тревожности как свойства личности

Лекция №1 (2 часа)

Эмоциональный опыт тревожных детей и подростков. Внешние источники тревожности. Особенности семейного воспитания. Школьная успешность, взаимоотношения с учителями и сверстниками. Посттравматический стресс и экология. Природные предпосылки тревожности.

Семинарское занятие в форме развернутой беседы №1 (2 часа)

1. Дайте определение тревоги и тревожности.
2. Основные подходы к пониманию тревоги и страха.
3. Виды и уровни проявления тревожности.
4. Причины детской тревожности.
5. Причины школьной тревожности.
6. Особенности проявления тревожности в дошкольном возрасте.
7. Влияние тревожности на развитие личности.
8. Влияние тревоги на успешность деятельности.

Контрольная работа №1 по темам: История и современное состояние проблемы тревожности, Феноменология тревожности, Причины тревожности как свойства личности.

Самостоятельная работа (7 часов)

Внутриличностные источники тревожности. Воспитание в семье рождающее тревожность. Проблема тревожности в воспитательно-образовательной среде.

Подготовка к контрольной работе №1 по темам: История и современное состояние проблемы тревожности, Феноменология тревожности, Причины тревожности как свойства личности.

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – закономерностей и возрастных норм психического, личностного и

индивидуального развития на разных возрастных этапах, способов адаптации и проявления дезадаптивного поведения детей, подростков и молодежи к условиям образовательных организаций; технологий и способов формирования и поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе, причин возникновения и методов предупреждения и снятия психологической перегрузки педагогического коллектива; превентивных методов работы с обучающимися «группы риска»; особенностей проявления тревоги и агрессии у детей разного возраста;

умений – планировать и организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, особенно социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации; разрабатывать рекомендации педагогам, родителям (законным представителям), воспитателям и другим работникам по оказанию помощи обучающимся в адаптационный, предкризисный и кризисный периоды; проводить мероприятия по формированию у обучающихся навыков общения в разновозрастной среде и среде сверстников, развитию навыков поведения в виртуальной и поликультурной среде; *анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу;* выявлять формы и виды тревоги и агрессии у детей разного возраста;

навыков/опыта деятельности – владения приемами и средствами психологического сопровождения субъектов образовательного процесса по оказанию им различного вида психологической помощи по сохранению и укреплению психологического здоровья; осуществления психологического сопровождения участников образовательных отношений по оказанию им помощи в работе с тревожными и агрессивными детьми.

Тема 4. Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии

Лекция №1 (2 часа)

Природа агрессии. Специфика агрессивного поведения. Агрессивное поведение как проявление психологической защиты. Возрастные особенности агрессивного поведения.

Семинарское занятие №1 (2 часа)

1. Комплексная характеристика агрессивности у детей. Определение агрессивности.
2. Факторы, провоцирующие агрессивность у ребенка.
3. Причины непатологической агрессии детей и подростков. Типология агрессивного поведения в подростковом возрасте.
4. Причины и специфика проявления агрессивности детей на разных стадиях подросткового возраста.
5. Основные проявления агрессивности у дошкольников и школьников. Виды проявлений агрессивности у ребенка.
6. Проявления агрессивности у родителей.

Контрольная работа №2 по теме: Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии.

Самостоятельная работа (7 часов)

Роль семьи в проявлении агрессивности у детей и подростков. Биологические факторы предрасположенности к агрессивному поведению. Индивидуально-типологические характеристики агрессивного поведения детей и подростков. Агрессия и девиантное поведение.

Подготовка к контрольной работе №2 по теме: Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии.

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – закономерностей и возрастных норм психического, личностного и

индивидуального развития на разных возрастных этапах, способов адаптации и проявления дезадаптивного поведения детей, подростков и молодежи к условиям образовательных организаций; технологий и способов формирования и поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе, причин возникновения и методов предупреждения и снятия психологической перегрузки педагогического коллектива; превентивных методов работы с обучающимися «группы риска»; особенностей проявления тревоги и агрессии у детей разного возраста;

умений – планировать и организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, особенно социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации; разрабатывать рекомендации педагогам, родителям (законным представителям), воспитателям и другим работникам по оказанию помощи обучающимся в адаптационный, предкризисный и кризисный периоды; проводить мероприятия по формированию у обучающихся навыков общения в разновозрастной среде и среде сверстников, развитию навыков поведения в виртуальной и поликультурной среде; *анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу*; выявлять формы и виды тревоги и агрессии у детей разного возраста;

навыков/опыта деятельности – владения приемами и средствами психологического сопровождения субъектов образовательного процесса по оказанию им различного вида психологической помощи по сохранению и укреплению психологического здоровья; осуществления психологического сопровождения участников образовательных отношений по оказанию им помощи в работе с тревожными и агрессивными детьми.

Тема 5. Диагностика детской тревожности и агрессивности

Лекция №1 (2 часа)

Особенности диагностики тревожности у дошкольников. Методики оценки школьной тревожности. Диагностика предрасположенности к развитию агрессивного поведения у детей и подростков. Экспресс-диагностика агрессивных состояний детей и подростков как направление профилактической работы.

Самостоятельная работа (24 часа)

Проективные методики изучения тревожности: методика «[Лесенка](#)» В.Г. Щур, «Незаконченные предложения» А.И.Захарова, рисуночный тест «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Коуфман), тест тревожности (Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен), диагностика школьной тревожности А.М. Прихожан, тест «Кактус» М.А. Панфилова. Опросные методы изучения тревожности: тест Филлипса, опросник тревожности Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина.

Использование методов опроса для психологической диагностики агрессии и агрессивности школьников: опросник Басса-Дарки; опросник «Агрессивное поведение» П.А. Ковалева; опросник «Личностная агрессивность» П.А. Ковалева. Проективные методы диагностики агрессии и агрессивности школьников: тест руки Вагнера; ассоциативно-рисуночный тест для детей (модифицированный вариант теста С. Розенцвейга); вербальный фрустрационный тест; методика «Дом. Дерево. Человек»; тест «Несуществующее животное; методика «Кинетический рисунок семьи». Применение метода наблюдения для изучения агрессивного поведения школьников.

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – основ психодиагностики, классификации психодиагностических методов, их возможностей и ограничений, предъявляемых к ним требований; методов сбора, обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики; методов математической обработки результатов психологической диагностики; способов

интерпретации и представления результатов психодиагностического обследования; психологических основ современной практики, оценки личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся; психодиагностических методов и методик изучения тревожности и агрессивности у детей;

умений – планировать и проводить диагностическое обследование с использованием стандартизированного инструментария, включая обработку результатов; проводить диагностическую работу по выявлению уровня готовности или адаптации детей и обучающихся к новым образовательным условиям; выявлять особенности и возможные причины дезадаптации с целью определения направлений оказания психологической помощи; осуществлять социально-психологическую диагностику особенностей и уровня группового развития формальных и неформальных коллективов обучающихся, диагностику социально- психологического климата в коллективе; диагностировать интеллектуальные, личностные и эмоционально-волевые особенности развития детей и обучающихся; осуществлять профессиональные записи (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты); проводить психодиагностическое изучение тревожности и агрессивности у детей;

навыков/опыта деятельности – применения способов изучения интересов, склонностей, способностей детей и обучающихся, предпосылок одаренности; использования правил подбора диагностического инструментария, адекватного целям работы; применения различных психодиагностических методик с целью изучения тревожности и агрессивности у детей.

Тема 6. Коррекционно-развивающая работа с тревожными и агрессивными детьми

Лекция №1 (2 часа)

Психолого-педагогическая коррекция тревожности у детей. Коррекция детской тревожности А.В. Пасечник. Психотерапия и бихевиоральная терапия. Тренинг по релаксации. Методика обучения навыкам контроля при повышенной тревожности (АМТ).

Лекция №2 (2 часа)

Методы психокоррекционной работы с агрессивными детьми и подростками. Технология индивидуальной психокоррекционной работы с агрессивными детьми и подростками. Технологии групповой терапевтической работы с агрессивными детьми и подростками. Технология семейной терапии детей и подростков, склонных к агрессии. Особенности детей, связанные с уровнем их тревожности.

Семинарское занятие №1 (2 часа)

1. Коррекция уровня детской тревожности с помощью недирективного метода игровой терапии.
2. Коррекция уровня детской тревожности с помощью директивного метода игровой терапии.
3. Коррекция уровня тревожности с помощью смешанной игровой терапии.
4. Эффективность коррекции уровня тревожности у дошкольников с помощью методов игровой терапии.
5. Использование структурированных игровых ситуаций и свободных игр ребенка.
6. Методы и приемы коррекции поведения детей в ситуации притеснения и насилия.
7. Игровые задачи в коррекции агрессивности детей.
8. Педагогические рекомендации родителям и педагогам.

Семинар-практикум №2 (2 часа)

Разработка коррекционно-развивающего занятия с использованием различных методов психотерапии (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно).

Цель: Повышение позитивного настроения и сплочения детей, эмоциональное и мышечное расслабление.

Семинар-практикум №3 (2 часа)

Разработка коррекционно-развивающего занятия с использованием различных методов психотерапии (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно).

Цель: Раскрытие своего «Я». Формирование чувства близости с другими людьми, достижение взаимопонимания и сплочённости.

Семинар-практикум №4 (2 часа)

Разработка коррекционно-развивающего занятия с использованием различных методов психотерапии (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно).

Цель: Осознание своего эмоционального состояния, снижение психоэмоционального напряжения, развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

Семинар-практикум №5 (2 часа)

Разработка коррекционно-развивающего занятия с использованием различных методов психотерапии (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно).

Цель: Осознание своего самочувствия, снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снижение мышечных зажимов.

Семинар-практикум №6 (2 часа)

Разработка коррекционно-развивающего занятия с использованием различных методов психотерапии (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно).

Цель: Стимулирование аффективной сферы ребёнка, повышение психического тонуса ребёнка.

Семинар-практикум №7 (2 часа)

Разработка коррекционно-развивающего занятия с использованием различных методов психотерапии (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно).

Цель: Преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения.

Семинар-практикум №8 (2 часа)

Разработка коррекционно-развивающего занятия с использованием различных методов психотерапии (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно).

Цель: Формирование положительной «Я-концепции», самопринятия, уверенности в себе, снижение тревожности, выявление положительных черт личности.

Семинар-практикум №9 (2 часа)

Разработка коррекционно-развивающего занятия с использованием различных методов психотерапии (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно).

Цель: Снижение психомышечного напряжения, закрепление адекватных форм проявления эмоций, развитие социального доверия.

Самостоятельная работа (24 часа)

Профилактика патологических форм агрессивного поведения детей и подростков. Особенности социальной профилактики различных форм отклоняющего поведения детей и подростков. Воспитательная работа школы и семьи как условие профилактики агрессивного поведения подростков. Педагогические условия коррекции агрессивного поведения личности в период подросткового возраста. Модель организации работы по

профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков.

Игровая коррекция агрессивного поведения (игротерапия). Тематическая беседа. Метод рисунка (арт-терапия). Песочная терапия. Сказкотерапия или психотерапевтические истории для детей. Проигрывание ситуаций с последующим анализом (драматерапия). Музыкотерапия. Работа с мягким материалом. Использование воды. Групповая работа с агрессивными работами с агрессивными и подростками. Психотерапия нарушений поведения. Семейная терапия детей и подростков. Суггестивные и релаксационные техники. Работа психолога с родителями и педагогами. Активные методы работы с агрессивными подростками, используемые в различных типах специализированных учреждений.

Изучение темы направлено на приобретение:

знаний – основных теорий, направлений и практик коррекционно-развивающей работы; современных техник и приемов коррекционно-развивающей работы и психологической помощи; закономерностей развития различных категорий обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; стандартных методов и технологий, позволяющих решать коррекционно-развивающие задачи, в том числе во взаимодействии с другими специалистами; методов, приемов проведения групповой коррекционно-развивающей работы; способов и методов оценки эффективности и совершенствования коррекционно-развивающей работы; приемов и техник коррекционно-развивающей работы с тревожными и агрессивными детьми;

умений – составлять и проводить коррекционно-развивающие занятия для детей и обучающихся, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении; совместно с педагогами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, социальными педагогами осуществить психолого-педагогическую коррекцию выявленных в психическом развитии детей и обучающихся недостатков, нарушений социализации и адаптации; участвовать в создании образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе одаренных обучающихся; проектировать в сотрудничестве с педагогами индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся; осуществлять профессиональные записи (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты); составлять и проводить коррекционно-развивающие занятия по преодолению тревожности и агрессивности у детей;

навыков/опыта деятельности – владения стандартными методами и приемами наблюдения за нормальным и отклоняющимся психическим и физиологическим развитием детей и обучающихся; приемами разработки и проведения коррекционно-развивающих занятий с обучающимися и воспитанниками; *оценки параметров и проектирования психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработки программ профилактики различных форм насилия в школе; формирования системы регуляции поведения и деятельности обучающихся;* составления и разработки коррекционно-развивающих занятий с тревожными и агрессивными детьми, используя разнообразные психотерапевтические техники.

5. ПЕРЕЧЕНЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А. Перечень примерных вопросов и заданий для организации самостоятельной работы обучающегося

5.1.1. Очная форма обучения

№ п/п	Тема/раздел	Виды и содержание самостоятельной работы	Трудоемкость, часов
1	История и современное состояние проблемы тревожности	<p>Работа с лекционным материалом.</p> <p>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Страх в классических теориях эмоций. 2. Тревожность и страх в теории научения. 3. Тревожность и стресс. 4. Тревожность как функция межличностных отношений. 5. Тревожность и внутренний конфликт. <p>Рекомендованные источники литературы</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов.— Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019.— 160 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/88234.html (дата обращения: 14.05.2020). – Режим доступа: для авторизир. пользователей. 2. Гилева, Н.С. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / Н.С. Гилева. - 2-е изд., испр. и доп. - Омск: СибГУФК, 2012. - 128 с. 	6
2	Феноменология тревожности	<p>Работа с лекционным материалом.</p> <p>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Стабильность состояния тревожности как личностного образования. 2. Формы и «маски» тревожности. 3. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности. <p>Рекомендованные источники литературы</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов.— Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019.— 160 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/88234.html (дата обращения: 14.05.2020). – Режим доступа: для авторизир. пользователей. 2. Гилева, Н.С. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / Н.С. Гилева. - 2-е изд., испр. и доп. - Омск: СибГУФК, 2012. - 128 с. 	4
3	Причины тревожности	<p>Работа с лекционным материалом.</p> <p>Вопросы для самостоятельного изучения и</p>	7

	как свойства личности	<p><i>самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Внутриличностные источники тревожности.</u> 2. Воспитание в семье рождающее тревожность. 3. Проблема тревожности в воспитательно-образовательной среде. <p><i>Подготовка к развернутой беседе по вопросам</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дайте определение тревоги и тревожности. В чем различие? 2. Основные подходы к пониманию тревоги и страха. Выделите существенные различия. 3. Виды и уровни проявления тревожности. 4. Причины детской тревожности. 5. Причины школьной тревожности. 6. Особенности проявления тревожности в дошкольном возрасте. 7. Влияние тревожности на развитие личности. 8. Влияние тревоги на успешность деятельности. <p><i>Подготовка к контрольной работе №1 по темам: История и современное состояние проблемы тревожности, Феноменология тревожности, Причины тревожности как свойства личности (приложение 1)</i></p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов.— Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019.— 160 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/88234.html (дата обращения: 14.05.2020). – Режим доступа: для авторизир. пользователей. 2. Гилева, Н.С. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / Н.С. Гилева. - 2-е изд., испр. и доп. - Омск: СибГУФК, 2012. - 128 с. 3. Сорокина, В.В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления / В.В. Сорокина. - Москва: Генезис, 2005. – 191 с. 	
4	Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Роль семьи в проявлении агрессивности у детей и подростков. 2. Биологические факторы предрасположенности к агрессивному поведению. 3. Индивидуально-типологические характеристики агрессивного поведения детей и подростков. 4. Агрессия и девиантное поведение. <p><i>Подготовка к контрольной работе №2 по теме: Агрессивное поведение. Особенности детской и</i></p>	7

		<p>подростковой агрессии (<i>приложение 1</i>)</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Можгинский, Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика / Ю.Б. Можгинский. — Москва: Когито-Центр, 2019. — 181 с// ЭБС IPRbooks [сайт]. — URL: http://www.iprbookshop.ru/88293.html (дата обращения: 14.05.2020). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.</p> <p>2. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие / Л.М. Семенюк. - 3-е изд. - Москва: Флинта, 2005. - 96 с.</p>	
5	Диагностика детской тревожности и агрессивности	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <p>1. Проективные методики изучения тревожности:</p> <ul style="list-style-type: none"> -методика «Лесенка» В.Г. Щур, - «Незаконченные предложения» А.И.Захарова, - рисуночный тест «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Коуфман), - тест тревожности (Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен), - диагностика школьной тревожности А.М. Прихожан, - тест «Кактус» М.А. Панфилова. <p>2. Опросные методы изучения тревожности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - тест Филлипса, - опросник тревожности Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина. <p>3. Использование методов опроса для психологической диагностики агрессии и агрессивности школьников:</p> <ul style="list-style-type: none"> - опросник Басса-Дарки; - опросник «Агрессивное поведение» П.А. Ковалева; - опросник «Личностная агрессивность» П.А. Ковалева. <p>4. Проективные методы диагностики агрессии и агрессивности школьников:</p> <ul style="list-style-type: none"> - тест руки Вагнера; - ассоциативно-рисуночный тест для детей (модифицированный вариант теста С. Розенцвейга); - вербальный фрустрационный тест; методика «Дом. Дерево. Человек»; - тест «Несуществующее животное; методика - «Кинетический рисунок семьи». <p>5. Применение метода наблюдения для изучения</p>	24

		<p>агрессивного поведения школьников.</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Можгинский, Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика / Ю.Б. Можгинский. — Москва: Когито-Центр, 2019. — 181 с// ЭБС IPRbooks [сайт]. — URL: http://www.iprbookshop.ru/88293.html (дата обращения: 14.05.2020). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.</p> <p>2. Преодоление тревожности и страхов у первоклассников: диагностика, коррекция / автор - составитель Г.Г. Моргулец, О.В. Расулова. - Волгоград: Учитель, 2011. - 143 с.</p> <p>3. Широкова, Г.А. Практикум для детского психолога / Г.А. Широкова, Е.Г. Жадько. - 2-е изд. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. - 320 с.</p>	
6	Коррекционно-развивающая работа с тревожными и агрессивными детьми	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <p>1. Профилактика патологических форм агрессивного поведения детей и подростков.</p> <p>2. Особенности социальной профилактики различных форм отклоняющего поведения детей и подростков.</p> <p>3. Воспитательная работа школы и семьи как условие профилактики агрессивного поведения подростков.</p> <p>4. Педагогические условия коррекции агрессивного поведения личности в период подросткового возраста.</p> <p>5. Модель организации работы по профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков.</p> <p>6. Игровая коррекция агрессивного поведения (игротерапия).</p> <p>7. Тематическая беседа в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>8. Метод рисунка (арт-терапия) в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>9. Песочная терапия в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>10. Сказкотерапия или психотерапевтические истории для тревожных и агрессивных детей.</p> <p>11. Проигрывание ситуаций с последующим анализом (драматерапия) в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>12. Музыкотерапия в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p>	24

		<p>13. Работа с мягким материалом в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>14. Использование воды в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>15. Групповая работа с агрессивными работы с агрессивными и подростками.</p> <p>16. Психотерапия нарушений поведения.</p> <p>17. Семейная терапия тревожных и агрессивных детей и подростков.</p> <p>18. Суггестивные и релаксационные техники в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>19. Работа психолога с родителями и педагогами для оказания помощи в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>20. Активные методы работы с агрессивными подростками, используемые в различных типах специализированных учреждений.</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Николаенко, Я.Н. Коррекция агрессивного поведения у детей и подростков: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / Я.Н. Николаенко, Т.А. Колосова. — Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 2013.— 88 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. — URL: http://www.iprbookshop.ru/29975.html (дата обращения: 14.05.2020). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.</p> <p>2. Преодоление тревожности и страхов у первоклассников: диагностика, коррекция / автор - составитель Г.Г. Моргулец, О.В. Расулова. - Волгоград: Учитель, 2011. - 143 с.</p> <p>3. Как подготовить ребенка к экзамену: тренинги, тесты, игры, упражнения / составитель Н.Ю. Кадашникова, Т.Ф. Илларионова. - Волгоград: Учитель, 2010. - 137 с.</p>	
--	--	--	--

5.1.2. Заочная форма обучения

№ п/п	Тема/раздел	Виды и содержание самостоятельной работы	Трудоемкость, часов
1	История и современное состояние проблемы тревожности	<p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <p>1. Тревожность, тревога и страх.</p> <p>2. Тревожность и страх: историко-философский контекст.</p>	12

		<p>3. Тревожность и страх в экзистенциальной философии, психологии и психиатрии.</p> <p>4. Развитие взглядов на тревожность и страх в истории психологии.</p> <p>5. Тревожность и страх в классическом психоанализе.</p> <p>6. Страх в классических теориях эмоций.</p> <p>7. Тревожность и страх в теории научения.</p> <p>8. Тревожность и стресс.</p> <p>9. Тревожность как функция межличностных отношений.</p> <p>10. Тревожность и внутренний конфликт.</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов.— Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019.— 160 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/88234.html (дата обращения: 14.05.2020). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.</p> <p>2. Гилева, Н.С. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / Н.С. Гилева. - 2-е изд., испр. и доп. - Омск: СибГУФК, 2012. - 128 с.</p>	
2	Феноменология тревожности	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <p>1. Стабильность состояния тревожности как личностного образования.</p> <p>2. Формы и «маски» тревожности.</p> <p>3. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности.</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов.— Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019.— 160 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/88234.html (дата обращения: 14.05.2020). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.</p> <p>2. Гилева, Н.С. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / Н.С. Гилева. - 2-е изд., испр. и доп. - Омск: СибГУФК, 2012. - 128 с.</p>	5
3	Причины тревожности как свойства личности	<p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <p>1. Эмоциональный опыт тревожных детей и подростков.</p> <p>2. Внешние источники тревожности.</p> <p>3. Особенности семейного воспитания.</p> <p>4. Школьная успешность, взаимоотношения с</p>	10

		<p>учителями и сверстниками.</p> <p>5. Посттравматический стресс и экология.</p> <p>6. Природные предпосылки тревожности.</p> <p>7. <u>Внутриличностные источники тревожности.</u></p> <p>8. Воспитание в семье рожающее тревожность.</p> <p>9. Проблема тревожности в воспитательно-образовательной среде.</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов.— Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019.— 160 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/88234.html (дата обращения: 14.05.2020). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.</p> <p>2. Гилева, Н.С. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / Н.С. Гилева. - 2-е изд., испр. и доп. - Омск: СибГУФК, 2012. - 128 с.</p> <p>3. Сорокина, В.В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления / В.В. Сорокина. - Москва: Генезис, 2005. – 191 с.</p>	
4	Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии	<p><i>Работа с лекционным материалом.</i></p> <p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <p>1. Роль семьи в проявлении агрессивности у детей и подростков.</p> <p>2. Биологические факторы предрасположенности к агрессивному поведению.</p> <p>3. Индивидуально-типологические характеристики агрессивного поведения детей и подростков.</p> <p>4. Агрессия и девиантное поведение.</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Можгинский, Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика / Ю.Б. Можгинский. — Москва: Когито-Центр, 2019. — 181 с// ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: http://www.iprbookshop.ru/88293.html (дата обращения: 14.05.2020). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.</p> <p>2. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие / Л.М. Семенюк. - 3-е изд. - Москва: Флинта, 2005. - 96 с.</p>	6
5	Диагностика детской тревожности и агрессивности	<p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <p>1. Особенности диагностики тревожности у дошкольников.</p>	25

		<p>2. Методики оценки школьной тревожности.</p> <p>3. Диагностика предрасположенности к развитию агрессивного поведения у детей и подростков.</p> <p>4. Экспресс-диагностика агрессивных состояний детей и подростков как направление профилактической работы.</p> <p>5. Проективные методики изучения тревожности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - методика «Лесенка» В.Г. Щур, - «Незаконченные предложения» А.И.Захарова, - рисуночный тест «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Коуфман), - тест тревожности (Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен), - диагностика школьной тревожности А.М. Прихожан, - тест «Кактус» М.А. Панфилова. <p>6. Опросные методы изучения тревожности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - тест Филлипса, - опросник тревожности Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина. <p>7. Использование методов опроса для психологической диагностики агрессии и агрессивности школьников:</p> <ul style="list-style-type: none"> - опросник Басса-Дарки; - опросник «Агрессивное поведение» П.А. Ковалева; - опросник «Личностная агрессивность» П.А. Ковалева. <p>8. Проективные методы диагностики агрессии и агрессивности школьников:</p> <ul style="list-style-type: none"> - тест руки Вагнера; - ассоциативно-рисуночный тест для детей (модифицированный вариант теста С. Розенцвейга); - вербальный фрустрационный тест; методика «Дом. Дерево. Человек»; - тест «Несуществующее животное; методика - «Кинетический рисунок семьи». <p>9. Применение метода наблюдения для изучения агрессивного поведения школьников.</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Можгинский, Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика / Ю.Б. Можгинский. — Москва: Когито-Центр, 2019. — 181 с// ЭБС IPRbooks [сайт]. — URL: http://www.iprbookshop.ru/88293.html (дата обращения: 14.05.2020). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.</p>	
--	--	--	--

		<p>2. Преодоление тревожности и страхов у первоклассников: диагностика, коррекция / автор - составитель Г.Г. Моргулец, О.В. Расулова. - Волгоград: Учитель, 2011. - 143 с.</p> <p>3. Широкова, Г.А. Практикум для детского психолога / Г.А. Широкова, Е.Г. Жадько. - 2-е изд. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. - 320 с.</p>	
6	Коррекционно-развивающая работа с тревожными и агрессивными детьми	<p><i>Вопросы для самостоятельного изучения и самоконтроля:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Психолого-педагогическая коррекция тревожности у детей. 2. Коррекция детской тревожности А.В. Пасечник. Психотерапия и бихевиоральная терапия. 3. Тренинг по релаксации. 4. Методика обучения навыкам контроля при повышенной тревожности (АМТ). 5. Методы психокоррекционной работы с агрессивными детьми и подростками. 6. Технология индивидуальной психокоррекционной работы с агрессивными детьми и подростками. Технологии групповой терапевтической работы с агрессивными детьми и подростками. 7. Технология семейной терапии детей и подростков, склонных к агрессии. 8. Особенности детей, связанные с уровнем их тревожности. 9. Профилактика патологических форм агрессивного поведения детей и подростков. 10. Особенности социальной профилактики различных форм отклоняющего поведения детей и подростков. 11. Воспитательная работа школы и семьи как условие профилактики агрессивного поведения подростков. 12. Педагогические условия коррекции агрессивного поведения личности в период подросткового возраста. 13. Модель организации работы по профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков. 14. Игровая коррекция агрессивного поведения (игротерапия). 15. Тематическая беседа в работе с тревожными и агрессивными детьми. 16. Метод рисунка (арт-терапия) в работе с тревожными и агрессивными детьми. 	38

	<p>17. Песочная терапия в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>18. Сказкотерапия или психотерапевтические истории для тревожных и агрессивных детей.</p> <p>19. Проигрывание ситуаций с последующим анализом (драматерапия) в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>20. Музыкотерапия в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>21. Работа с мягким материалом в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>22. Использование воды в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>23. Групповая работа с агрессивными работы с агрессивными и подростками.</p> <p>24. Психотерапия нарушений поведения.</p> <p>25. Семейная терапия тревожных и агрессивных детей и подростков.</p> <p>26. Суггестивные и релаксационные техники в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>27. Работа психолога с родителями и педагогами для оказания помощи в работе с тревожными и агрессивными детьми.</p> <p>28. Активные методы работы с агрессивными подростками, используемые в различных типах специализированных учреждений.</p> <p><i>Рекомендованные источники литературы</i></p> <p>1. Николаенко, Я.Н. Коррекция агрессивного поведения у детей и подростков: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / Я.Н. Николаенко, Т.А. Колосова. — Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 2013.— 88 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. — URL: http://www.iprbookshop.ru/29975.html (дата обращения: 14.05.2020). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.</p> <p>2. Преодоление тревожности и страхов у первоклассников: диагностика, коррекция / автор - составитель Г.Г. Моргулец, О.В. Расулова. - Волгоград: Учитель, 2011. - 143 с.</p> <p>3. Как подготовить ребенка к экзамену: тренинги, тесты, игры, упражнения / составитель Н.Ю. Кадашникова, Т.Ф. Илларионова. - Волгоград: Учитель, 2010. - 137 с.</p>	
--	--	--

В. Методические рекомендации к различным видам самостоятельной работы **Методические рекомендации для самостоятельного изучения вопросов по теме**

В связи с тем, что значительное время при освоении учебной дисциплины отводится на самостоятельную работу, обучающемуся в процессе подготовки к семинарским занятиям, а также при самостоятельном изучении первоисточников и специальной аналитической литературы предлагается подумать над контрольными вопросами. Эти вопросы не повторяют вопросы лекций, но обращают внимание на проблемный характер изучаемых тем и предлагают подумать и определить собственное отношение к тем или иным аспектам и предложить решение проблемы.

Методические рекомендации для подготовки к контрольной работе

Примерные варианты контрольных работ представлены в приложении 1. Ознакомление с темами контрольных работ, их количеством, условиями ответов на вопросы контрольных работ, самими вопросами и вариантами ответов на них позволяет создать относительно полное впечатление об особенностях их проведения. При подготовке к контрольной работе по определённой теме рекомендуется повторно проанализировать лекционный материал по теме, повторить особенности методики изучения вопроса, освоенной на практическом занятии, и ознакомиться с содержанием рекомендованных разделов учебных пособий.

Методические рекомендации для подготовки участия обучающегося в форме развернутой беседы по вопросам на семинаре

Поскольку часть изучаемых тем носит дискуссионный проблемный характер, обучающимся предлагается принять участие в обсуждении ряда вопросов и высказать свое мнение по обсуждаемым темам. Обучающийся должен быть готов сделать развернутое выступление на семинаре по заданным вопросам и ответить на дополнительные вопросы.

С. Критерии оценки самостоятельной работы обучающегося

Критерии оценки самостоятельного изучения материала

Результаты самостоятельного изучения материала обсуждаются на семинарских занятиях, оценивание производится по следующим критериям:

оценка «отлично»	По самостоятельно изученным темам/вопросам отвечает полно и правильно; может обосновать свой ответ, привести необходимые примеры; правильно отвечает на дополнительные вопросы преподавателя, имеющие целью выяснить степень понимания обучающимся данного материала
оценка «хорошо»	Дает правильные ответы, допускает неточности или недочеты, может обосновать свой ответ, привести необходимые примеры; правильно отвечает на дополнительные вопросы преподавателя, имеющие целью выяснить степень понимания обучающимся данного материала
оценка «удовлетворительно»	Отвечает, но допускает ошибки, излагает материал недостаточно логично и последовательно; затрудняется при

	ответах на вопросы преподавателя; с трудом приводит отдельные примеры из практики
оценка «неудовлетворительно»	Не отвечает или отвечает неправильно, только иногда дает правильные ответы; не приводит примеров из практики

Критерии оценки подготовки к контрольной работе по теме

При оценке результатов достижения компетенций посредством контрольной работы в виде тестовых заданий применяется следующая шкала

оценка «отлично»	выставляется при условии выбора обучающимся 90-100% правильных ответов при тестировании
оценка «хорошо»	выставляется при условии выбора обучающимся 76-89 % правильных ответов при тестировании
оценка «удовлетворительно»	выставляется при условии выбора обучающимся 61-75 % правильных ответов при тестировании
оценка «неудовлетворительно»	выставляется при условии выбора обучающимся менее 60 % правильных ответов при тестировании

Критерии оценки участия обучающегося в форме развернутой беседы по вопросам на семинаре

Результаты участия обучающегося в дискуссии на семинарских занятиях оцениваются по следующим критериям:

оценка «отлично»	Обучающийся четко и ясно формулирует точку зрения в процессе дискуссии, выдвигает обоснованные аргументы в поддержку своей точки зрения, хорошо владеет научной терминологией, имеет знания о сути обсуждаемой проблемы, речь последовательна, непротиворечива, убедительна
оценка «хорошо»	Обучающийся нечетко формулирует точку зрения в процессе дискуссии, выдвигает не всегда обоснованные аргументы в поддержку своей точки зрения, по большей части владеет научной терминологией, понимает суть обсуждаемой проблемы, но затрудняется в детализации; речь не всегда последовательна и убедительна
оценка «удовлетворительно»	Активность обучающегося недостаточна, а степень подготовленности к дискуссии на недостаточно убедительном уровне, но свидетельствует о понимании сути обсуждаемого явления; речь ограничена
оценка «неудовлетворительно»	Обучающийся имеет слабое представление о содержании обсуждаемой темы дискуссии, аргументы носят бездоказательный характер, плохо владеет правилами научной аргументации, допускает серьезные ошибки в использовании информации, аргументы носят несоответствующий обсуждаемой теме характер, нечетко и неясно формулирует точку зрения; речь скупа, неубедительна

6. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ

6.1. Показатели и критерии оценивания компетенций на этапе изучения дисциплины

Таблица раздела 1 «РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ» демонстрирует взаимосвязь педагогического контроля с соотнесенными с основной профессиональной образовательной программой профессиональными стандартами - в ней определены трудовые функции профессиональных стандартов, выполнение которых обеспечивает формирование соответствующих компетенций в рамках учебной дисциплины.

6.2. Индикаторы достижения компетенций по уровню их сформированности

Индикаторы достижения	Критерий оценивания	Шкала оценивания	Уровень сформированной компетенции
Знает (соответствует таблице раздела 1)	Знает	отлично	высокий
		хорошо	повышенный
		удовлетворительно	пороговый
	Не знает	неудовлетворительно	недостаточный
Умеет (соответствует таблице раздела 1)	Умеет	отлично	высокий
		хорошо	повышенный
		удовлетворительно	пороговый
	Не умеет	неудовлетворительно	недостаточный
Имеет опыт/владеет (соответствует таблице раздела 1)	Имеет опыт/владеет	отлично	высокий
		хорошо	повышенный
		удовлетворительно	пороговый
	Не владеет	неудовлетворительно	недостаточный

6.3. Соотношение индикаторов достижения со шкалой критериев их оценивания и уровнем их сформированности

Индикаторы достижения	Критерий оценивания	Уровень сформированной компетенции
Знает (соответствует таблице раздела 1)	Показывает полные и глубокие знания, логично и аргументировано отвечает на все вопросы, в том числе дополнительные, показывает высокий уровень теоретических знаний	высокий

Индикаторы достижения	Критерий оценивания	Уровень сформированной компетенции
	Показывает глубокие знания, грамотно излагает ответ, достаточно полно отвечает на все вопросы, в том числе дополнительные, в то же время при ответе допускает несущественные ошибки	повышенный
	Показывает достаточные, но не глубокие знания, при ответе не допускает грубых ошибок или противоречий, однако в формулировании ответа отсутствует должная связь между анализом, аргументацией и выводами. Для получения правильного ответа требуются уточняющие вопросы	пороговый
	Показывает недостаточные знания, не способен аргументированно и последовательно излагать материал, допускает грубые ошибки, неправильно отвечает на дополнительные вопросы или затрудняется с ответом	недостаточный
Умеет (соответствует таблице раздела 1)	Умеет применять полученные знания для решения конкретных практических задач, способен предложить альтернативные решения анализируемых проблем, формулировать выводы	высокий
	Умеет применять полученные знания для решения конкретных практических задач, способен формулировать выводы, но не может предложить альтернативные решения анализируемых проблем	повышенный
	При решении конкретных практических задач возникают затруднения	пороговый
	Не может решить практические задачи	недостаточный
Имеет опыт/владеет (соответствует таблице раздела 1)	Владеет навыками, необходимыми для профессиональной деятельности, способен оценить результат своей деятельности	высокий
	Владеет навыками, необходимыми для профессиональной деятельности, затрудняется оценить результат своей деятельности	повышенный
	Демонстрирует слабые навыки, необходимые для профессиональной деятельности	пороговый
	Отсутствие навыков или неспособность их продемонстрировать	недостаточный

6.4. Методические материалы для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих формирование компетенций в процессе освоения образовательной программы

6.4.1. Перечень вопросов для промежуточной аттестации (зачёт), оценивающих знания

1. [Тревожность, тревога и страх.](#) Тревожность и страх: историко-философский контекст.
2. Тревожность и страх в классическом психоанализе. Страх в классических теориях эмоций.
3. [Тревожность и страх в теории научения.](#)
4. [Тревожность как функция межличностных отношений.](#) Тревожность и внутренний конфликт.
5. Виды тревожности. Формы и «маски» тревожности.
6. Динамика тревожности у учащихся. Половозрастные различия тревожности. Содержание страхов и тревог у детей разного возраста.
7. Характер переживания страхов и тревог.
8. Влияние тревоги на успешность деятельности и развитие личности.
9. [Стабильность состояния тревожности как личностного образования.](#)
10. [Эмоциональный опыт тревожных детей и подростков.](#)
11. Школьная успешность, взаимоотношения с учителями и сверстниками.
12. [Внутриличностные источники тревожности.](#)
13. Воспитание в семье рожающее тревожность.
14. Проблема тревожности в воспитательно-образовательной среде.
15. Природа агрессии. Специфика агрессивного поведения.
16. Агрессивное поведение как проявление психологической защиты.
17. Возрастные особенности агрессивного поведения. Агрессия и девиантное поведение.
18. Роль семьи в проявлении агрессивности у детей и подростков. Биологические факторы предрасположенности к агрессивному поведению.
19. Индивидуально-типологические характеристики агрессивного поведения детей и подростков.
20. Особенности диагностики тревожности у дошкольников.
21. Методики оценки школьной тревожности.
22. Диагностика предрасположенности к развитию агрессивного поведения у детей и подростков.
23. Экспресс-диагностика агрессивных состояний детей и подростков как направление профилактической работы.
24. Психолого-педагогическая коррекция тревожности у детей.
25. Коррекция детской тревожности А.В. Пасечник.
26. Психотерапия и бихевиоральная терапия тревожности.
27. Тренинг по релаксации. Методика обучения навыкам контроля при повышенной тревожности (АМТ).
28. Методы психокоррекционной работы с агрессивными детьми и подростками.

29. Технология индивидуальной и групповой психокоррекционной работы с агрессивными детьми и подростками.

30. Технология семейной терапии детей и подростков, склонных к агрессии.

6.4.2. Перечень вопросов для промежуточной аттестации (зачёт), оценивающих знания и умения

1. Кем была впервые описана тревожность:
 - 1) Ломоносовым
 - 2) Фрейдом
 - 3) Павловым
2. Считают тревожность результатом научения:
 - 1) Дихевиористы
 - 2) Бихевиористы
 - 3) Лихевиористы
3. Тревожность может являться предвестником:
 - 1) депрессии
 - 2) меланхолии
 - 3) невроза
4. С тревожностью связаны также такие расстройства:
 - 1) расстройства личности
 - 2) ипохондрия
 - 3) склонность к суициду
5. Фрейд выделил столько видов тревожности:
 - 1) 2
 - 2) 3
 - 3) 4
6. Базальная тревога (по Хорни):
 - 1) благополучный ранний опыт отношений
 - 2) неблагоприятный ранний опыт отношений
 - 3) оба варианта верны
 - 4) нет верного ответа
7. По сфере возникновения различают:
 - 1) индивидуальную тревожность
 - 2) частную тревожность
 - 3) независимую тревожность
8. По адекватности ситуации различают:
 - 1) индивидуальную тревожность
 - 2) адекватную тревожность
 - 3) независимую тревожность
9. Тревожность, связанная с неизвестной и не определяемой опасностью:
 - 1) неврологическая
 - 2) физиологическая
 - 3) невротическая
10. Тревожность, связанная с опасностью во внешнем мире:
 - 1) реальный страх

- 2) реальная боязнь
 - 3) оба варианта верны
 - 4) нет верного ответа
11. Так называемая “тревожность совести”, связанная с опасностью, идущей от Супер – Эго:
- 1) моральная
 - 2) материальная
 - 3) физиологическая
12. Фактор, который может приводить к развитию повышенной тревожности:
- 1) благоприятная атмосфера вокруг
 - 2) неблагоприятная обстановка в классе, среди сверстников
 - 3) плохие отметки
13. Зачастую повышенная тревожность:
- 1) родом из детства
 - 2) проявляется в юности
 - 3) проявляется ближе к старости
14. Пример повышенной тревожности:
- 1) переживание за бездомное животное
 - 2) оба варианта верны
 - 3) лёгкое недомогание кажется неизлечимой болезнью
15. Какая точка зрения преобладает о причинах тревожности у людей:
- 1) тревожность имеет частично врождённую
 - 2) частично приобретённую природу
 - 3) оба варианта верны
 - 4) нет верного ответа
16. Об агрессии как о тенденции приближения к объекту или удаления от него, говорил....
- 1) А. Басе
 - 2) Ф. Аллан
 - 3) Л. Бендер
 - 4) Н. Д. Левитов
17. Утверждение о том, что «человеческая агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу» -принадлежит...
- 1) Х. Дельгадо
 - 2) Ф. Аллану
 - 3) А. Басе
 - 4) Э. Фромму
18. К условиям становления агрессивного поведения (Н.М. Платонова) относится:
- 1) семья
 - 2) школа как социальный институт
 - 3) СМИ
 - 4) интернет
 - 5) взаимоотношения со сверстниками
 - 6) социальная ситуация
19. К типам негативных отношений в системе «родитель-ребенок» НЕ относится:
- 1) гиперсоциализация

- 2) инфантилизация
 - 3) отвержение
 - 4) гиперопека
 - 5) гипоопека
20. Научный подход, трактующий агрессию как защитный психологический механизм, выводящий отрицательную энергию из организма и направляющий ее в окружающую среду, называется ...
- 1) этологический
 - 2) психоаналитический
 - 3) фрустрационный
 - 4) бихевиористский
21. К уровням агрессивного поведения не относится уровень:
- 1) аффективный
 - 2) поведенческий
 - 3) индивидуально-психологический
 - 4) мотивационный
22. К проективным методам изучения тревожности относится:
- 1) методика «[Лесенка](#)» В.Г. Щур
 - 2) опросник Басса-Дарки
 - 3) модифицированный вариант теста С. Розенцвейга
23. Для изучения школьной тревожности применяется:
- 1) опросник Басса-Дарки
 - 2) опросник Филлипа
 - 3) вербальный фрустрационный тест
24. Для изучения агрессивности используется:
- 1) опросник Басса-Дарки
 - 2) опросник Филлипа
 - 3) вербальный фрустрационный тест
25. Причинная коррекция направлена на источники и причины отклонений. Данный вид коррекции более длителен по времени, требует значительных усилий, однако более эффективен. По-другому ее называют:
- 1) симптоматической
 - 2) каузальной
 - 3) смешанной
26. Мероприятия общекоррекционного порядка, нормализующие специальную микросреду клиента, регулирующие психофизическую, эмоциональную нагрузки в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями, оптимизирующими процессы созревания психических свойств у личности:
- 1) общая коррекция
 - 2) частная коррекция
 - 3) развитие психологических качеств личности
27. Набор специально разработанных систем психокоррекционных мероприятий, основанных на ведущих для определенного возраста онтогенетических формах деятельности, уровнях общения, способах мышления и саморегуляции:
- 1) смешанная психокоррекция
 - 2) честная коррекция

3) общая коррекция

28. Синтез двух областей научного знания, искусства и педагогики, обеспечивающий разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса:

1) арттерапия

2) психокоррекция

3) артпедагогика

29. Функция арттерапии, отвечающая за снятие нервно-психического напряжения, регуляцию психосоматических процессов называется:

1) регулятивной

2) каузальной

3) коммуникативно-рефлексивной

30. Вид арттерапии, подразумевающий воздействие через танцевально-двигательную сферу:

1) сказкотерапия

2) кинезитерапия

3) игровая терапия.

6.4.3. Перечень практических заданий на зачёте, необходимых для оценки умений и опыта деятельности

1. «Тревожность возникает от эмпатической связи со значимым, более старшим человеком, а страх обнаруживается тогда, когда удовлетворение общих потребностей откладывается до тех пор, пока они приобретают исключительную силу». Что согласно данному высказыванию является источником тревожности? Приведите конкретные примеры проявления тревожности исходя из данного источника.

2. Приведите примеры проявления трех основных тенденций, связанных с сохранением чувства безопасности.

3. Обоснуйте на конкретных примерах взаимосвязь тревожности и внутриличностного конфликта.

4. Обоснуйте на конкретных примерах взаимосвязь тревожности и стресса.

5. Приведите конкретные примеры проявления осознаваемой неконтролируемой тревожности. Назовите основные признаки. Разработайте практические рекомендации по преодолению данного вида тревожности.

6. Приведите конкретные примеры проявления осознаваемой контролируемой и компенсируемой тревожности. Назовите основные признаки. Разработайте практические рекомендации по преодолению данного вида тревожности.

7. Приведите конкретные примеры проявления осознаваемой культивируемой тревожности. Назовите основные признаки. Разработайте практические рекомендации по преодолению данного вида тревожности.

8. Приведите конкретные примеры проявления неосознаваемой скрытой тревожности. Назовите основные признаки. Разработайте практические рекомендации по преодолению данного вида тревожности.

9. Приведите конкретные примеры проявления неосознаваемой компенсаторно-защитной тревожности. Назовите основные признаки. Разработайте практические рекомендации по преодолению данного вида тревожности.

10. Приведите конкретные примеры проявления ухода от ситуаций тревожности. Назовите основные признаки. Разработайте практические рекомендации по преодолению данного вида тревожности.

11. Приведите конкретные примеры переживания социального стресса. В чем он проявляется? Разработайте практические рекомендации по преодолению данного переживания.

12. Приведите конкретные примеры переживания фрустрации потребности в достижении успеха. Разработайте практические рекомендации по преодолению фрустрации.

13. Приведите конкретные примеры переживания страха самовыражения. В чем он проявляется? Разработайте практические рекомендации по преодолению данного страха.

14. Приведите конкретные примеры переживания страха не соответствовать ожиданиям окружающих. В чем он проявляется? Разработайте практические рекомендации по преодолению данного страха.

15. Приведите конкретные примеры проявления проблем и страхов в отношениях с учителями. Разработайте практические рекомендации по преодолению данных проблем.

16. Приведите конкретные примеры проявления страха ситуации проверки знаний. В чем он проявляется? Разработайте практические рекомендации по преодолению данного страха.

17. Подросток 13 лет утром, после конфликта с отцом, приходит в школу в раздраженном состоянии, крайне недовольный собой. Он кричит на соседку по парте за то, что та не дает ему списать домашнее задание по математике и угрожает ей побоями. Во время урока, когда учительница делает ему замечание, он огрызается, грубит, затем, сев на свое место, недовольно ворчит, с остервенением рвет лист бумаги, вырванный зачем-то из тетради. На перемене он бежит, громко кричит, угрозами заставляет товарища поделиться с ним пирожком, замахивается на девочек, которые хихикают, глядя на его «подвиги», нецензурно бранится. На другой перемене ломает швабру, стоящую в углу возле шкафа, переворачивает урну с мусором, а после уроков, уже в вестибюле, догоняет соседку по парте и больно дергает ее за косу - за то, что не дала утром списать.

Какую помощь может оказать психолог в данной ситуации? Кто будет являться объектом его воздействия? Какие психологические методы и приемы будут наиболее эффективными в данной ситуации?

18. Один мальчик переехал с родителями на новую квартиру и стал посещать новую школу. Ему очень понравились его одноклассники. Это были веселые, интересные и дружные ребята. Некоторые ребята видимо, решили проверить его «на прочность»: они строили ему мелкие каверзы, задевали, ставили подножки, подсмеивались над его внешним видом и манерами, прятали портфель, неправильно подсказывали, если он отвечал у доски и всячески потешались. Мальчик пытался не реагировать на их выходки, но это еще более раззадоривало ребят в их выходках. Однажды он даже подрался с одним из обидчиков, но за того вступились друзья и дали мальчику довольно болезненный отпор, хорошо еще, что вошедший в класс учитель прервал потасовку. Мальчик чуть не плакал от обиды и решил, что в школу он больше не пойдет, но подумав, он решил, где гарантия, что такая ситуация не повторится в другой школе. Тем более, что ребята в его классе ему нравились: плох был не коллектив, а именно то, что мальчик никак не может сделаться его членом.

Но как это сделать?

Какую помощь может оказать психолог в данной ситуации? Кто будет являться объектом его воздействия? Какие психологические методы и приемы будут наиболее эффективными в данной ситуации?

19. Подберите психодиагностические методики для диагностики тревожности у дошкольников. Аргументируйте свой выбор.

20. Подберите психодиагностические методики для изучения школьной тревожности. Аргументируйте свой выбор.

21. Подберите психодиагностические методики для изучения агрессивности у подростков. Аргументируйте свой выбор.

22. Воспитатель, обратившись к психологу, с удивлением и досадой сообщил, что Галя, способная и умная девочка, не смогла на "Празднике осени" рассказать стихотворение, которое очень хорошо знала. Психолог стал интересоваться, как проходили репетиции. Оказалось, что девочка три раза подряд рассказала стихотворение воспитателю (один на один), а в зале удалось прорепетировать лишь раз. Во время праздника Галя должна была выйти на середину зала и прочитать стихотворение, но она расплакалась и убежала к маме.

Какую помощь может оказать психолог в данной ситуации? Кто будет являться объектом его воздействия? Какие психологические методы и приемы будут наиболее эффективными в данной ситуации?

23. Подберите игровые техники, психогимнастические упражнения, методы арт-терапии для осознания самочувствия, снижения эмоционального напряжения, уменьшения тревожности, снижения мышечных зажимов (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно: старший дошкольный, младший школьный, подростковый).

24. Подберите игровые техники, психогимнастические упражнения, методы арт-терапии для стимулирования аффективной сферы ребёнка, повышения психического тонуса ребёнка (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно: старший дошкольный, младший школьный, подростковый).

25. Подберите игровые техники, психогимнастические упражнения, методы арт-терапии для преодоления негативных переживаний, символического уничтожения страха, снижения эмоционального напряжения (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно: старший дошкольный, младший школьный, подростковый).

26. Подберите игровые техники, психогимнастические упражнения, методы арт-терапии для формирования положительной «Я-концепции», самопринятия, уверенности в себе, снижения тревожности, выявления положительных черт личности (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно: старший дошкольный, младший школьный, подростковый).

27. Подберите игровые техники, психогимнастические упражнения, методы арт-терапии для снижения психомышечного напряжения, закрепления адекватных форм проявления эмоций, развития социального доверия (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно: старший дошкольный, младший школьный, подростковый).

28. Подберите игровые техники, психогимнастические упражнения, методы арт-терапии для повышения позитивного настроения и сплочения детей, эмоционального и мышечного расслабления (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно: старший дошкольный, младший школьный, подростковый).

29. Подберите игровые техники, психогимнастические упражнения, методы арт-

терапии для осознания эмоционального состояния, снижения психоэмоционального напряжения, развития умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно: старший дошкольный, младший школьный, подростковый).

30. Подберите игровые техники, психогимнастические упражнения, методы арт-терапии для раскрытия «Я», формирования чувства близости с другими людьми, достижения взаимопонимания и сплочённости (возрастную категорию обучающийся выбирает самостоятельно: старший дошкольный, младший школьный, подростковый).

6.5. Паспорт оценочных средств промежуточной аттестации

№ п/\n	Тема или раздел	Код контролируемых компетенций	Номер зачётного вопроса для контроля знаний	Номер задачи для контроля знаний и умений	Номер практического задания для контроля сформированности умений и опыта практической деятельности
1	История и современное состояние проблемы тревожности	ПК-6	1-4	1-6	1-4
2	Феноменология тревожности	ПК-6	5-9	7-11	5-10
3	Причины тревожности как свойства личности	ПК-6	10-14	12-15	11-16
4	Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии	ПК-6	15-19	16-21	17-18
5	Диагностика детской тревожности и агрессивности	ПК-2	20-23	22-24	19-21
6	Коррекционно-развивающая работа с тревожными и агрессивными детьми	ПК-3	24-30	25-30	22-30

6.6. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности при проведении промежуточной аттестации

Процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций, подробно описаны в Положении о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся в ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта» (принято решением учёного совета ФГБОУ ВО «ВЛГАФК» 29 октября 2019 года, протокол № 03, введено в действие приказом ректора ФГБОУ ВО «ВЛГАФК» № 219 от 29 октября 2019 года).

Критерии оценивания ответа обучающегося на зачёте

«зачтено»	Обучающийся обнаруживает знание большей части основного учебного материала в объёме, необходимом для дальнейшего обучения и предстоящей работы по профессии, возможны некоторые неточности при ответе и/или интерпретации примеров из образовательной практики, которые обучающийся исправляет после пояснений, данных преподавателем; владеет навыками применения полученных знаний и умений при решении профессиональных задач. Уровень сформированности компетенций - не ниже порогового
«не зачтено»	Обучающийся имеет существенные пробелы в теоретических знаниях содержания дисциплины, допускает принципиальные ошибки при выполнении заданий, не способен решать профессиональные задачи. Уровень сформированности компетенций - недостаточный

7. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

7.1. ПЕРЕЧЕНЬ ОСНОВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

7.1.1. Рекомендуемая литература (основная)

1. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов.— Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019.— 160 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/88234.html> (дата обращения: 14.05.2020). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.

2. Можгинский, Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика / Ю.Б. Можгинский. — Москва: Когито-Центр, 2019.— 181 с// ЭБС IPRbooks [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/88293.html> (дата обращения: 14.05.2020). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.

3. Николаенко, Я.Н. Коррекция агрессивного поведения у детей и подростков: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / Я.Н. Николаенко, Т.А. Колосова. — Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 2013.— 88 с. // ЭБС IPRbooks [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/29975.html> (дата обращения: 14.05.2020). — Режим доступа: для авторизир. пользователей.

4. Преодоление тревожности и страхов у первоклассников: диагностика, коррекция / автор - составитель Г.Г. Моргулец, О.В. Расулова. - Волгоград: Учитель, 2011. - 143 с.

5. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие / Л.М. Семенюк. - 3-е изд. - Москва: Флинта, 2005. - 96 с.

7.1.2. Рекомендуемая литература (дополнительная)

1. Гилева, Н.С. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие / Н.С. Гилева. - 2-е изд., испр. и доп. - Омск: СибГУФК, 2012. - 128 с.

2. Как подготовить ребенка к экзамену: тренинги, тесты, игры, упражнения / составитель Н.Ю. Кадашникова, Т.Ф. Илларионова. - Волгоград: Учитель, 2010. - 137 с.

3. Сорокина, В.В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления / В.В. Сорокина. - Москва: Генезис, 2005. — 191 с.

4. Широкова, Г.А. Практикум для детского психолога / Г.А. Широкова, Е.Г. Жадько. - 2-е изд. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. - 320 с.

7.2. Перечень ресурсов информационно-коммуникационной сети «Интернет»

1. Copyright учительский портал: сайт. — Москва, 2009- 2019. — URL: <http://www.uchportal.ru/load/117> -

2. psyedu.ru Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» сайт. — Москва, 2006 - 2019. — URL: — <http://psyedu.ru/>

3. PsyJournals.ru Портал психологических изданий: сайт. — Москва, 2007 - 2019. — URL: <http://psyjournals.ru/>

4. Вестник практической психологии образования: сайт. — Москва, 2007 - 2019. — URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/about/

5. Единое окно доступа к образовательным ресурсам: федеральный портал: сайт. — Москва, 2005- 2019. — URL: <http://window.edu.ru/>

6. Журнал «Вопросы психологии»: сайт. — Москва, 2001 — 2019. — URL: <http://www.voppsy.ru>

7. [Мир Психологии](http://psychology.net.ru/): сайт. — Москва, 1999 - 2019. — URL: <http://psychology.net.ru/>

8. [Псипортал](http://psy.piter.com/): сайт. — Москва, 2001- 2019. — URL: <http://psy.piter.com/>

9. Сибирский психологический журнал: сайт. — Томск, 1995- 2019. — URL: <http://journals.tsu.ru/psychology/>

10. Социальная сеть работников образования nsportal.ru: сайт. — Москва, 2010- 2019. — URL: <https://nsportal.ru/>

11. Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова: сайт. — Москва, 1997 - 2019. — URL: <http://www.psy.msu.ru/>

7.3. Программное обеспечение

1. Microsoft Office 2007
2. Microsoft Windows XP
3. Microsoft Windows 7

4. «Личный кабинет обучающегося» на вэб-ресурсе собственной разработки

7.4. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы

7.4.1. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы, доступные в локальной сети

1. Электронная библиотека Национального государственного университета им. Лесгафта (Санкт-Петербург). – Режим доступа: локальная сеть ВЛГАФК, по договору. – Текст: электронный.
2. Электронная библиотека Московской государственной академии физической культуры (Малаховка). – Режим доступа: локальная сеть ВЛГАФК, по договору. – Текст: электронный.
3. Электронная библиотека Сибирского университета физической культуры (Омск). – Режим доступа: локальная сеть ВЛГАФК, по договору. – Текст: электронный.

7.4.2. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы, доступные в сети «Интернет» (заключены договора с ФГБОУ ВО «ВЛГАФК»)

1. РУКОНТ: национальный цифровой ресурс: межотраслевая электронная библиотека : сайт / Консорциум «КОНТЕКСТУМ». – Сколково, 2010 -. – URL: <http://lib.rucont.ru/search> (дата обращения: 11.10.2019). – Режим доступа: для авторизов. пользователей. – Текст: электронный.
2. IPRbooks: электронно-библиотечная система (Базовая версия «Премиум»): сайт. – Саратов, 2005 -. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/> (дата обращения: 11.10.2019). – Режим доступа: для авторизов. пользователей. – Текст: электронный.
3. Springer Nature: издательство: сайт. – Москва, 2019. – URL: <http://link.springer.com> (дата обращения: 11.10.2019). – Режим доступа: для авторизов. пользователей. – Текст: электронный.
4. Web of science : наукометрическая реферативная база данных журналов и конференций : сайт. – Москва, 2019 -. – URL: <http://www.webofscience.com> (дата обращения: 11.10.2019). – Режим доступа: для авторизов. пользователей. – Текст: электронный.

7.4.3. Профессиональные базы данных и информационные справочные системы сети «Интернет» свободного доступа

1. Электронная библиотека: библиотека диссертаций : сайт / Российская государственная библиотека. – Москва : РГБ, 2003 -. – URL: <http://diss.rsl.ru/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
2. eLIBRARY.RU : научная электронная библиотека : сайт. – Москва, 2000 -. – URL: <http://www.elibrary.ru> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
3. Научная педагогическая электронная библиотека: сайт / Научная педагогическая библиотека им К.Д. Ушинского. – Москва, 2019. – URL: <http://elib.gnpbu.ru> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
4. Большая бесплатная библиотека : сайт. – URL: <http://tululu.org/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
5. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: сайт. – Москва. – URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.
6. Электронная библиотека ГПИБ: сайт / Государственная публичная историческая библиотека России (ГПИБ). – Москва, 1863-. – URL: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/9347-elektronnaya-biblioteka-gpib/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.

7. Единое окно доступа к образовательным ресурсам: сайт. – Москва, 2005-. – URL: <http://window.edu.ru/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.

8. Спортивное чтение: спортивная электронная библиотека: сайт. – 2019. – URL: <http://sportfiction.ru/> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст: электронный.

8. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Наименование специальных помещений и помещений для самостоятельной работы	Оснащенность специальных помещений и помещений для самостоятельной работы
Аудитория № 224 учебного корпуса № 1, пл. Юбилейная д.4	22 посадочных места, столы ученические - 11, стулья ученические - 22, 1 письменный стол, 1 мягкий стул, 1 трибуна, 2 вешалки, шкаф. Проектор BenQ SP831-60745-00, интерактивная доска – 94800-00, ноутбук Samsung R560-38402-00, мышь компьютерная
Аудитория № 131* учебного корпуса № 1, пл. Юбилейная д.4	10 посадочных мест, стульев – 13 штук, столов ученических – 10 штук, стол преподавателя, доска. Персональные компьютеры Формоза – 11 штук, мониторы Samsung 710 N – 11 штук; принтер P2015d-8067-00, кондиционер, вешалка – 1 шт.
Электронный читальный зал* библиотеки здания общежития с пристроенным учебным корпусом, пл. Юбилейная д. 4, к. 1	11 посадочных мест, ученические столы – 11, ученические стулья – 11, персональные компьютеры ТОНК 1507 – 11 штук, мониторы Samsung 710N – 11 штук

**Помещения для самостоятельной работы*

9. ХРОНОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН лекций, лабораторных, практических и семинарских занятий по дисциплине

9.1. Очная форма обучения

№ п/п	Темы лекций, лабораторных, практических и семинарских занятий в хронологическом порядке	Перечень необходимого оборудования, наглядные пособия	Количество часов и вид занятия
1	История и современное состояние проблемы тревожности	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
2	Феноменология тревожности	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
3	Причины тревожности как свойства личности	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
4	Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
5	Диагностика детской тревожности и агрессивности	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция

6	Коррекционно-развивающая работа с тревожными и агрессивными детьми	Ноутбук, проектор	4 часа, лекция
7	Причины тревожности как свойства личности <i>Контрольная работа №1 по темам: История и современное состояние проблемы тревожности, Феноменология тревожности, Причины тревожности как свойства личности.</i>	Ноутбук, проектор	2 часа, семинар
8	Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии <i>Контрольная работа №2 по теме: Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии</i>		2 часа, семинар
9	Коррекционно-развивающая работа с тревожными и агрессивными детьми		18 часов, семинар

9.2. Заочная форма обучения

№ п/п	Темы лекций, лабораторных, практических и семинарских занятий в хронологическом порядке	Перечень необходимого оборудования, наглядные пособия	Количество часов и вид занятия
1	Феноменология тревожности	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
2	Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии	Ноутбук, проектор	2 часа, лекция
3	Коррекционно-развивающая работа с тревожными и агрессивными детьми		8 часов, семинар

Контрольные работы для обучающихся**КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА №1 по дисциплине «Психолого-педагогическая помощь тревожным и агрессивным детям»**

по темам: История и современное состояние проблемы тревожности, Феноменология тревожности, Причины тревожности как свойства личности

Вариант 1

1. Повышенная тревожность является:
 - а) одной из самых распространённых причин обращения к психологам
 - б) одной из менее распространённых причин обращения к психологам
 - в) физическим расстройством
2. Пример повышенной тревожности:
 - а) переживание за бездомное животное
 - б) оба варианта верны
 - в) лёгкое недомогание кажется неизлечимой болезнью
3. Пример повышенной тревожности:
 - а) боязнь опоздать на работу, или куда – то ещё
 - б) переживание за бездомное животное
 - в) постоянные звонки близким людям, боясь что у них беда
4. Одна из причин повышенной тревожности:
 - а) недоверие самому себе
 - б) страх перед трудностями
 - в) недоверие к окружающему миру
5. Фактор, который может приводить к развитию повышенной тревожности:
 - а) благоприятная атмосфера вокруг
 - б) развод родителей
 - в) неблагоприятная обстановка в семье
6. Что нужно сделать, чтобы бороться с повышенной тревожностью:
 - а) предпринять что – то самостоятельно
 - б) обратиться к специалистам
 - в) оба варианта верны
 - г) нет верного ответа
7. Какая точка зрения преобладает о причинах тревожности у людей:
 - а) тревожность имеет частично врождённую
 - б) частично приобретённую природу
 - в) оба варианта верны
 - г) нет верного ответа
8. Тревожность является одним из основных компонентов:
 - а) посттравматического стрессового расстройства
 - б) расстройства личности
 - в) физических проблем с организмом
9. С повышенной тревожностью связаны также такие расстройства:
 - а) расстройства личности

- б) склонность к суициду
- в) обсессивно – компульсивное расстройство
- 10. С повышенной тревожностью связаны также такие расстройства:
 - а) расстройства личности
 - б) неуравновешенность
 - в) истерия
- 11. Считают основной причиной тревожности неблагоприятный ранний опыт отношений:
 - а) Неофрейдисты
 - б) Геофрейдисты
 - в) Деофрейдисты
- 12. По сфере возникновения различают:
 - а) индивидуальную тревожность
 - б) независимую тревожность
 - в) общую тревожность
- 13. По адекватности ситуации различают:
 - а) групповую тревожность
 - б) индивидуальную тревожность
 - в) неадекватную тревожность
- 14. Тревожность, связанная с опасностью во внешнем мире:
 - а) реальный страх
 - б) реальная боязнь
 - в) оба варианта верны
 - г) нет верного ответа
- 15. Так называемая “тревожность совести”, связанная с опасностью, идущей от Супер – Эго:
 - а) моральная
 - б) материальная
 - в) физиологическая

Вариант 2

- 1. В какой форме(ах) проявляется тревога:
 - а) в какой – то одной
 - б) в разных
 - в) всего в двух формах
- 2. Пример повышенной тревожности:
 - а) боязнь быть уволенным, хотя справляешься на отлично со своей работой
 - б) переживание за бездомное животное
 - в) оба варианта верны
 - г) нет верного ответа
- 3. Пример повышенной тревожности:
 - а) долго не могут уснуть
 - б) переживание из – за каких то мелких вещей
 - в) оба варианта верны
 - г) нет верного ответа
- 4. Зачастую повышенная тревожность:
 - а) родом из детства

- б) проявляется в юности
 - в) проявляется ближе к старости
5. Фактор, который может приводить к развитию повышенной тревожности:
- а) благоприятная атмосфера вокруг
 - б) неблагоприятная обстановка в классе, среди сверстников
 - в) плохие отметки
6. Кем была впервые описана тревожность:
- а) Ломоносовым
 - б) Фрейдом
 - в) Павловым
7. Тревожность может являться предвестником:
- а) депрессии
 - б) меланхолии
 - в) невроза
8. С тревожностью связаны также такие расстройства:
- а) неуравновешенность
 - б) различные фобии
 - в) склонность к суициду
9. С тревожностью связаны также такие расстройства:
- а) расстройства личности
 - б) ипохондрия
 - в) склонность к суициду
10. Считают тревожность результатом научения:
- а) Дихевиористы
 - б) Бихевиористы
 - в) Лихевиористы
11. По сфере возникновения различают:
- а) индивидуальную тревожность
 - б) частную тревожность
 - в) независимую тревожность
12. По адекватности ситуации различают:
- а) индивидуальную тревожность
 - б) адекватную тревожность
 - в) независимую тревожность
13. Фрейд выделил столько видов тревожности:
- а) 2
 - б) 3
 - в) 4
14. Тревожность, связанная с неизвестной и не определяемой опасностью:
- а) неврологическая
 - б) физиологическая
 - в) невротическая
15. Базальная тревога (по Хорни):
- а) благополучный ранний опыт отношений
 - б) неблагополучный ранний опыт отношений

- в) оба варианта верны
- г) нет верного ответа

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА №2 по дисциплине «Психолого-педагогическая помощь тревожным и агрессивным детям»

по теме: Агрессивное поведение. Особенности детской и подростковой агрессии

Вариант 1

1. Понятия враждебной и инструментальной агрессии ввел...
 - 1) А. Басе
 - 2) Л. Бендер
 - 3) Э. Фромм
 - 4) Х. Дельгадо
2. Об агрессии как о тенденции приближения к объекту или удаления от него, говорил....
 - 1) А. Басе
 - 2) Ф. Аллан
 - 3) Л. Бендер
 - 4) Н. Д. Левитов
3. Утверждение о том, что «человеческая агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу» -принадлежит...
 - 1) Х. Дельгадо
 - 2) Ф. Аллану
 - 3) А. Басе
 - 4) Э. Фромму
4. Агрессию как «реакцию», в результате которой другой организм получает болевые стимулы, определял....
 - 1) Уилсон
 - 2) Х. Дельгадо
 - 3) А. Басе
 - 4) Л. Бендер
6. Реактивную и проактивную агрессию выделили...
 - 1) Э. Фромм и А. Бассе
 - 2) А. Бассе и Ф. Аллан
 - 3) Л. Бендер и Ф. Аллан
 - 4) Додж и Койе
7. К условиям становления агрессивного поведения (Н.М. Платонова) относится:
 - 7) семья
 - 8) школа как социальный институт
 - 9) СМИ
 - 10) интернет
 - 11) взаимоотношения со сверстниками
 - 12) социальная ситуация
8. К типам негативных отношений в системе «родитель-ребенок» НЕ относится:
 - б) гиперсоциализация

- 7) инфантилизация
- 8) отвержение
- 9) гиперопека
- 10) гипоопека

Вариант 2

1. Разграничил злокачественную и доброкачественную агрессию ...
 - 1) Додж
 - 2) Койе
 - 3) Э. Фромм
 - 4) А. Бассе
2. Два вида патологической агрессии - психотическую и трансформированную, выделил....
 - 1) А. Бассе
 - 2) Ю.Б. Можгинский
 - 3) А. Дарки
 - 4) Н.Е. Миллер
3. Агрессия как порождение инстинкта борьбы, рассматривается в...
 - 1) психоаналитическом подходе
 - 2) социобиологическом подходе
 - 3) фрустрационной теории
 - 4) теории социального научения
4. Основной акцент в изучении природы агрессии связывается с влиянием генов в
 - 1) психоаналитическом подходе
 - 2) теории фрустрации
 - 3) социобиологическом подходе
 - 4) теории социального научения
5. Научный подход, основанный на понимании агрессивного поведения человека и животного как биологической (врожденной) реакции организма на окружающую среду, называется....
 - 1) психоаналитический
 - 2) бихевиористский
 - 3) этологический
 - 4) фрустрационный
6. Научный подход, трактующий агрессию как защитный психологический механизм, выводящий отрицательную энергию из организма и направляющий её в окружающую среду, называется ...
 - 1) этологический
 - 2) психоаналитический
 - 3) фрустрационный
 - 4) бихевиористский
7. К уровням агрессивного поведения не относится уровень:
 - 5) аффективный
 - 6) поведенческий
 - 7) индивидуально-психологический
 - 8) мотивационный

8. Что из перечисленного является особенностями проявления детской агрессивности:

- 1) привлечение внимания
- 2) стремление получить желаемый результат
- 3) желание завоевать авторитет
- 4) стремление быть главным
- 5) защита и месть
- 6) стремление повысить самооценку
- 7) стремление ущемить достоинство других
- 8) желание адаптироваться в коллективе

Методические указания для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Рабочая программа дисциплины (модуля) адаптируется при необходимости для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или инвалидностью и дополняется нижеследующими особенностями при ее освоении такими обучающимися. Используются следующие образовательные технологии с учетом их адаптации для лиц с ОВЗ или инвалидностью:

Образовательные технологии	Цель	Адаптированные методы
Проблемное обучение	Развитие познавательной способности, активности, творческой самостоятельности лиц с ОВЗ или инвалидностью	Поисковые методы, постановка познавательных задач с учетом индивидуального социального опыта и особенностей лиц с ОВЗ или инвалидностью
Концентрированное обучение	Создание блочной структуры учебного процесса, наиболее отвечающей особенностям здоровья лиц с ОВЗ или инвалидностью	Методы, учитывающие динамику и уровень работоспособности лиц с ОВЗ или инвалидностью
Модульное обучение	Гибкость обучения, его приспособление к индивидуальным потребностям лиц с ОВЗ или инвалидностью	Индивидуальные методы обучения: индивидуальный темп и график обучения с учетом уровня базовой подготовки лиц с ОВЗ или инвалидностью
Дифференцированное обучение	Создание оптимальных условий для выявления индивидуальных интересов и способностей лиц с ОВЗ или инвалидностью	Методы индивидуального личностно-ориентированного обучения с учетом ОВЗ и личностных психолого-физиологических особенностей
Развивающее обучение	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности лиц с ОВЗ или инвалидностью	Вовлечение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в различные виды деятельности, развитие сохранных возможностей
Социально-активное, интерактивное обучение	Моделирование предметного и социального содержания учебной деятельности лиц с ОВЗ или инвалидностью	Методы социально-активного обучения, игровые методы с учетом социального опыта лиц с ОВЗ или инвалидностью
Рефлексивное обучение, развитие критического мышления	Интерактивное вовлечение лиц с ОВЗ или инвалидностью в групповой образовательный процесс	Интерактивные методы обучения, вовлечение лиц с ОВЗ или инвалидностью в различные виды деятельности,

		создание рефлексивных ситуаций по развитию адекватного восприятия собственных особенностей
--	--	--

Имеется возможность беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, в учебные помещения и другие помещения ФГБОУ ВО «ВЛГАФК» (на первые этажи) (имеются пандусы, поручни, расширенные дверные проёмы) по адресам:

182105, Псковская область, г Великие Луки, пл Юбилейная, д 4;

182105, Псковская область, г Великие Луки, пл Юбилейная, д 4, корп 1.

Имеется возможность их пребывания в указанных помещениях. Лифтов нет. Аудитории для проведения учебных занятий с такими обучающимися располагаются на первых этажах.

Образовательные технологии применяются как с использованием универсальных, так и специальных информационных и коммуникационных средств, в зависимости от вида и характера ограниченных возможностей здоровья или инвалидностью обучающихся.

На уровне специальных приемов, используемых при обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью используются следующие: 1) приемы, обеспечивающие доступность учебной информации (рельефное письмо и осязательное чтение для обучающихся с нарушениями зрения, жестовая речь для обучающихся с нарушениями слуха, дозированность учебной нагрузки и др.); 2) специальные приемы организации обучения (алгоритмизация учебной деятельности с учетом особенностей нарушения, специфика структурного построения занятий, и др.). 3) логические приемы переработки учебной информации (конкретизация, установление аналогий по образцам, обобщение по доступным признакам изучаемых объектов и явлений и др.); 4) приемы использования технических средств, специальных приборов и оборудования (технические средства по перекодированию зрительной и слуховой информации в доступные для сохраненных анализаторов сигналы, использование приборов, усиливающих зрительную, тактильную, слуховую и др. информацию).

Проводится дополнительная индивидуальная работа с преподавателем (индивидуальные консультации), работа с лекционным и дополнительным материалом, беседа, морально-эмоциональная поддержка и стимулирование, индивидуальная учебная работа, то есть дополнительное разъяснение учебного материала и углубленное изучение материала с теми обучающимися, которые в этом заинтересованы, или им требуется проведение индивидуальной учебно-воспитательной работы.

Обучающимся осуществляется самостоятельная работа: работа с книгой и другими источниками информации, план-конспекты, реферативные (воспроизводящие), реконструктивно-вариативные, эвристические, творческие самостоятельные работы, проектные работы, он-лайн технологии сети «Интернет».

Конкретные формы и виды контактной работы лиц с ОВЗ или инвалидностью устанавливаются преподавателем индивидуально для каждого обучающегося или, при возможности, для нескольких обучающихся. Выбор форм и видов контактной и самостоятельной работы лиц с ОВЗ или инвалидностью осуществляется с учетом их способностей, особенностей восприятия и готовности к освоению учебного материала. Формы работы устанавливаются с учетом индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно на бумаге, на компьютере или с использованием иной техники, в форме тестирования и т.п.). При необходимости обучающимся предоставляется дополнительное время для консультаций и выполнения заданий.

К реализации дисциплины (модуля), в том числе при процедуре оценки уровня сформированности компетенций (в соответствии с запросами обучающихся)

привлекаются услуги ассистентов, сурдопереводчиков¹, специалистов² по специальным техническим и программным средствам обучения.

Обучение лиц с нарушениями слуха предполагает использование мультимедийных средств и других технических средств для приема-передачи учебной информации в доступных формах.

Для слабовидящих обучающихся предусмотрена возможность просмотра удаленных объектов (например, текста на доске или слайда на экране).

Обучение лиц с нарушениями зрения предполагает использование технических средств для приема-передачи учебной информации в доступных формах.

Для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в учебных аудиториях выбирается место с возможностью беспрепятственного к нему доступа на инвалидной коляске.

Дополнительное учебно-методическое и информационное обеспечение, необходимое для освоения дисциплины (модуля):

- библиотечный фонд помимо учебной литературы включает справочно-библиографические и периодические издания в соответствии с перечнем указанным в рабочей программе дисциплины (модуля);

- обеспечивается доступ к ним обучающихся с ОВЗ и инвалидов с использованием специальных технических средств.

Дополнительное материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля)³:

- Аппаратно-программный комплекс «Читающая машина» для лиц с нарушениями зрения;

- Увеличивающее телевизионное устройство для слабовидящих ElecGeste EM-302 для лиц с нарушениями зрения;

- использование звукоусиливающей аппаратуры для лиц с нарушениями слуха.

Использование оценочных средств для определения уровня сформированности компетенций обучающихся с ОВЗ и инвалидов проводится с учетом индивидуальных особенностей восприятия, переработки материала, выполнения заданий. Материалы оценочных средств при необходимости представляются обучающимся в печатном и (или) электронном, и (или) аудиоформате, т.е. в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации:

Для лиц с нарушениями зрения:

- в печатной форме увеличенным шрифтом,
- в форме электронного документа,
- в форме аудиофайла.

Для лиц с нарушениями слуха:

- в печатной форме,
- в форме электронного документа.

Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- в печатной форме,

¹ ФГБОУ ВО «ВЛГАФК» заключён договор № б/н от 01.12.2017 года на оказание, в случае необходимости, услуг сурдопереводчика

² Приказом ректора № 201 от 25.10.2016 назначены ответственные за оказание технической помощи по каждому конкретному адресу (по каждому зданию)

³ 3 октября 2018 года заключено соглашение о сотрудничестве между ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)», утвержденным в качестве образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству спорта Российской Федерации, на базе которой создан Ресурсный учебно-методический центр (РУМЦ) по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, и ФГБОУ ВО «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта». На основании пункта 3.1.4. этого соглашения о сотрудничестве РУМЦ предоставляет во временное пользование образовательной организации высшего образования технические средства обучения и оборудование Центра коллективного пользования для обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья

- в форме электронного документа,
- в форме аудиофайла.

Текущий контроль результатов обучения осуществляется преподавателем в процессе проведения занятий семинарского типа, а также выполнения индивидуальных работ и домашних заданий, или в режиме тренировочного тестирования в целях получения информации о выполнении обучаемым требуемых действий в процессе учебной деятельности; правильности выполнения требуемых действий; соответствия формы действия данному этапу усвоения учебного материала, что позволяет своевременно выявить затруднения и отставание обучающихся с ОВЗ и инвалидов и внести коррективы в учебный процесс. При необходимости предусматривается увеличение времени на подготовку или выполнение заданий.

Формы проведения промежуточной аттестации для обучающихся с ОВЗ и инвалидов устанавливаются с учетом индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования и т.п.). При необходимости предусматривается увеличение времени на подготовку. Промежуточная аттестация может проводиться в несколько этапов, при необходимости предоставляется техническая помощь.

Тексты/конспекты лекций*История и современное состояние проблемы тревожности***1.1. Тревожность, тревога и страх**

Проблема тревожности занимает особое место в современном научном знании. Пожалуй, немного найдется таких психологических явлений, значение которых одновременно оценивается и чрезвычайно высоко, и достаточно узко, даже функционально. С одной стороны, это «центральная проблема современной цивилизации» (Р. Мэй, 1950, Э. Эриксон, 1950), важнейшая характеристика нашего времени: ей придается значение основного «жизненного чувства современности» (Ф. Т. Готвалд, В. Ховланд, 1992). С другой – это психическое состояние, вызываемое специальными условиями эксперимента или ситуации (соревновательная, экзаменационная тревожность). Тревожность рассматривается также как «осевой симптом» невроза.

Поэтому не удивительно, что этой проблеме посвящено очень большое количество исследований, причем не только в психологии и психиатрии, но и биохимии, физиологии, философии, социологии.

По некоторым источникам, количество публикаций по данной проблеме с каждым годом увеличивается почти в геометрической прогрессии.

Здесь необходимо отметить, что все это в большей степени относится к зарубежной науке. В современной отечественной литературе исследований по проблемам тревожности не так много и они носят достаточно фрагментарный характер. В первую очередь, это обусловлено не только известными социальными причинами, но и тем влиянием, которое оказали на развитие зарубежной общественной и научной мысли такие направления, как психоанализ (известно, что именно З. Фрейду мы обязаны введением проблемы тревожности в обиход психологии), экзистенциальная философия, психология и психиатрия.

И все же, несмотря на значительное количество работ, указания на неразработанность и неопределенность проблемы, многозначность и неясность самого термина «тревожность» занимают значительное место при ее обсуждении. Неоднократно ставился и вопрос о том, действительно ли тревожность представляет собой нечто единое или этим термином обозначается совокупность внешне сходных, но по сути совершенно разнородных явлений.

Список вопросов, очень важных как с научной, так и с практической точек зрения, и мнений исследователей, которые значительно расходятся, очень обширен. Наиболее существенными из них, на наш взгляд, являются следующие проблемы:

- 1) соотношения тревожности и страха;
- 2) тревожности как переживания, не связанного с каким-либо конкретным объектом (общая, «свободноплавающая», «разлитая» тревога), и тесно спаянной с какой-либо сферой жизни (частная, локальная, парциальная тревожность);
- 3) сути тревожности как устойчивого образования, его причин и форм.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что на практическом уровне: когда речь идет о влиянии тревожности на поведение и развитие личности, о саморегуляции состояния тревоги, о тревожном типе личности, о «работе с тревогой», способах преодоления устойчивой тревожности и т. п. – сравнительно легко достигается взаимопонимание,

причем даже между специалистами, придерживающимися диаметрально противоположных теоретических взглядов. Это свидетельствует о том, что в представлении о феноменологии и функции этого явления существует достаточное согласие, а расхождения касаются, прежде всего, понимания его психологической природы.

Тревожность рассматривается как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. То, что тревога, наряду со страхом и надеждой, – особая, предвосхищающая эмоция, обеспечивает ее особое положение среди других эмоциональных явлений.

Образно это описал основатель гештальт-терапии Ф. Перлз: «...формула тревоги очень проста: тревога это брешь между сейчас и тогда» (1994, с. 145).

Различают тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревога) и как устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги (Ю. Л. Ханин, 1980; Р. Кэттел и И. Шеир, 1961; И. Г. Сарасон, 1972; Ч. Спилбергер, 1966).

В русском языке это обычно фиксируется соответственно в терминах «тревога» и «тревожность», причем последнее используется и для обозначения явления в целом.

Кроме того, состояние тревоги изучается как процесс, т. е. анализируются этапы его возникновения, возбуждения соответствующих проявлений вегетативной нервной системы, развития, закономерной смены состояний по мере нарастания тревоги и ее разрядки. При этом существенное значение придается восприятию и интерпретации индивидом качества физиологического возбуждения, что было впервые сформулировано еще З. Фрейдом (Ф. Б. Березин, 1988; Ф. Б. Березин и др., 1994; Р. Лазарус и Дж. Аверилл, 1972; А. Кастанеда и др., 1956; и др.).

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др.

На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Если рассматривать разновидности тревожности, то следует отметить, что выделяются такие ее разновидности, как:

- устойчивая тревожность в какой-либо сфере (тестовая, межличностная, экологическая и др.) – ее принято обозначать как специфическую, частную, парциальную;
- общая, генерализованная тревожность, свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. В этих случаях частная тревожность является лишь формой выражения общей.

Значительная часть исследований посвящена установлению коррелятивных зависимостей между тревожностью и личностными интеллектуальными особенностями, некоторыми особенностями восприятия (в частности, восприятия временных интервалов – Ю. М. Забродин и др., 1983, 1989; И. А. Мусина, 1993), а также полом, национальностью и расой детей, параметрами социальной, школьной среды и т. д. Так, например, обнаружена прямая связь между тревожностью и крайними значениями когнитивного стиля

«импульсивность – рефлексивность», а также полезависимостью (И. П. Шкуратова, 1994; Развитие личности ребенка, 1987). В основном же данные корреляций нередко носят достаточно противоречивый характер и обнаруживают связь с культурными и социальными условиями, что служит для исследователей дополнительным аргументом в пользу представлений о преимущественно личностной, социальной природе тревожности.

Сложность анализа этих данных усугубляется различиями в понимании тревожности и у разных авторов, а также тем, что, как точно отмечает К. Изард (1972), авторское понимание и определение тревожности зачастую подменяется перечислением методов ее диагностики.

Большое внимание в литературе уделяется также конкретным, частным видам тревожности у детей:

1) школьной тревожности (А. К. Дусавицкий, 1982; Т. А. Нежнова, Е. В. Филиппова, 1971; Е. В. Новикова, 1985; С. Б. Сарасон и др., 1960; Б. Филлипс и др., 1972, 1978);

2) тревожности ожиданий в социальном общении (В. Р. Кисловская, 1972; Н. М. Гордецова, 1978; и др.).

Впоследствии к этому присоединились исследования так называемой «компьютерной» тревожности (О. В. Доронина, 1992; Х. Симонсон, М. Маурер, 1987; и др.).

Важную группу исследований составляет изучение функции тревоги и тревожности. Экспериментальное изучение влияния тревоги на эффективность деятельности дает достаточно согласованные результаты. Данные, за небольшим исключением, свидетельствуют о том, что тревога способствует успешности деятельности в относительно простых для индивида ситуациях и препятствует и даже ведет к полной дезорганизации деятельности – в сложных. Это описывается в терминах теории научения (Дж. Тейлор, К. Спенс) как частный случай действия закона Йеркса – Додсона, как наличие индивидуальной «зоны возбуждения», которая является оптимальной для деятельности (А. А. Голушко, Г. Ш. Габдреева, Ю. Л. Ханин, Х. Хекхаузен и др.).

Тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный (оптимальный) уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога). Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. В русле изучения проблем тревожности рассматривается и полное отсутствие тревоги как явление, препятствующее нормальной адаптации и так же, как и устойчивая тревожность, мешающее нормальному развитию и продуктивной деятельности.

Более неопределенно обстоят дела с доказательствами влияния тревожности на личностное развитие, хотя впервые его отметил еще С. Кьеркегор, считавший тревожность основным фактором, определяющим историю человеческой жизни. Позже эта точка зрения развивалась в философских работах экзистенциалистов и в психологическом плане – в психоаналитических исследованиях.

Современные представления о влиянии тревожности на развитие личности базируются в основном на данных клинических исследований, в том числе и полученных на материале пограничных расстройств. Кроме того, таким образом интерпретируются

установленные в эмпирических исследованиях связи между тревожностью и другими личностными образованиями: например, тревожностью и уровнем притязаний (Дж. Аткинсон, 1965; Я. Рейковский, 1979), тревожностью и типами акцентуаций (Л. Н. Захарова и др., 1994). Естественно, столь же распространена и прямо противоположная интерпретация получаемых связей, когда тревожность рассматривается как производная от этих образований.

Немало исследований посвящены роли тревожности в возникновении неврозов и психосоматических расстройств, в том числе и у детей (Ю. А. Александровский, 1993; В. А. Ананьев, 1988; Н. Д. Былкина, 1995; Ж. Ф. Мампория, 1976; Л. С. Панин, В. П. Соколов, 1981; В. Д. Тополянский, М. В. Струковская, 1986; и др.).

Значительные проблемы связаны с соотношением понятий тревожность (тревога) и страх. Разграничение явлений тревоги и страха, закрепленное в соответствующих понятиях (*angst* – нем., *anxiety* – англ., *angiosse* – фр. – безотчетный страх-тоска, в отличие от *furcht* – нем., *fear* – англ. и др. – конкретный, эмпирический страх-боязнь) произошло лишь в начале XIX в. и связано с именем С. Кьеркегора, последовательно разводящего конкретный страх (*furcht*) и неопределенный, безотчетный страх-тоску (*angst*). До этого времени все, что сегодня мы относим к явлениям тревожности и страха, описывалось и обсуждалось под общим понятием «страх» (что часто встречается и в настоящее время).

Сегодня наиболее распространена точка зрения, рассматривающая страх как реакцию на конкретную, определенную, реальную опасность, а тревожность – как переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы преимущественно воображаемого характера. Согласно другой позиции, страх испытывается при угрозе «витальной», когда что-то угрожает целостности или существованию человека как живого существа, человеческому организму, а тревожность – при угрозе социальной, личностной. Опасность в этом случае грозит ценностям человека, потребностям Я, его представлению о себе, отношениям с другими людьми, положению в обществе. Подобный подход лежит и в основе определения тревожности, данного в едва ли не первой работе по психологическому изучению тревожности в СССР – исследовании, проведенном грузинским психологом Н. В. Имедадзе в 1966. Тревожность понимается автором как «эмоциональное состояние, возникшее перед возможностью фрустрации социальных потребностей» (с. 50).

Своеобразным выражением этой точки зрения является положение Ф. Перлза:

«Я склонен считать, что всякая тревога есть боязнь перед публикой. Если это не боязнь перед публикой (т. е. связанная с исполнением), тогда рассматриваемое явление есть страх. Или тревога является попыткой преодолеть страх ничто, часто представляемое в форме “ничто = смерть”» (1995, с. 145).

Вместе с тем, в другом месте Ф. Перлз рассматривает тревожность и страх с точки зрения отношения к внешней и внутренней угрозе и рассматривает тревожность как исходно чисто физиологическую реакцию:

«Страх вызывается некоторым опасным объектом в среде, с которым нужно что-либо сделать или избегать его. Тревожность же – внутриорганическое переживание, не имеющее прямого отношения к внешним объектам». И несколько выше: «Тревожность – это переживание трудности дыхания во время заблокированного возбуждения... Само английское слово *anxiety* (беспокойство; тревога) происходит от латинского *augusto* – узость, сужение. Тревожность возникает вместе с непроизвольным сжатием груди...» (1995, с. 345).

Выделение в качестве собственно психологического критерия разного характера продуцируемого этими эмоциональными состояниями действий: ухода от ситуации или борьбы с ней при страхе и недифференцированной поисковой активности при тревоге – подчеркивается и во многих экспериментальных работах (см. например, *Anxiety, Current Trends...*, 1972). Существуют также экспериментальные данные о различии тревожности и страха по целому комплексу психологических, физиологических и биохимических показателей (Р. Б. Кэттел, 1972).

В некоторых исследованиях страх рассматривается как фундаментальная эмоция, а тревожность – как формирующееся на его основе, часто в комбинации с другими базовыми эмоциями, более сложное эмоциональное образование (К. Изард, 1980; К. Д. Левитов, 1969; и др.). Так, согласно теории дифференциальных эмоций (К. Изард, С. Томкинс), страх – фундаментальная эмоция, а тревожность – устойчивый комплекс, образующийся в результате сочетания страха с другими фундаментальными эмоциями:

«...тревожность... состоит из доминирующей эмоции страха и взаимодействий страха с одной или несколькими другими фундаментальными эмоциями, особенно – со страданием, гневом, виной, стыдом и интересом» (К. Изард, 1980, с. 331).

Эта позиция носит локальный характер и за пределами указанной теории находит сравнительно мало последователей, особенно в тех случаях, когда речь идет об изучении устойчивых форм тревожности. И. Сарасон и др. проводят различие между тревожностью и страхом, исходя из направленности внимания: при страхе внимание индивида направлено вовне, при тревожности – внутрь, человек фиксируется на своем внутреннем состоянии (1972). Нередко, однако, тревожность и страх используют как взаимозаменяемые понятия.

Сложность применения указанных точек зрения к анализу страха и тревоги у детей, как подчеркивалось неоднократно, связана, по крайней мере, с двумя обстоятельствами.

Во-первых, с тем, что разграничение внешней и внутренней, определенной и неопределенной угрозы возникает в онтогенезе достаточно поздно.

Во-вторых, разграничение «витальной» и «социальной» угрозы часто достаточно искусственно, во всяком случае, для детей. Определенные затруднения обусловлены еще и тем, что соответствующие термины, принятые в зарубежной психологической литературе (например, англ. – *anxiety*), на русский язык переводятся и как «тревожность», и как «страх», и требуется специальное обращение к первоисточнику, чтобы понять, как данный термин использовал автор.

В целом же, в современной психологической литературе, не посвященной специально проблеме тревожности и страха, в основном принято пользоваться понятием «страх», когда речь идет о переживании, имеющем конкретный объект, все равно реального или иррационального, воображаемого, адекватного или неадекватного характера, и понятием «тревога», «тревожность», когда такой объект не выделяется.

Кроме того, в последнее время отмечается тенденция понимать тревогу и как полипредметное переживание, когда угрожающими являются множество объектов, по сути – все стороны многозначной и неопределенной действительности. При «закреплении» тревоги на каком-либо объекте все остальные от нее освобождаются. Так возникает страх (см. И. А. Мусина, 1993). На наш взгляд, подобное понимание относится не столько к тревоге и страху, сколько к соотношению общей тревожности и ее конкретных видов, в которых выделение сферы объектов и ситуаций требуется по определению (школьная, тестовая тревожность и т. п.).

Возможность продуктивного подхода к проблеме различения тревоги и страха для возрастной психологии мы видим во введенном Ф. Б. Березиным понятии «явления тревожного ряда» (1988), позволяющем провести различия между страхом как реакцией на конкретную, объективную, однозначно понимаемую угрозу и иррациональным страхом, возникающим при нарастании тревоги и проявляющимся в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объекты, с которыми связывается страх, не обязательно отражают реальную причину тревоги, действительную угрозу. В этом плане тревога и страх представляют собой разные уровни явлений тревожного ряда, причем тревога предшествует иррациональному страху.

1.2. Психологические причины тревожности и способы ее преодоления

Вопрос о причинах устойчивой тревожности является центральным и вместе с тем наименее исследованным в изучении этой проблемы. Ответ на него во многом зависит от того, рассматривается ли она как личностное образование и/или как свойство темперамента.

При понимании тревожности как свойства темперамента («психодинамическая» тревожность, по терминологии В. С. Мерлина) в качестве основных факторов признаются природные предпосылки – свойства нервной и эндокринной систем, в частности слабость нервных процессов (Н. Н. Данилова, 1992; В. С. Мерлин, 1986; Я. Рейковский, 1979; Я. Стреляу, 1982; и др.). В школе В. С. Мерлина проведен ряд исследований, сопоставляющих тревожность, которую авторы объясняют свойствами темперамента – «психодинамическую», и «тревожность ожиданий в социальном общении». Последняя рассматривается как свойство личности и связывается, как это видно из названия, с особенностями общения. Было установлено, что между этими явлениями прямой связи нет (В. С. Мерлин, 1986). Существуют, однако, и противоположные данные – о связи между этими двумя типами тревожности (В. Р. Кисловская, 1972).

Вопрос о природных предпосылках тревожности чрезвычайно сложен. В ряде исследований (И. А. Мусина, 1994; Я. Рейковский, 1979; Ч. Д. Спилбергер, 1972; и др.) этот вопрос решается через представление о двух типах факторов, продуцирующих состояние тревоги: безусловных (куда входит и вегетативное, или «психовегетативное», реагирование) и обусловленных. Предполагается, что многократное повторение ситуаций, в которых актуализируются указанные типы факторов, ведет к закреплению тревожности как устойчивого образования (тревожности как свойства, черты, по терминологии Ч. Д. Спилбергера). Иной подход был, как известно, реализован Р. Б. Кэттелом и его коллегами (1961, 1972), пытавшимися решить эту проблему через использование математической модели, где факторизации подвергались показатели эмоционального неблагополучия разного уровня. Важным результатом этих исследований явилось выделение собственно феномена тревожности, в отличие от сходных явлений депрессии, склонности к пессимистическому восприятию жизни, невротизма. Был также выделен ряд типичных для состояния тревоги физиологических и биохимических показателей. По-видимому, сегодня, на современном уровне знаний, назрела необходимость в проведении системного междисциплинарного исследования, которое позволило бы проанализировать процесс возникновения и закрепления тревожности как результата сложного взаимодействия разноуровневых факторов: биологических (в том числе и биохимических), физиологических, личностных, социальных и т. п.

Понимание тревожности как относительно устойчивой личностной характеристики заставляет обратить особое внимание на роль личностных и социальных факторов в ее

возникновении и закреплении, прежде всего – особенностей общения (что может не сочетаться, а может и сочетаться с признанием природной предрасположенности, однако даже в последнем случае ей отводится подчиненная роль). Именно подобные подходы представляют для нас наибольший интерес.

1.2.1. Тревожность и стресс

Одним из существенных вопросов, важных для понимания причин тревожности, является проблема локализации ее источника. В настоящее время, как уже отмечалось, выделяются в основном два типа источников устойчивой тревожности:

1) длительная внешняя стрессовая ситуация, возникшая в результате частого переживания состояний тревоги (Ю. Л. Ханин, Ч. Д. Спилбергер и др.);

2) внутренние – психологические и/или психофизиологические причины.

Вопрос о том, возникают ли под влиянием этих разных источников различные типы тревожности или это одно и то же явление, анализ причин которого проведен на разном уровне или хронологически разведен во времени, достаточно сложен и до настоящего времени не имеет однозначного решения.

Некоторые авторы, например А. Фрейд, говоря о разных по источникам типах тревожности, тем не менее, подчеркивали практическую невозможность выделения этих типов на феноменальном уровне.

И. А. Мусина (1993), придерживаясь представления о том, что разная локализация источников порождает разные типы тревожности, предлагает ввести термины «внешняя» и «внутренняя» личностная тревожность, ссылаясь при этом на известное положение С. Л. Рубинштейна о «действии внешнего через внутреннее». Однако, как представляется, для содержательного ответа на этот вопрос такой общей ссылки явно недостаточно.

Более продуктивным, с нашей точки зрения, является подход, объединяющий внешний источник стресса и его субъективную оценку. В ряде исследований тревога, «субъективное состояние страха-тревоги» рассматривается как психологический эквивалент любого конфликта (см. например, Ю. А. Александровский, 1993). При этом конфликт понимается в основном как противоречие между оценкой индивидом определенной ситуации как угрожающей (вне зависимости от ее объективных характеристик) и отсутствием необходимых средств для ее избегания или преодоления. Это представление находится в общем ряду теорий психологического стресса и тревоги как его компонента, связывающего их возникновение с когнитивной оценкой угрозы. Последняя предполагает, что процесс подобной оценки состоит из нескольких этапов:

- 1) непосредственная оценка ситуации как угрожающей;
- 2) поиск и отбор средств преодоления угрозы;
- 3) когнитивная переоценка ситуации и изменение отношения к ней.

Тревожность возникает тогда, когда оценка внешней угрозы соединяется с представлениями о невозможности найти подходящие средства для ее преодоления, а ее профилактика и коррекция понимаются как обучение «переоценке ситуации» (Р. Лазарус, 1970; Р. Лазарус, Дж. Аверилл, 1972; и др.).

Длительное и многократное воздействие стрессовой ситуации при соответствующей ее оценке индивидом рассматривается как основной источник невротических и преневротических состояний, в том числе тревожности.

В качестве еще одного – экстремального – внешнего источника тревожности в литературе выделяется посттравматический стресс. Общая тревожность является одним из центральных компонентов «посттравматического синдрома» у взрослых (Л. А. Китаев-

Смык, 1983; Новые аспекты психотерапии..., 1990; Человек в экстремальной..., 1990; Е. М. Черепанова, 1995; Б. Колодзин, 1994; и др.).

Систематические исследования влияния «стрессовых жизненных событий» или «детской травмы» начались, как известно, во время Второй мировой войны. Одна из наиболее известных работ этой группы – исследование А. Фрейд и Д. Т. Бирлингем, посвященное детям, эвакуированным из Лондона (1943). Множество исследований посвящено тревожности, возникшей в результате таких травматических факторов, как аварии, природные катастрофы, пребывание в клинике, хирургические операции, разводы родителей. Особую группу работ, активно развивающуюся, к сожалению, в настоящее время, составляет изучение тревожности детей – жертв жестокого обращения, насилия, в том числе и сексуального (Детство идеальное и настоящее, 1994; Л. Тонг и др., 1987; В. Н. Фридрих и др., 1986; Руководство по предупреждению насилия..., 1997).

Все имеющиеся в науке и практике факты убедительно свидетельствуют, что в случае устойчивой тревожности влияние стресса, в том числе и травматического, оказывается опосредованным внутриличностными факторами. Как следствие, это отражается в известных феноменах оценки и переоценки стрессовых ситуаций. Отмеченное выше снимает проблему локализации источника тревоги, «внешней» и «внутренней» тревожности. Речь, по-видимому, должна идти о едином явлении, имеющем как внешние, так и внутриличностные источники.

При этом заметим, что наличие этих двух типов источников важно учитывать при профилактике и преодолении тревожности, в частности для предотвращения травматических воздействий или смягчения их последствий. Наиболее значимым в этом плане, судя по литературным данным, является стресс разлуки с матерью или замещающим ее лицом (см. Д. Винникотт, 1965, 1994).

Факторы общения выделяются сегодня в качестве центральных при исследовании практически всех сторон развития. Прежде всего, здесь идет речь о детско-родительских отношениях, как особых детерминант развития, возникающих «на пересечении действия факторов объективных и субъективных, на пересечении векторов, идущих от ребенка как субъекта жизнедеятельности и социопредметной среды» (Семья в психологической консультации, 1989, с. 18). Рассмотрим их применительно к устойчивой личностной тревожности.

1.2.2. Тревожность как функция межличностных отношений

Одним из первых, кто ввел положение о тревожности как межличностном феномене в научный обиход, был известный психолог и психиатр, создатель «интерперсональной теории психиатрии» Г. С. Салливен. Анализируя жизнь человека, или, что для него почти равнозначно, систему межличностных отношений, Г. С. Салливен исходит из энергетической концепции, вводя два, по его словам, «абсолюта, или идеальных конструктора»:

1) абсолютную эйфорию, крайним выражением которой является глубокий сон младенца;

2) абсолютное напряжение, его предельная форма – скоротечный ужас.

Уровень эйфории и уровень напряжения находятся в реципрокных отношениях.

По мнению этого автора, напряжения могут быть вызваны неудовлетворением потребностей, вызывающим нарушение биологического равновесия, а также нарушением межличностной надежности, которое и порождает тревожность.

Понятие тревожности Г. С. Салливен считал фундаментальным для своей теории. Описывая возникновение тревожности и сравнивая этот процесс с появлением чувства нежности, он отмечал, что напряжение младенца, вызванное неудовлетворением потребностей, индуцируется матери и переживается ею как нежность. Напротив, переживание межличностной ненадежности связано с тем, что имеющееся у матери напряжение тревоги индуцирует тревогу младенца. Последнее положение он обозначает как «теорему тревоги № 1», а сам процесс передачи напряжения как «эмпатию» (Собр. соч.: Т. 1). Лишь редукция обоих типов напряжений – как идущего от биологических потребностей, так и связанного с потребностью в межличностной безопасности, может привести к определенному уровню эйфории.

Проводя различия между тревожностью и страхом, Г. С. Салливен отмечал, что хотя при достаточной силе того и другого они переживаются одинаково, но в жизни человека это альтернативные процессы:

«...тревожность возникает от эмпатической связи со значимым, более старшим человеком, а страх обнаруживается тогда, когда удовлетворение общих потребностей откладывается до тех пор, пока они приобретают исключительную силу» (Собр. соч.: Т. 1, с. 204).

Другими словами, единственный источник тревожности – значимый человек, в то время как страх связан с возможностью депривации общих потребностей.

«Первичная тревога», заимствованная от матери, резко отличается от других видов напряжения – потребностей. Напряжения потребностей имеют внутренний источник и с самого начала характеризуются через определенные действия младенца, они могут трансформировать его энергию. Но поскольку тревожность имеет внешнее происхождение, ребенок не может устранить ее. Тревожность не связана ни с какими органами, в ней нет ничего специфического, конкретного, ничего, что позволило бы ее выделить и, проявляя определенную активность, освободиться от нее или суметь избежать ее. Поэтому потребность в безопасности или свободе от тревоги с самого начала существенно отличается от всех других потребностей. Источник этой потребности – только в тревожности матери и ни в чем ином. Младенец не способен сам устранить свою тревогу, никакие его действия в этом отношении не могут быть целесообразными. Она может быть устранена только за счет действий другого лица – матери. Но возможность управлять другим человеком ограничена, это порождает особый тип зависимости: тревожность – напряжение, противостоящее напряжениям потребностей и действиям, подходящим для их ослабления. Она противостоит напряжениям нежности у матери и смешана с инфантильными поведенческими последствиями...» (Собр. соч.: Т. 1, с. 41—42).

Эта зависимость усугубляется еще и тем, что напряжение «первичной тревоги» в отличие от других напряжений связывается не только с опытом прошлого, но и с предвидением будущего. Удовлетворение потребности в межличностной безопасности оказывается полностью зависимым от другого человека.

Из этого вытекают два важных для концепции тревожности Г. С. Салливена следствия.

Во-первых, тревожность порождается межличностными отношениями.

Во-вторых, потребность в избегании или устранении тревожности по сути равна потребности в межличностной надежности и безопасности. Это приводит его к заключению, что тревожность сопутствует человеку везде, где он вступает в контакт с

другими людьми, а поскольку человек живет среди других людей, то тревожность сопровождает его всюду и постоянно. Она является основным источником психической энергии, на ней во многом основывается личностная динамика:

«Тревожность начинается в раннем опыте и проходит через всю жизнь, как уникальное, значимое эмоциональное переживание. Тревожность связана с другими людьми. Она порождает в нас чувство ненадежности, когда мы портим отношения с другими людьми» (Собр. соч.: Т. 2, с. 228).

При этом Г. С. Салливен отмечал, что если у ребенка с самого начала будет создано чувство межличностной надежности, то оно не даст развиваться тревожности и что дети существенно отличаются друг от друга по уровню ее проявления. Однако, по его мнению, тревожность, аналогичная «первичной тревоге», может возникать и позже у некоторых людей при условиях, которые он образно называет «шизофреническими расстройствами жизни». Таковы, по его мнению, условия жизни в период подростничества.

Личность, по Г. С. Салливену, – это «относительно устойчивый паттерн повторяющихся межличностных ситуаций, которые характеризуют жизнь человека» (Собр. соч.: Т. 2, с. 143). Но поскольку в основе мотивации межличностных отношений, с его точки зрения, лежит такой мотив, как стремление заслужить одобрение значимого человека и боязнь его неодобрения, то личность – адаптационное образование, которое во многом базируется на переживании тревожности.

Основной источник тревожности – неодобрение значимых людей. В процессе развития у младенца возникают три персонификации:

- 1) «хорошее Я», обобщающее переживания, связанные с одобрением младенца матерью, и тот способ, которым младенец организует опыт ее нежности по отношению к нему;
- 2) «плохое Я»;
- 3) «не Я».

В столкновении этих трех персонификаций возникает Я-система. В достаточно раннем возрасте опыт, связанный с переживанием тревожности, персонифицируется в «плохом Я». Однако и в этом случае тревога оказывается решающим фактором, поскольку потребность быть «хорошим Я» реально оказывается оборотной стороной нежелания переживать тревожность:

«Я-система, таким образом, – это организация обучающего опыта, вызванная потребностью предотвратить тревожность или ослабить ее. Функциональная активность Я-системы... прежде всего направлена на предотвращение или ослабление напряжения тревожности и косвенно – на защиту младенца от злой случайности в связи с удовлетворением потребностей» (Собр. соч.: Т. 1, с. 267).

В дальнейшем Я-система сама начинает оказывать значительное влияние на возникновение тревожности. Например, в подростковом возрасте, когда Я-система быстро развивается и возникает сильное чувство собственной ценности, у многих подростков тревожность существенно усиливается, что связано с новой мотивацией и переживанием собственной сексуальной активности.

Центральная роль неудовлетворения потребности в межличностной надежности подчеркивается и в работах К. Хорни. Рассматривая в качестве главной цели развития человека стремление к самореализации, К. Хорни оценивает тревогу как основное противодействие этой тенденции. Существуют различия между пониманием тревожности в ранних и более поздних работах К. Хорни. Неизменным, однако, оставалось

подчеркивание роли среды в возникновении тревожности ребенка. Возможности удовлетворения основных потребностей ребенка зависят от окружающих его людей. У ребенка есть и определенные межличностные потребности: в любви, заботе, одобрении со стороны других, более того, по ее мнению, человек нуждается в определенных столкновениях – «здоровых трениях» – с желаниями и волей других. Если эти потребности удовлетворяются в раннем опыте ребенка, если он чувствует любовь и поддержку окружающих, то у него развивается чувство безопасности и уверенности в себе. Но слишком часто близкие люди не могут создать для ребенка такой атмосферы: их отношение к ребенку блокируется их собственными искаженными, невротическими потребностями, конфликтами и ожиданиями.

К. Хорни дает очень яркую картину такого искаженного отношения к ребенку:

«Они могут быть доминирующими, гиперопекающими, запугивающими, тревожными, чрезмерно требовательными, чрезмерно снисходительными, колеблющимися, по-разному относиться к разным детям, некритичными, безразличными и т.п. Никогда не существует какого-либо одного фактора, но всегда – полная констелляция факторов, препятствующих развитию ребенка. В результате у ребенка развивается не чувство “мы”, а переживание глубокой ненадежности и смутной озабоченности, для которой я использую понятие “базисная тревожность”. Это чувство изолированности и беспомощности в мире, который он воспринимает как потенциально враждебный себе» (1950, с. 27).

Ребенок растет в климате тревоги, он плохо приспособлен к окружающему, что существенно ограничивает возможности его развития. Три основных тенденции, связанные с сохранением чувства безопасности, – движение к людям, против них и от них, которые в обычных условиях человек способен гибко менять в зависимости от ситуации, становятся несовместимыми, возможности выбора (который у К. Хорни, как и у экзистенциалистов, является одним из важнейших условий развития по пути самореализации) резко сужаются. У человека оказывается зафиксированным лишь один тип реакции на трудную ситуацию, но актуализация этого типа мгновенно активизирует и противоположную тенденцию, что проявляется в «основном конфликте», который еще более увеличивает тревожность. Как следствие этого формируются компульсивные невротические потребности, которые, будучи противоречивыми по своей сути, порождают «вторичную тревожность» и, соответственно, «вторичный конфликт». Это полностью блокирует возможность самореализации. Происходит отчуждение от реального Я, его место занимает потребность в совершенстве и стремление к славе, создающие идеализированное Я, в действительности являющееся компенсацией неуверенности в себе. Стремление к реализации идеализированного Я, создавая эгоцентрическую установку, углубляет и обостряет внутренний конфликт, что, по закону «замкнутого психологического круга», еще более увеличивает тревожность и тем самым усиливают невротические потребности, возникшие первоначально как способы редукции тревожности.

На наш взгляд, здесь нет необходимости подробно останавливаться на обсуждении идей К. Хорни и Г. С. Салливена, так как это уже неоднократно делалось (см., например, В. М. Лейбин, 1977; Т. А. Флоренская, 1975; Ф. Александер, III. Селесник, 1995). Остановимся лишь на трех моментах в критике их взглядов, с которыми сегодня, по нашему мнению, трудно согласиться.

Во-первых, значительное число критических замечаний касается распространения на общую теорию психического развития результатов, полученных ими в ходе работы с трудными, клиническими случаями. Однако как К. Хорни, так и Г. С. Салливен указывают на возможности и пути нормального, здорового развития без превалирования тревоги, другое дело, что основное внимание в работах они уделяют неблагоприятным путям развития, считая их доминирующими в окружающем их мире.

Во-вторых, это критика положения о том, что, возникнув в раннем детстве, тревожность сопровождает человека всю жизнь. Представляется, что и это замечание не совсем точно, поскольку «первичная тревога» Г. С. Салливена и «базисная тревога» К. Хорни – это не столько приобретенная в раннем детстве «неизлечимая болезнь», сколько прототип переживания, которое сохраняется, влияя на дальнейшее развитие, или возникает вновь в связи с распространенностью в окружающем мире отношений людей, способствующих возникновению тревоги. Возможно, наиболее точно концепции «ранней тревоги» выражены в описании Э. Эриксоном первой стадии развития. Напомним, что результатом этого этапа является базовая личностная характеристика – доверие к миру или недоверие к нему, оказывающая существенное влияние на восприятие ребенком дальнейшего жизненного опыта.

И, наконец, в-третьих, это тесно связанный с предшествующим вопрос о возможностях избавления от тревоги. В критике часто подчеркивается, что, согласно теориям и К. Хорни и Г. С. Салливена, человек не может избавиться от базисной тревожности. Авторы, однако, указывают, по крайней мере, на один из путей преодоления тревожности – психотерапию. При этом центральная роль придается процессу общения психотерапевта и пациента. Подчеркивается, что поскольку тревожность, равно как и другие типы нарушений, невротических отклонений и т. п., была усвоена в ходе межличностного общения, то и преобразована она может быть в процессе правильно организованного психотерапевтического общения. При этом выделение важных, наиболее ценных для психотерапии элементов общения у этих авторов различно. Г. С. Салливен придает особое значение не содержанию общения и не анализу скрытого в нем бессознательного материала, а характеристикам самого процесса коммуникации, экспрессивному, голосовому оформлению речи: ее интонации, тональности, темпу, количеству и продолжительности пауз и т. п. Такие особенности речи пациента не только представляют, по мнению автора, основной диагностический материал для психиатра, но и служат основой реципрокной эмоциональной связи между психотерапевтом и пациентом. Только наличие такой связи при условии лидирующей роли терапевта как специалиста по межличностному общению может способствовать, с его точки зрения, успеху психотерапии. В дальнейшем это положение было развито многими психотерапевтами и психиатрами, прежде всего К. Роджерсом, оказав большое влияние на современную психологическую и психотерапевтическую практику.

К. Хорни, напротив, делает основной упор на содержании общения – осознании пациентом под руководством психотерапевта тревожности и невротических конфликтов, ложности идеализированного Я и совместной разработке стратегий подлинного разрешения внутренних конфликтов. Такое направление психотерапевтической работы, по ее мнению, позволит пациенту принять реальное Я и восстановить возможности самореализации.

Поэтому основной путь и вместе с тем главную цель психотерапии К. Хорни, по-видимому, вслед за А. Адлером, обозначает как «реориентацию», подчеркивая, что это «реориентация через самопознание» (1950, с. 341).

Справедливыми, конечно, остаются упреки в том, что не учтены такие мощные возможности, как:

- изменение семейной среды, в том числе и психотерапевтическими методами (см. В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, А. С. Спиваковская и др.);
- роли воспитателей, учителей (в широком смысле слова) за пределами семьи, влияния школы и других типов внесемейного общения (Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, К. Роджерс, Б. Филлипс и др.).

Но самое главное – роль собственной активности личности не в процессе занятия самоанализом психотерапевтического типа, как предлагала К. Хорни, а в реальном процессе жизни. Эта позиция явилась ведущей для отечественных психологов (Л. И. Божович, П. В. Симонов, С. Л. Рубинштейн и др.). Это, в определенном смысле, признавала уже А. Фрейд.

Не учитывается ими и то, что в современной западной психологии легло в основу теории стратегий конструктивного преодоления трудностей. Однако необходимо, на наш взгляд, иметь в виду, что устойчивая тревожность, как показывают многочисленные исследования, во многом препятствует «здоровым силам Я», блокирует личностную активность и мешает правильно воспринимать отношение других людей. Так что возможности использования указанных методов не столь универсальны, и критика, как представляется, может восприниматься не столь однозначно.

В целом же можно сказать, что вклад К. Хорни и Г. С. Салливена и в психологию личности в целом, и в психологическое исследование тревожности чрезвычайно велик. В частности, что касается предложенных ими концепций тревожности, то они, на наш взгляд, достаточно точно описывают процесс ее возникновения и закрепления, формирования тревожного типа личности. Наиболее значимым здесь представляется выделение неудовлетворения потребности в межличностной безопасности, надежности как основного источника тревожности, прежде всего для детей.

В наиболее общей форме эта точка зрения выражена Э. Фроммом, который подчеркивал, что основным источником тревожности, внутреннего беспокойства является переживание отчужденности, связанное с представлением человека о себе как об отдельной личности и чувствующего в связи с этим свою беспомощность перед силами природы и общества. Основным путем преодоления этого он, как известно, считал самые различные формы любви между людьми. Недаром один из первых разделов своей книги «Искусство любить» он назвал «Любовь – разрешение проблемы человеческого существования» (1992, с. 114).

Значение опыта общения в возникновении и закреплении тревожности признается сегодня многими исследователями и за рубежом, и в нашей стране. И психологи, и врачи нередко придерживаются мнения, что тревожность передается ребенку от напряженной, тревожной матери и/или возникает вследствие неуверенности ребенка в родительской любви и поддержке (А. И. Захаров, 1982, 1995; Семья в психологической консультации, 1989; Т. Лири, 1957; М. Раттер, 1987; С. Эскалона и М. Лейч, 1945; и др.).

Постулирование эмпатической передачи тревоги от матери к младенцу, равно как и возникновение «базисной тревоги» К. Хорни, послужило основанием для многократных обвинений их в идеализме, обвинений, особенно распространенных в отечественной

психологии советского периода. Г. С. Салливен сам неоднократно подчеркивал, что он не знает, как именно осуществляется такая эмпатическая связь, считая, что данный вопрос заслуживает специального исследования. В настоящее время многие исследователи приходят к выводу, что тревожность матери передается ребенку через ритм сердцебиения матери. Этот ритм в пренатальный период имеет для плода существенное значение (на чем основан эффект известных «усыпляющих» пластинок). Кроме того, важное значение имеет состояние рук матери: ощущение младенца от напряженности рук при прикосновениях к нему и чувства надежности, когда она берет его на руки. Более того, в ряде работ передача беспокойства от матери к младенцу относится к самому периоду беременности. Так, известный отечественный детский психиатр и психотерапевт А. И. Захаров пишет:

«Беспокойство, испытываемое женщиной во время беременности, является первым “опытом” беспокойства у ребенка. Во второй половине беременности интенсивно развивается кровеносная система плода, и он получает через плаценту и пуповину гормонально опосредованную порцию беспокойства всякий раз, когда мать находится в состоянии тревоги... Беспокойство матери вызывает также и соответствующую реакцию плода».

Следует, однако, отметить, что А. И. Захаров беспокойство младенца выводит не только из периода беременности, но и из неудовлетворенности потребности в эмоциональном контакте с матерью в первые два месяца жизни: раннего опыта разлуки с матерью и переживания в связи с этим беспокойства. Но первостепенное значение, по его мнению, имеет удовлетворение физиологических потребностей ребенка – в пище, сне, активности, тепле и т. п.

Вместе с тем следует отметить, что, несмотря на распространенность в настоящее время положения о «передаче» тревоги от матери к младенцу, конкретные доказательства этого базируются преимущественно на теоретических выкладках и клинических наблюдениях, и не могут представляться, как достаточно доказательные.

В более широком плане значение ранних эмоциональных связей матери с младенцем для всего процесса его развития, формирования его эмоциональной сферы изучается сейчас очень скрупулезно, рассматриваясь как одно из основных направлений профилактики психического здоровья (см. об этом, например, Детство идеальное и настоящее, 1994). Многочисленные исследования показывают, что характер эмоциональных отношений, сложившихся у детей с близкими взрослыми, оказывает существенное влияние на успешность вхождения их в школьную жизнь (Б. Игеланд, Л. А. Сро-уф, 1981; Б. Филлипс, 1972, 1978; и др.).

Менее систематичны данные, касающиеся влияния опыта общения на тревожность на последующих этапах жизни. Зафиксировано влияние неблагоприятного опыта общения с воспитателем, учителем, в детском саду, в школе для возникновения тревожности, некоторых форм школьной дезадаптации и даже дидактогенных неврозов. Вместе с тем, в исследованиях А. И. Захарова, Е. В. Новиковой, П. Массена, С. Сарасона, Б. Филлипса, Г. Эберлейн и др. было показано, что и в этих случаях решающая роль принадлежит семье. В частности, Б. Филлипсом продемонстрирована связь школьной тревожности детей и переживания ими несоответствия «престижным устремлениям родителей». Именно это делает их особенно чувствительными к двум основным источникам стресса, содержащимся в самой системе школьного обучения:

- 1) особенности социального взаимодействия;

2) ориентация на соперничество и соревнование (1972, 1984).

Имеются также данные о роли общения со сверстниками в возникновении и закреплении тревожности детей и подростков (Н. М. Гордеева, В. Р. Кисловская, А. М. Прихожан, Б. Н. МакКэндлесс, Кастанеда и др.). Однако в основном это данные о наличии определенных корреляционных связей и их интерпретация.

На связь тревожности и нарушений общения указывают и корреляционные зависимости между тревожностью и личностными особенностями, характеризующими отношение ребенка к окружающим. Так, обнаружена связь между тревожностью и зависимостью, причем наиболее ярко это проявляется у мальчиков. Связи между тревожностью и агрессивностью носят достаточно сложный характер: обнаруживается отрицательная связь с прямым выражением агрессии и положительная – с косвенной, скрытой агрессивностью, а также с выраженностью агрессии, направленной на себя. Эта связь также более отчетливо проявляется у мальчиков (С. Б. Сарасон, Р. Н. Уолтерс и др.). Кроме того, агрессивность выступает часто как способ ослабления тревожности или как ее «маска», т. е. та форма поведения, с помощью которой тревожность скрывается от окружающих, а часто и от самого себя (Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, К. Бютнер и др.).

Наиболее обширные данные по проблеме влияния особенностей общения получены при изучении ситуативной тревоги. На основании анализа имеющихся работ можно выделить ряд ситуаций, в наибольшей степени провоцирующих тревогу на разных этапах детства:

- 1) расставание с родителями;
- 2) резкое изменение привычной обстановки: поступление в детский сад и школу или переход в новый класс, группу;
- 3) неприятие со стороны сверстников;
- 4) разнообразные оценочные ситуации, особенно при публичной оценке (ответ у доски, контрольные, экзамены и др.).

Последнее значимо и для взрослых людей, ярким подтверждением чему служит приведенное выше высказывание Ф. Перлза о том, что всякая тревога – это боязнь перед публикой.

Завершая эту часть нашего обсуждения, еще раз подчеркнем, что сегодня роль неблагополучия в общении, прежде всего семейного, в возникновении ситуативной тревоги и образовании тревожности как устойчивой личностной характеристики признается едва ли не всеми психологами и психотерапевтами, занимающимися этой проблемой. Эта позиция является частью общих представлений о влиянии семьи и других форм социального окружения на генез личностных нарушений, возникновение преневротических форм поведения и неврозов (А. И. Захаров, Е. Т. Соколова, А. В. Спиваковская и др.). Исследование того, как тревожность, первоначально возникающая как реакция на подобное неблагополучие, закрепляется и становится устойчивым образованием, требует обращения к внутриличностным факторам.

1.2.3. Тревожность и внутренний конфликт

Тревожность часто рассматривается в общем ряду невротических и преневротических образований как порождаемая внутренними конфликтами (Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, В. Н. Мясищев, А. И. Захаров, К. Роджерс, К. Хорни и др.). Вместе с тем, это общее, разделяемое многими исследователями положение при конкретной проработке выявляет множество противоречий и неясностей, связанных с пониманием природы внутреннего конфликта, его содержания, степени осознанности,

механизма порождения тревожности и т. п. Выше мы уже касались понимания связи тревожности с интрапсихическим конфликтом в классическом психоанализе. Напомним, З. Фрейд, который, как отмечалось, первым ввел представление о таком конфликте в психологию и психиатрию, рассматривал его как противоречие между импульсами или психическими структурами, приобретающее невротический характер в тех случаях, когда одна из сторон конфликта бессознательна.

Как известно, в отечественной психологии первым выдвинул проблему внутреннего, или психологического, конфликта В. Н. Мясищев. Он определял такой конфликт, как особое сочетание объективных и субъективных факторов, нарушающее значимые отношения личности и способствующее вследствие этого устойчивому переживанию эмоционального напряжения, интенсивность которого определяется субъективной значимостью для личности нарушенных отношений.

Центральными моментами здесь оказываются противоречия между имеющимися у личности возможностями и предъявляемыми к ней требованиями действительности, с которыми человек по разным причинам не может справиться (В. Н. Мясищев, 1960, М. С. Неймарк, 1961, 1972, Л. С. Славина, 1966), что и является основой для возникновения тревожности. Подобный подход близок к тем, которые рассматривались в предшествующем параграфе. Различие между этими подходами лишь в том, что акцент делается не столько на внешних факторах, сколько на их переживании и оценке. Соответственно при профилактике и преодолении тревожности основное внимание уделяется не коррекции требований или «переоценке», переинтерпретации ситуации, а обеспечению, «вооруженности» (по П. В. Симонову) такими средствами. Остается, однако, открытым вопрос о том, почему тревожность сохраняется, когда неблагоприятные условия, вызвавшие ее, исчезают, или почему люди переживают тревожность вопреки реально благополучным условиям ситуации, благополучному положению в той или иной сфере (неадекватная тревожность, по Л. И. Божович).

Попытка ответить на этот вопрос приводит к анализу внутриличностных противоречий, конфликта определенных личностных образований, столкновения разнонаправленных тенденций. Наиболее распространено представление о том, что тревожность может быть вызвана по сути любым внутренним конфликтом. Определяющим является не содержание конфликта и не степень осознанности или неосознанности его составляющих, а его личностный смысл. Именно значимость определяет силу конфликтующих переживаний, создает эмоциональное напряжение, которое переживается, как тревожность. Длительное сохранение внутриличностного конфликта способствует сохранению и усилению тревожности (см., например, Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова, 1988).

На наш взгляд, подобный подход, во-первых, имеет слишком общий характер: тревожность в этом случае не выделяется из большой группы устойчивых эмоциональных переживаний, являющихся ответом на наличие внутреннего конфликта (Ф. Б. Березин, 1988; Н. Д. Былкина, 1995; Ф. Александер и Н. М. Френч, 1948; Ф. Александер, 1987; Х. Хекхаузен, 1988; и др.).

Во-вторых, тревожность при таком подходе представляет собой лишь реакцию на конфликт определенных личностных образований.

И, в-третьих, такой подход не снимает основного вопроса: о специфичности или неспецифичности конфликта.

На связь тревожности (тревоги) и внутреннего конфликта самооценочного типа (связанного с гармоничным или дисгармоничным представлением о себе) указывал Д. С. Мак-Клелланд (см. Д. С. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон и др., 1953). Согласно его взглядам, дисгармоничное представление о себе, наличие внутренних противоречий в образе Я ведет к снижению «силы Я» и повышает подверженность фрустрации, что, в свою очередь, способствует переживанию тревоги. Правда, в данном случае тревожность не рассматривается как самостоятельное образование, а лишь как следствие повышенной подверженности фрустрациям.

Как некоторая эмоциональная реакция на внутриличностное противоречие рассматривается тревожность и в работах К. Роджерса. Тревожность, по К. Роджерсу, – это переживаемое человеком состояние скованности, напряженности, причину которого он осознать не может. Это представленный в сознании некий знак, символ угрозы, создающейся вследствие неконгруэнтности Я-концепции индивида и актуального опыта: «реакция организма на подпороговое восприятие того, что такое противоречие может проникать в осознание, вызывая тем самым изменения в Я-концепции (1959, с. 212). Очевидна родственность подобного понимания тревожности и концепции тревоги З. Фрейда, особенно ее первого, раннего варианта, согласно которому связанный с вытеснением аффект превращается в тревожность. Различие между этими концепциями в том, что, по мнению авторов, подлежит недопущению в сознание:

- у Фрейда это либидные инстинкты;
- у К. Роджерса – актуальный опыт индивида, который может представлять угрозу для его Я-концепции.

В соответствии с этим «хронизированную» тревожность, с точки зрения К. Роджерса, испытывают люди, для которых характерен конфликт между Я-концепцией, или Я-реальным, с одной стороны, и Я-идеальным – с другой. Способ преодоления этого конфликта – знаменитая «клиентцентрированная» терапия К. Роджерса, в результате которой «чувства, которые прежде не допускались в сознание, переживаются и включаются в Я-концепцию» (1994, с. 283). Это один из немногих видов психотерапии, эффективность которого доказана экспериментальным путем.

В рассматриваемой выше концепции отметим два момента, значимых, с нашей точки зрения, для понимания тревожности:

- 1) локализацию конфликта, ее вызывающего, в сфере Я-концепции индивида;
- 2) специфичность в этой связи ее сигнальной функции:
 - тревожность оказывается сигналом не просто любой угрозы и даже не угрозы некоторым, достаточно аморфным «ценностям Я», «представлению о себе», о которых говорилось выше;
 - тревожность – это сигнал, предупреждающий о начале возможных искажений в личностном развитии, сигнал того, что человек начинает искажать восприятие реальности ради сохранения привычного представления о себе.

К близким выводам на основании совершенно других теоретических взглядов пришли и отечественные исследователи (Н. В. Имедадзе, 1966; М. С. Неймарк, 1961, 1972; В. Р. Кисловская, 1972; Л. С. Славина, 1966), изучавшие как саму тревожность, так и образования, в которые она входит в качестве составляющей. Это касалось, прежде всего, «аффекта неадекватности» – образования, возникающего вследствие конфликта между самооценкой и уровнем притязаний.

Родственна вышеизложенным, на наш взгляд, и точка зрения Ф. Перлза, указывавшего на наличие у человека двух основных тенденций: к самоактуализации и к актуализации Я-концепции. Говоря о различии между этими тенденциями, Ф. Перлз в своем предисловии к книге Э. Шострома «Человек-манипулятор» подчеркивает, что в первом случае человек «становится тем, что он есть – он открывает свою уникальную идентичность, а затем идет на риск быть самим собой. Человек, который пытается актуализировать Я-концепцию, просто пытается быть некоторым ложным идеалом, а не самим собой». Противопоставление, конфликт этих тенденций и является, по Ф. Перлзу, постоянным внутренним источником тревоги (1994).

Связь тревожности с расхождением уровней самооценки и притязаний была в дальнейшем доказана в специальных исследованиях с участием как детей, так и взрослых, здоровых людей и больных, имеющих заболевания психосоматического характера.

В работах, выполненных под руководством Л. В. Бороздиной (Л. В. Бороздина и Е. А. Залученова, 1993; Н. Д. Былкина, 1995; Е. А. Залученова, 1995), при исследовании взрослых испытуемых было установлено, что особенности самооценки и уровня притязаний в отдельности не связаны с повышением тревожности. Здесь подчеркивается, что тревожность вызывается конфликтом, рассогласованием уровней самооценки и притязаний. Механизм действия подобного рассогласования описывается следующим образом: дивергентность самооценки и уровня притязаний препятствует выбору целей поведения, деятельности, соответствующих оценке человеком своих возможностей, что ведет к переживанию напряженности, внутреннего дискомфорта, выражением которых и является повышение личностной тревожности. При этом высота уровня тревожности оказывается в прямой зависимости от глубины дискордантности высотных характеристик самооценки и уровня притязаний.^[3]

Как уже отмечалось, некоторые авторы (см., например, Дж. Аткинсон, 1974; Я. Рейковский, 1979), рассматривая влияние тревоги на уровень притязаний (его занижение или завышение), концептуализируют тревогу и тревожность как проявление дефектов в структуре личности и прежде всего в нарушении механизмов саморегуляции, проявляющихся в переживании незащищенности, в снижении чувства безопасности.

В нашей работе (А. М. Прихожан, 1977) при исследовании межличностной тревожности подростков было установлено, что достаточно гармоничное представление о себе, характеризующееся оптимальным соотношением характеристик самооценки и уровня притязаний, не связано с тревожностью. Тревожность обнаружила связь с неблагоприятными типами самооценки, а также неблагоприятными вариантами соотношения самооценки и уровня притязаний (величиной расхождения, парадоксальности характера соотношения, когда уровень самооценки оказывается выше уровня притязаний и т. п.). Выявилась обусловленность тревожности особенностями осознания каждой из этих тенденций: чем сильнее и отчетливее осознавалась каждая из тенденций, тем выше был уровень тревожности детей. Вместе с тем, переживание тревожности, как и следовало ожидать, оказалось под влиянием защитных механизмов. При ярко выраженном реальном неблагополучии подобный конфликт вел к «неадекватному спокойствию», нечувствительности к реальному неблагополучию и т. п. Был установлен следующий механизм порождения тревожности: конфликт между самооценкой и уровнем притязаний, вызывая одновременно и повышенное стремление к успеху, и затрудненность в оценке этого успеха, ведет к колебаниям, сомнениям, двойственности в оценке и осознании подростком своей успешности в сфере

межличностных отношений, что препятствует переживанию удовлетворения потребности в общении. Неудовлетворенность данной потребности и переживается в виде межличностной тревожности.

В определенном смысле все описанные выше подходы сближаются с пониманием тревожности как психологического представителя, «эквивалента» конфликта, о котором говорилось выше при рассмотрении проблемы тревожности и стресса. Различие лишь в понимании содержания и локализации конфликта. Тревожность при таком подходе лишается статуса особого, самостоятельного психологического образования, являясь по сути лишь функцией конфликта и существуя постольку и так долго, поскольку и как долго существует внутренний конфликт.

Необходимо также отметить, что большинство из приведенных выше заключений и выводов либо являются теоретическими посылами, опирающимися на клинический опыт, либо основываются на теоретической интерпретации данных корреляционных связей. Относительность последнего ясна и может быть проиллюстрирована данными упоминавшихся выше работ Я. Рейковского (1979) и Дж. Аткинсона (1964, 1965, 1974), в которых связь между тревожностью и уровнем притязаний, напротив, интерпретируется как влияние повышенной тревожности на формирование защитного уровня притязаний.

Этот момент, на наш взгляд, является принципиально важным. Выявление причин стабильной тревожности неоднократно наталкивается на проблему «заколдованного психологического круга». Видимо, настало время отказаться от представлений о линейной, однонаправленной зависимости, а рассматривать процесс сложного взаимовлияния тревожности и других личностных образований, прежде всего различных составляющих Я-концепции.

Такой подход, однако, требует изменения представлений о статусе устойчивой тревожности как психологического явления. В этом случае она должна, по нашему мнению, рассматриваться как относительно самостоятельное образование, которое, включившись в структуру личности, обладает тенденцией к самоподкреплению и самоподдержанию, приобретает собственную побудительную силу и оказывает влияние и на развитие других личностных образований, и на саму себя.

Итак, проведенный теоретический анализ показал, что современное состояние исследования проблемы тревожности характеризуется следующим:

- 1) определенной двойственностью, сочетанием общепринятых положений и их недостаточной экспериментальной и клинической доказанностью;
- 2) расхождением между теоретическими построениями и их экспериментальным обоснованием.

Это, как представляется, во многом обусловлено недостаточностью онтогенетического аспекта изучения проблемы. Именно поэтому мы поставили задачу изучения возрастной специфики тревожности на разных этапах дошкольного и школьного детства.

Особенности состояния тревоги и страхи у детей разных возрастов

2.1. Динамика уровня тревожности учащихся (1–11-й классы). Половозрастные различия

Рассмотрим сначала вопрос о том, каков средний уровень тревоги школьников разных возрастов. Для его решения необходимо учесть ряд условий.

Во-первых, используемый в этих целях методический прием должен был давать возможность сравнивать данные учащихся с 1-го по 11-й [4]

Приведенные здесь исследования проводились с 1970 по 2005 г. За этот период менялось время начала обучения, принадлежность классов к той или иной школьной ступени и т. п. Для удобства изложения мы используем систему, принятую в настоящее время. Мы используем также современные названия страны, городов, учебных заведений, учреждений и др.

Во-вторых, этот прием должен был быть методом экспресс-диагностики, позволять оперативно провести сбор материала в достаточно краткие сроки с тем, чтобы снизить влияние дополнительных факторов (конец четверти, приближение экзаменов и т. п.).^[5]

Данные о гендерных различиях свидетельствуют, что в младшем школьном возрасте более тревожны мальчики, в подростковый период эти различия сглаживаются, а в раннем юношеском – более тревожными оказываются девушки.

Представленные данные касаются, однако, непосредственной оценки школьником частоты и силы переживания тревоги. Иную картину дают данные исследований по тестам, выявляющим тревожность как устойчивое образование.

2.2. Содержание страхов и тревог у детей разных возрастов

Содержание страхов и тревог у детей и подростков неоднократно изучалось в психологии, социологии, педагогике и медицине. В разнообразных исследованиях выделен ряд страхов и тревог, типичных для детей разных возрастов. Отмечая культурные и национальные различия, исследователи одновременно обращают внимание и на определенное сходство, которое тем больше, чем с более маленькими детьми проведено исследование:

- для дошкольников – это страх темноты, сказочных персонажей, воображаемых существ;
- для младших школьников – боязнь оценки со стороны взрослых, «опасных» людей, смерти, болезни;
- подростки более всего опасаются насмешек, собственных неудач, а также войны, болезни и смерти родителей.

Обнаруживаются и определенные гендерные различия в источниках тревоги и страха, которые оказываются более выраженными в подростковом и раннем юношеском возрастах (А. И. Захаров, 1995; В. Р. Кисловская, 1972; Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, 1988; А. Т. Джерсилд, 1954; и др.).

Вместе с тем, данные этих работ во многом противоречивы, причем зачастую эти противоречия касаются результатов, получаемых в рамках одной культуры на достаточно близких контингентах детей.

Интересные данные получены в результате массового изучения содержания страхов, тревог у детей от 3 до 15 лет, проведенного А. И. Захаровым. По материалам этой работы, в младшем школьном возрасте в наибольшей степени оказался выраженным страх, связанный со школой, причем он конкретизировался преимущественно в боязни опоздать в школу, что было наиболее характерно для девочек (до 92% девочек, участвующих в исследовании, испытывали этот страх). Кроме того, в этот период выраженными оказались магические страхи, боязнь несчастия, беды. В подростковом возрасте – к 12 годам – у всех участвующих в опросе девочек выявилась боязнь смерти родителей. У всех мальчиков этот страх становился ведущим к 15 годам. К 15 годам наибольшего пика достигали по данным этого исследования и межличностные страхи. Необходимо отметить, однако, что к таковым автор относит большую группу: «...это страхи одиночества, некоторых людей, наказания, войны, сделать что-либо не так, не то,

не успеть, опоздать, не справиться с порученным делом, не совладать с чувствами, потерять контроль, быть не собой, насмешек, осуждения со стороны сверстников и взрослых и т. д.» (1988, с. 61). На наш взгляд, этот перечень существенно шире представлений о межличностных отношениях. Эту категорию более точно было бы обозначить как «социальные страхи».

По данным уже неоднократно упоминавшегося выше исследования Б. И. Кочубея и Е. В. Новиковой одна из ведущих тревог московских школьников 11—12 лет – возможность войны, тесно связанная с боязнью «конца света», для девочек в это время значимым оказывается также беспокойство, связанное с родителями. Это беспокойство остается важным и для девочек 15—16 лет, однако меняется его содержание. Если девочек-подростков в основном волновала возможность наказания со стороны родителей, то в 15—16 – их волнуют благополучие, здоровье, настроение взрослых. У мальчиков и в младшем подростковом, и в раннем юношеском возрастах наиболее выраженной оказалась боязнь физического насилия.

Привлекают внимание и данные социологического исследования, проведенного в 1991—1993 гг. Институтом системного исследования и социологии (Общее среднее образование России, 1993) на значительной выборке старшеклассников во многих городах России. Было установлено, что основными факторами, вызывающими тревогу старшеклассников, являются:

- неуверенность в завтрашнем дне – возможность трудоустройства или продолжения учебы;
- состояние собственного здоровья и внешний вид;
- отношения с родителями и сверстниками.

Эти результаты интерпретируются авторами с точки зрения их связи с социальной ситуацией в стране. Однако нельзя не заметить, что социальной ситуацией может определяться лишь неуверенность в завтрашнем дне, и то, на наш взгляд, не полностью, поскольку определенные тревоги, связанные с будущим, характерны для юношеского возраста в самых различных социальных условиях. Все же остальное отражает ведущие возрастные потребности данного периода развития.

Существует, однако, значительное количество данных об открытости состояния тревоги внешнему наблюдению, сравнительной легкости ее распознаваемости окружающими, в том числе родителями и учителями (Р. Кэмпбелл, 1992; Б. Рюбаш, 1963; и др.). Так, например, Б. Рюбаш подчеркивает, что надежные данные о тревожности детей могут быть получены путем опроса родителей и воспитателей, учителей, но для этого требуется точность формулировок и хорошая обученность проводящего обследования и эксперта, оценивающего полученные данные. Правда, речь в этом случае идет в основном о детях-дошкольниках и младших школьниках. Известна и достаточная распознаваемость тревоги окружающих, более того, ее, если так можно выразиться, «заразительность» на бытовом уровне.

Литературные данные свидетельствуют также, что проявления тревоги делятся на два основных вида – мобилизующий и демобилизующий, причем эти виды имеют ярко выраженный индивидуальный характер.

Мобилизующий – проявляется в повышенной активности, вплоть до агрессивности; в повышенном аппетите и т. п.

Демобилизующий – в оцепенении, одеревенении, внезапной потере интереса, апатии и др. Особенно ярко это проявляется при наличии устойчивой тревожности.

Вопрос о возрастной специфике форм проявления тревоги обычно не ставится. Речь идет лишь о большей выраженности, открытости для наблюдения тревоги у маленьких детей и усложнении этих форм, их большей многозначности у старших. В этом плане из известных нам источников можно назвать, пожалуй, лишь адресованную родителям книгу П. Лич (1992), где выделяются такие, например, признаки состояния тревоги у детей раннего возраста, как:

- повышенные «прилипчивость» и послушание по отношению ко взрослому;
- настороженность по отношению к новым людям;
- нарушения сна, питания (ребенок теряет аппетит, просит ту еду, которую ему давали, когда он был младше).

Мы поставили перед собой задачу проанализировать актуальные (непосредственно наблюдаемые и субъективные) формы проявления тревоги у детей и подростков. С этой целью были проведены наблюдения за поведением, реакциями детей в тревожных ситуациях и беседы:

- 1) при конкурсном поступлении в школу (6—7 лет);
- 2) во время школьных экзаменов: переводных по иностранному языку в спецшколе (11—12 лет);
- 3) по окончании 9-го класса (14—15 лет);
- 4) после окончания школы (16—17 лет).

Кроме того, проводились беседы с учителями и родителями.

Эта работа, осуществлявшаяся с помощью школьных психологов, проводилась в три этапа.

Первый был посвящен фиксации проявления симптомов тревоги в указанных ситуациях. С этой целью проводились наблюдения и беседы. Сразу после экзамена школьников спрашивали об их внутреннем состоянии и переживаниях во время экзамена: беспокоились, боялись ли они, и если ответ был положительным (что бывало далеко не всегда), спрашивали о том, как, по каким признакам они это узнавали, о переживаниях, мыслях, ощущениях. Проводились также беседы с родителями и учителями о поведении детей перед экзаменами и во время экзаменов. Эти показатели, а также некоторые симптомы из известной карты наблюдений Д. Стотта (Г. Л. Исурина и др., 1976; В. А. Мурзенко, 1979), опросника признаков психического напряжения и невротических тенденций у детей М. Шюрера и В. Сmekала (Й. Шванцара и др., 1978) и ряда других источников оценивались группой экспертов – практических психологов, студентов психологических факультетов, педагогов (6 чел.). В результате этого этапа были составлены 2 карты симптомов: непосредственно наблюдаемых и получаемых в результате самоотчетов («Карта наблюдаемых симптомов» и «Карта самоотчета»).

На втором этапе по первой карте проводились наблюдения за 20 детьми каждой возрастной группы (девочек и мальчиков поровну). Вторая карта в устной форме предъявлялась детям и подросткам непосредственно перед экзаменом, симптоматика сопоставлялась с данными самоотчетов. Первая – включала непосредственно наблюдаемые симптомы, а вторая – данные самоотчетов. В отличие от описанного выше изучения характера переживаний, в этой части работы речь шла об актуальном переживании и тех признаках, по которым они это переживание распознают. В связи с большой распространенностью во вторую карту были включены также 2 ретроспективных признака (нарушения сна, нарушение питания).

Способы преодоления тревожности

В литературе описаны две группы способов психологической защиты и конструктивных активных методов нейтрализации тревожности[1].

► Первая группа включает следующие четыре неконструктивных способа избежать тревожности:

1) рационализация – наилучший способ оправдания своего уклонения от ответственности. Например, вместо того чтобы увидеть и принять необходимость изменить что-то в себе, человек может продолжать переносить ответственность на внешний мир и таким образом уходить от осознания своих собственных мотивов;

2) отрицание существования тревожности, т.е. устранение ее из сознания;

3) наркотизация. Это может делаться сознательно и в буквальном смысле посредством принятия алкоголя или наркотиков. Разновидностью глушения тревожности могут служить попытки "потопить" себя в работе, сне, сексуальной активности. Отсутствие возможностей для удовлетворения данных потребностей делает высокотревожных лиц еще более беспокойными и раздражительными;

4) уход от тревожности – наиболее радикальный в данной группе способ. Он заключается в избегании всех ситуаций, мыслей или чувств, которые могут возбудить тревожность. Следуя такому способу, человек, не осознавая этого, может откладывать со дня на день дела, связанные с тревожностью (принятие решений, обращение к врачу, написание письма и т.д.), или он может "притворяться", т.е. субъективно считать, что обдумываемые им определенные действия (принятие участия в обсуждении, разговор с подчиненными, разрыв отношений с другим лицом и др.) являются несущественными.

Разновидностью данного способа служат внутренние запреты, когда в сознание не проникает никакой тревоги и, следовательно, нет возможности преодолеть запреты с помощью сознательного усилия. Однако необходимо иметь в виду, что запреты, связанные с тревожностью, оказывают определенное воздействие и на сами эти действия. Во-первых, осуществление действия, по поводу которого мы испытываем тревожность, порождает чувство напряжения, усталости или изнеможения. Во-вторых, тревога, связанная с определенной деятельностью, в результате будет приводить к нарушению функции. Если, например, имеет место тревога, связанная с приказами подчиненным, они будут даваться в извиняющемся, неэффективном тоне. В-третьих, тревожность, связанная с деятельностью, будет портить то удовольствие, которое эта деятельность могла бы принести в ином случае. Так, например, сильная тревожность, связанная с сексуальными отношениями, полностью лишит их удовольствия, и если человек не осознает свою тревожность, он будет испытывать чувство, что сексуальные отношения ничего не значат. Таким образом, чувство отвращения, используемое как средство преодоления тревожности, может быть следствием повышенной тревожности.

Как показывает опыт профилактики тревожности, наличие скрытых или явных запретов тем больше, чем выше уровень тревожности. Например, тревожность может скрываться за чувствами физического дискомфорта, такими как сильное сердцебиение и усталость; за многочисленными страхами, которые внешне представляются рациональными или обоснованными. Она может быть скрытой силой, толкающей нас к выпивке или погружению во всевозможные состояния помрачения сознания. Часто мы можем наталкиваться на нее как на причину неспособности выполнять то или иное дело или получать удовольствие, и мы всегда обнаруживаем ее в качестве влиятельного

фактора, стоящего за внутренними запретами.

► К числу конструктивных способов преодоления тревожности следует отнести собственную активность личности. Например, освобождения от тревоги, связанной с воздействием негативной информации о заболеваниях, перипетиях лиц, пострадавших в катастрофах, судьбе беженцев и т.д., можно добиться путем преобразования этой информации в активные действия: сделать прививку, сдать кровь, собрать для беженцев теплые вещи, еду, игрушки и др. Главное в этом способе преодоления тревожности – реальное безынерционное освобождение от ситуативной тревожности.

Способы снижения ситуативной тревожности

К числу доступных способов снижения ситуативной тревожности относят:

1) использование элементов арттерапии (от англ. art – искусство и греч. therapeia – лечение) в виде любых свободных зарисовок, письменных записей, без учета качества рисунков или орфографии. Это упражнение дает выход

нашим переживаниям и сомнениям и позволяет взглянуть на них со стороны;

2) вербализацию переживаемой тревожности в виде доверительного свободного общения или многократного выговаривания всего того, что по-настоящему волнует и тревожит человека;

3) использование креатотерапии – способ преодоления тревожности средствами творчества;

4) занятия спортом или ручным трудом;

5) дыхательные упражнения, помогающие отвлечься, переключиться, снять мышечное напряжение и беспокойство в мыслях;

6) использование позитивных родительских установок типа "Верь в себя, ты сможешь", а не "У тебя снова ничего хорошего не получится". Такой подход помогает остановить поток негативных мыслей и перейти к конструктивному решению;

7) уточнение реальности в виде четырех самовопросов "Правда ли это?", "Могу ли я быть совершенно уверенным, что это правда?", "Какую реакцию вызывают во мне эти мысли?", "Кем бы я был без этих мыслей?" Этот прием способствует снижению тревожности в случаях, когда человек не знает, как поступить из-за того, что некто будет сердиться. Ответы на эти вопросы позволяют осознать относительность имеющихся убеждений и увидеть совсем иные решения проблемы.

Преодолению тревожности способствует также внесение корректив в семейную, образовательную, производственную среду и всю структуру межличностных отношений с учетом выше указанных причин ситуативной и личностной тревожности.

Концепции агрессивного поведения детей и подростков в зарубежной науке

Феномен агрессии является предметом изучения многих зарубежных исследователей. В теоретическом дискурсе, объясняющем природу человеческой агрессии, существует целый ряд общих и частных модифицированных подходов. Однако, не все концепции деструктивности, которые носят в основном психологический характер, специально останавливаются на детско-подростковой агрессии.

Для научного осмысления природы человеческой агрессивности необходимо уточнить смысл самого этого понятия. Сложность такой работы обуславливается тем, что термин «агрессивность» очень часто употребляется сейчас в самом широком контексте и, следовательно, нуждается в освобождении от целого ряда наслоений. К настоящему

времени различными зарубежными авторами предложено множество определений агрессии, ни одно из которых не может быть признано исчерпывающим и общеупотребительным. Представляется возможным выделить следующие трактовки этого понятия.

Во-первых, под агрессией понимается сильная активность, стремление к самоутверждению. Так, Л. Бендер¹, например, говорит об агрессии как тенденции приближения к объекту или удаления от него, а Ф. Аллан² описывает ее как внутреннюю силу (не объясняя ее происхождения), дающую человеку возможность противостоять внешним силам.

Во-вторых, под агрессией понимаются акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу или объекту. Например, Х. Дельгадо утверждает, что «человеческая агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу». Так точка зрения, высказанная Зильманном, ограничивает употребление термина агрессии попыткой нанесения другим телесных или физических повреждений. Под агрессией, по Э. Фромму³, следует понимать любые действия, которые причиняют ущерб другому человеку, группе людей или животному, а также причинение ущерба вообще всякому неживому объекту.

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

Давая определение агрессии, ряд исследователей стремятся сделать это на основе изучения поддающихся объективному наблюдению и измерению явлений, чаще всего актов поведения. Например, Басс⁴ определяет агрессию как «реакцию», в результате которой другой организм получает болевые стимулы. То есть согласно Басс, агрессия – это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим. А Уилсон⁵ определяет агрессию как «физическое действие или угрозу такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи».

Существенным недостатком приведенных определений, не позволяющим вскрыть содержание агрессии, является то, что конкретные действия как бы отрываются от их мотива. В результате такие действия, например, как неудачная попытка убийства, мечты об избиении кого-либо, не подпадают под определение агрессии, предложенное Бассом, хотя их агрессивный характер очевиден.

Об этом нельзя сказать, о следующем определении, предложенном несколькими известными исследователями Фишбах С. Берковиц Л.⁶: агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

На первый взгляд, это определение кажется простым и откровенным, а также тесно связанным с пониманием агрессии с позиции обыденного сознания. Однако при более внимательном изучении оказывается, что оно включает в себя некоторые особенности, требующие более глубокого анализа. Последнее определение предполагает, что агрессию следует рассматривать как модель поведения, а не как эмоцию, мотив или установку; агрессия предполагает действия, посредством которых агрессор намеренно причиняет

ущерб своей жертве; агрессия имеет место, если результатом действий являются какие-либо негативные последствия; агрессия затрагивает живые существа; агрессия затрагивает жертву, стремящуюся избежать нападения.

Многообразие форм человеческой агрессивности привели к тому, что сегодня в зарубежной науке отсутствует его вполне однозначная трактовка и определение. Это позволяет разным авторам вкладывать в понятие «агрессия» совершенно различное содержание.

Частично эти трудности можно объяснить наличием широкого круга концепций, в которых изучается понятие агрессивности. Существует несколько разнонаправленных теоретических перспектив, каждая из которых видит свое видение сущности и истоков агрессии:

Теория инстинкта (этологический, психоаналитический теоретические подходы к исследованию агрессии).

Теория побуждения: теория фрустрации – агрессии (фрустрационный теоретический подход к исследованию агрессии).

Теория социального научения: когнитивная теория научения (бихевиористский теоретический подход к исследованию агрессии).

Естественно, что подобное деление весьма условно, во многих эмпирических исследованиях агрессии заметно влияние различных подходов к данной проблеме. Чтобы сравнить различные точки зрения на природу агрессии, обратимся к анализу существующих теорий, объясняющих сущность и ее причины.

Теория инстинкта. Одной из наиболее ранних теорий, объясняющих истоки детской и подростковой агрессии, является теория инстинкта, родоначальником которого принято считать австрийского врача-психиатра Зигмунда Фрейда⁷. Его дуалистическое учение дает общее представление об агрессии человека в целом, которая рассматривается как реакция на блокирование или разрушение либидозных импульсов, а также связана с инстинктом смерти.

В противовес безраздельно господствующей тогда в педагогической теории и практике точки зрения, Фрейд выступил против наказаний и «подавляющего» стиля воспитания, как основных методов погашения детского негативизма.

Фрейд внес значительный вклад в разработку техники коррекции агрессивности, в основе которой лежит идея ослабления агрессии, то есть изменение или сублимирование ее направленности другим видом деятельности, которая исключает насилие и самоуничтожение. Положение о катарсисе в теории Фрейда объясняет эмоциональную разрядку разрушительной энергии, следствием которой является уменьшение вероятности проявления более опасных действий.

Таким образом, педагогическая позиция З.Фрейда заключается в гуманном отношении к ребенку, восприятию его в качестве равноправного участника как терапевтического, так и педагогического процесса, в стремлении сформировать психически здоровую, полноценную личность.

В конце двадцатых – начале тридцатых годов прошлого столетия фрейдизм был вытеснен из рамок советской педагогики, психологии и педологии, так как шел вразрез с коммунистической доктриной воспитания.

Значительный интерес к проблеме детской и подростковой агрессивности был проявлен со стороны неопрейдистов (А. Адлера, А. Фрейд, К. Юнга, Э.Фромма, А. Айхорна).

А. Адлер полагал, что агрессия своими корнями уходит в детство. Стимулом для ее развития служит комплекс неполноценности (неудовлетворенность собой), который возникает уже в раннем детстве из-за различных неблагоприятных для развития личности условий (чаще всего негативной заниженной оценки ребенка его родителями). Адлер доказывал ведущую роль в формировании подростковой агрессии социального фактора: семьи, общества и даже цивилизации. Семейная среда призвана реализовать потребности ребенка в постоянной любви, заботе и внимании. В противном случае ситуация депривации создает благоприятную основу для возникновения первых разрушительных действий.

Наряду с К. Роджерсом Адлер стоял у истоков гуманистической психологии и педагогики. Он осуждал циркулирующие в педагогическом процессе субъект-объектные отношения, выступая за их изменение на субъект-субъектные отношения, которые нацелены на сотрудничество и взаимопонимание (развитие эмпатии), и исключение авторитета, базирующегося на силе и власти.

«Единственная возможность двигаться вперед,— подчеркивал Адлер,— заключена в том, чтобы избегать, насколько это возможно, всякой конфронтации и видеть в ребенке не объект обучения, а субъект; видеть в нем зрелую личность, равную учителю».

Установление субъект-субъектных отношений является очень важным в профилактике и коррекции агрессивных проявлений несовершеннолетних. Специалистам необходимо воспринимать ребенка как активного, а не пассивного участника собственных изменений. От педагогов требуется умение встать на позицию ребенка и понять его мотивы, потребности, круг интересов. В процессе совместного взаимодействия учитель или воспитатель пытается незаметно для самого подростка перевести его на позицию взрослого, который сам способен быть ответственным за свои поступки. В коррекционно-профилактической деятельности целесообразно в качестве субъекта совместных действий использовать и родителей, которые средствами семейного воспитания в состоянии оптимизировать процесс реабилитации детей с агрессивным поведением.

Одно из самых фундаментальных исследований в истории изучения деструктивности принадлежит Э. Фромму. Ведущую роль в формировании механизмов агрессивных действий Фромм отводил не унаследованному от животных инстинкту, а тем факторам, которые отличают человека от его «животных предков».

Фромм предложил различать два вида агрессии: «доброкачественную» (самоутверждение, достижение целей; реактивная и оборонительная агрессия) и «злокачественную» (убийства, жестокие истязания ради получения удовольствия). Педагогическое приложение концепции Э. Фромма ярко видится в идее дифференцирования агрессивных проявлений, выделении среди них конструктивных и деструктивных, которые можно наблюдать, а значит, на которые можно целенаправленно влиять уже с раннего детства.

Феномен агрессии нашел свое отражение в рамках глубинного аналитического подхода К. Юнга¹⁰. Учение Юнга, кроме философского, культурологического и психологического, имеет педагогический контекст. Он обнаруживает себя в формулировке ключевой цели развития — «обретения Самости», то есть приобретение новых умений и достижение новых целей, что было названо Юнгом индивидуацией. Процесс индивидуации, обоснованный в логике аналитической психологии, предполагает ориентировку всего педагогического процесса на уникальное и неповторимое развитие личности каждого ребенка. К.Г. Юнг выступал за воспитание самостоятельной, свободной

личности, умеющей находить свой собственный жизненный путь.

Педагогическая позиция К.Г. Юнга просматривается в определении первопричины деструктивности. Юнг был уверен в том, что поведение детей, в том числе и агрессивное определяется, в основном, неосознаваемыми мотивами. Задача педагога заключается в выявлении этих мотивов и направлении их на развитие Самости ребенка. Этическое требование, которое К.Г. Юнг выдвинул к психотерапии, безусловно, относится к осуществлению процессов обучения и воспитания, профилактики и коррекции:

«Ты сам должен быть таким, каким хочешь сделать другого».

Идеи классического психоанализа нашли свое дальнейшее развитие в изысканиях А. Фрейда. Агрессия рассматривается в его трудах в качестве врожденного инстинктивного побуждения, которое спонтанно развивается как реакция на окружающую действительность, но не является результатом влияния окружающей среды. Агрессия выполняет две противоположные функции: с одной стороны, она необходима для поддержания жизни, для выживания в борьбе с окружающими; с другой стороны, агрессивный драйв может разрушить все позитивные взаимоотношения между людьми, стать причиной конфликтов и неприятностей в коллективе. Цель агрессии в рамках данной теории определяется как достижение разрядки и избегание возрастающего напряжения, поддержание гомеостаза или его разрушение, чтобы стать самим собой.

А. Фрейд указывает на динамику количественных и качественных изменений детской агрессии, которую непосредственно связывает с процессом психического развития ребенка. Своего пика развития агрессивность достигает в период полового созревания – это первое повторение детского сексуального периода, как указывает А. Фрейд. Ведущим фактором в формировании агрессивного поведения, согласно воззрениям А. Фрейда, является семья.

В трудах А. Фрейда мы находим обоснование одной из важнейших предпосылок, определяющих эффективность педагогического процесса: «Перед началом педагогической деятельности учителя и воспитатели должны разобраться в своих собственных проблемах и научиться избегать конфликтов». Такой анализ способствует более глубокому пониманию педагогом личности ребенка с его сознательными и бессознательными мотивами поведения. Детский психоанализ имеет важную отличительную особенность, которая предполагает соучастие родителей, поэтому «самый надежный и безболезненный метод достигнуть взаимодействия – это одновременный анализ родителей и их детей». Коррекция и терапия в рамках детского психоанализа направлена на то, чтобы ребенок научился самостоятельно «выдерживать все большее и большее количество неудовлетворения, не прибегая к защитным механизмам».

Рассматривая психоаналитический и этологический подходы к пониманию агрессии и агрессивности, нельзя не заметить, что в них зримо проявляется биологизаторское понимание агрессивности как врожденного инстинкта.

В рамках психоаналитического и этологического подходов к исследованию агрессии, ее форм и видов, позволяют сделать следующие выводы: различные теории агрессии как инстинкта сильно разнятся в деталях, но все они сходны по смыслу. Центральное для всех теорий положение о том, что агрессия является следствием по преимуществу инстинктивных, врожденных факторов, логически ведет к заключению, что агрессивные проявления почти невозможно устранить. Ни удовлетворение всех материальных потребностей, ни устранение социальной несправедливости, ни другие позитивные изменения в структуре человеческого общества не смогут предотвратить

зарождение и проявление агрессивных импульсов. Самое большое, чего можно достичь, – это временно не допускать подобных проявлений или ослабить их интенсивность. Поэтому, согласно данным теориям, агрессия в той или иной форме всегда будет нас сопровождать, т.к. агрессия является неотъемлемой частью нашей человеческой природы.

Фрустрационная теория агрессии. Развитие взглядов З. Фрейда привело к созданию фрустрационных концепций агрессии. Представители данных исследований полагали, что агрессия всегда следует за фрустрацией. Агрессия определялась ими как акт, целью которого является вред некоторой личности или объекту, а фрустрация как таковое условие, которое возникает, когда целенаправленные реакции испытывают помехи. При этом предполагалось, что фрустрация, определяемая как блокирование или создание помех для какого-либо целенаправленного поведения, вызывает агрессию напрямую, провоцирует ее (побуждает к агрессии), что и поддерживает агрессивное поведение.

По мнению Д. Долларда, в отношении побуждения к агрессии решающее значение имеют три фактора: степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели, сила препятствия на пути достижения цели, количество последовательных фрустраций. Чем больше субъект предвкушает удовольствие, чем сильнее препятствие, чем больше количество ответных реакций блокируется, тем сильнее будет толчок к агрессии.

Н. Миллер предложил особую модель, объясняющую появление смещенной агрессии. Автор предположил, что выбор жертвы обусловлен тремя факторами: силой побуждения к агрессии; силой факторов, тормозящих данное поведение; стимульным сходством каждой потенциальной жертвы с фрустрировавшим фактором. Н. Миллер полагал, что барьеры, сдерживающие агрессию, исчезают быстрее, чем побуждение к подобному поведению. Описываемая им модель показывает, что смещенная агрессия наиболее вероятно будет разряжена на тех мишенях, в отношении которых сила торможения является незначительной, но у которых относительно высокое стимульное сходство с фрустратором.

Среди современных исследователей агрессии, продолжающих разрабатывать фрустрационно-агрессивную гипотезу, нельзя не отметить исследования Леонарда Берковица. Именно он внес наиболее значительные поправки и уточнения в эту теорию. Л. Берковиц утверждает, что фрустрация – один из множества различных авersive стимулов, которые способны лишь спровоцировать агрессивные реакции, но не приводят к агрессии напрямую, а скорее создают готовность к агрессивным действиям. Подобное поведение возникает только при наличии соответствующих посылов к агрессии.

Для уточнения смысла этой категории он производит разведение понятий «агрессия», «насилие», «агрессивность». Леонард Берковиц трактует агрессию как любую форму поведения, которая нацелена на то, чтобы причинить кому-то другому физический или психологический ущерб. Насилие – это действия, вызывающие или способные вызвать физическое повреждение. Агрессивность – относительно стабильная готовность к агрессивным действиям в самых разных ситуациях.

В трудах Л. Берковица обстоятельно рассмотрен вопрос о развитии склонности к агрессии. Он считает, что в подростковом возрасте на нее оказывают определяющее влияния неблагоприятные условия, создаваемые родителями (отвержение, жестокое обращение, непоследовательность в применении воспитательных воздействий и др.)

Берковиц предлагает различать два вида агрессии: инструментальную и

эмоциональную. Первый вид имеет другую цель, помимо причинения ущерба, второй – вызывается эмоциональным возбуждением, и агрессор стремится причинить вред другому лицу. Берковиц считает инструментальную агрессию относительно рациональной, в то время как эмоциональная – менее сознательно контролируемая, «запускается» интенсивной внутренней стимуляцией.

Автор называет триггеры агрессивного поведения детей и подростков: недостаток любви и нежных чувств со стороны родителей, их педагогическое и психологическое невежество, ослабленный неврологический базис, низкая стрессоустойчивость ребенка, воздействие отрицательных общечеловеческих установок и моделей.

В рамках данного подхода задачу семейного воспитания можно обозначить как сотрудничество, взаимопонимание и выработка единых требований родителей к своему ребенку, минимизация негативных влияний, что не означает полное блокирование отрицательных переживаний, которые выполняют и позитивную функцию (например, учат выдерживать невзгоды и неудачи). Кроме того, необходимо ограничивать влияние деструктивных факторов, вызывающих агрессивные реакции детей и подростков.

В системе коррекции деструктивных проявлений Л. Берковиц выделяет два направления: социальный и психологический контроль. Социальный контроль предполагает осуществление процесса наказания, а психологический – понимание смысла произошедших событий при раскрытии индивидом его эмоционального состояния перед другими. По мнению автора, самосознание человека способно ограничивать воздействие враждебных и агонистических импульсов.

В целях коррекции Берковиц предлагает использовать когнитивные программы, направленные на изменение мыслей и действий агрессивных несовершеннолетних. Одним из самых результативных методов предупреждения враждебности Берковиц считает внимательное отношение родителей к чувствам и переживаниям ребенка в процессе семейного воспитания. «Родительское тепло и любовь могут служить фактором, который смягчает стрессы и психические напряжения».

В процессе своего развития фрустрационный подход претерпел значительные изменения и разделился на два относительно самостоятельных течения. Сторонники первого течения остались приверженцами фрустрационно-агрессивной гипотезы и продолжают в основном исследовать условия, при которых ситуация фрустрации ведет к возникновению агрессивных действий. К таким важным, на их взгляд, условиям относятся: сходство- несходство агрессора и жертвы, оправданность-неоправданность агрессии, уровень агрессивности как личностной характеристики человека.

Сторонники второго течения создали собственную концепцию фрустрации, в основу которой положен анализ фрустрационных ситуаций, классификации и типологии реакций на фрустрацию. Так, С. Розенцвейгом выделяются три типа причин, вызывающих фрустрацию: лишения – отсутствие необходимых средств достижения цели или удовлетворения потребности; потери – утрата предметов или объектов, ранее удовлетворявших потребности; конфликт – одновременное существование двух несовместимых друг с другом побуждений.

К. Бютнер называет ряд фрустрирующих обстоятельств, способствующих развитию и подкреплению детской и подростковой агрессивности.

Группа обстоятельств, связанная с воспитанием в семье (эмоциональное отвержение, лишение ребенка любви и внимания родителей; конфронтация, реальная вовлеченность детей в «вой- ну со взрослыми», которая ежедневно проявляется в обидах,

запретах, наказаниях, пренебрежительном отношении к детям; амбивалентное воспитание, неразборчивое смещение осуждения и одобрения, одновременно ласкового и агрессивного обращения, в результате которого у ребенка появляется сомнение: любим он или нет; всякого рода страхи: страх физического наказания, лишения любви родителей и т.д.).

Обстоятельства, связанные с взаимоотношениями со сверстниками. Внутренняя агрессивность может стать следствием возрастающей агрессивности внешних реальных отношений здесь-и-теперь.

Обстоятельства, связанные с общением в детских учреждениях (неспособность многих воспитателей и педагогов создавать оптимальные условия для формирования гуманных отношений между детьми; неспособность многих воспитателей дарить любовь отверженным, озлобленным, нелюбимым детям и таким образом частично компенсировать душевную травму, нанесенную родителями; господствующие в школе методы воспитания, опирающиеся на осуждение, унижение и конкуренцию).

Вопрос о том, не связана ли агрессия в каждом конкретном случае с фрустрацией, закономерен, но это вовсе не означает, что между агрессией и фрустрацией необходимо имеется неразрывная связь. Прежде всего, далеко не всякая агрессия провоцируется фрустрацией. Агрессия может возникать, например, с «позиции силы» и является выражением властности, и тогда ни о какой фрустрации речи быть не может. С другой стороны, фрустрация часто агрессией не сопровождается, она имеет многообразные проявления, в том числе и толерантность, при которой всякая мысль о нападении исключается. Надо сказать, агрессивная реакция на фрустратор часто не ослабляет, а усиливает состояние фрустрации. Необходимо отметить, что наибольшее внимание сторонников фрустрационно-агрессивной гипотезы привлекает исследование условий, при которых ситуация фрустрации ведет к возникновению агрессивных действий. К важным выявленным ими переменным, влияющим как на возникновение, так и на торможение агрессии, можно отнести оправданность-неоправданность агрессии, а также собственно агрессивность как личностную характеристику испытуемых.

Недостатком данного подхода является, в первую очередь, отсутствие четкости в понимании фрустрации, вследствие чего акцент в экспериментальных исследованиях сместился с анализа причин возникновения фрустрации, а затем и агрессии, на изучение переменных, способствующих возникновению или торможению агрессии. В процессе своего развития фрустрационный подход к объяснению агрессии претерпел значительные изменения. Исследователи стали рассматривать агрессию лишь как один из возможных выходов из фрустрационной ситуации. Некоторые из них полагали, что при фрустрации личность реагирует целым комплексом защитных реакций, одна из которых играет ведущую и структурирующую роль.

Мы так детально рассматриваем фрустрационный подход потому, что, несмотря на недостаточную объяснительную и предсказательную силу, он по-прежнему выступает в качестве основного соперника инстинктивистского подхода к изучению агрессии.

Теория социального научения: когнитивная теория научения (бихевиористский теоретический подход к исследованию агрессии). В отличие от психоаналитиков и этологов сторонники поведенческого подхода – теории социального научения – бихевиористы опираются преимущественно на данные контролируемых лабораторных экспериментов.

В отличие от других, эта теория гласит, что агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий

и социальное подкрепление.

Теория социального научения – это, в первую очередь, изучение человеческого поведения, ориентированного на образец. Образец в данном случае рассматривается как средство межличностного воздействия, благодаря которому возможно формирование (изменение) отношений или способа действий человека. Поэтому существенное внимание здесь уделяется изучению первичных посредников социализации.

Наиболее известным представителем поведенческого подхода к агрессии является Арнольд Басс. Он определяет фрустрацию как блокирование процесса инструментального поведения и вводит понятие атаки – акта, доставляющего организму враждебные стимулы. При этом атака вызывает сильную агрессивную реакцию, а фрустрация – слабую. А. Басс указывал на четыре фактора, от которых зависит сила агрессивных привычек:

Частота и интенсивность случаев, в которых индивид был атакован, фрустрирован, раздражен. Индивиды, которые получили много гневных стимулов, будут более агрессивно реагировать, чем те, которые получили их меньше.

Частое достижение успеха агрессией приводит к сильным атакующим привычкам. Успех может быть внутренним (резкое ослабление гнева) и внешним (устранение препятствия или достижение вознаграждения). Выработавшаяся тенденция к атаке может делать невозможным для индивида различение ситуаций, провоцирующих и не провоцирующих агрессию.

Культурные и субкультурные нормы, усваиваемые человеком, могут облегчить развитие у него агрессии.

Темперамент как характеристика поведения, которая проявляется в начале жизни, и остается относительно неизменной.

К переменным темперамента, влияющим на развитие агрессии, А. Басс относит импульсивность, интенсивность реакций, уровень активности и независимость. Если роль первых трех переменных относительно ясна, то четвертая требует некоторого пояснения. По мнению автора, независимость имеет отношение к стремлению к самоуважению и защите от группового давления. Для таких индивидов существует больше раздражителей в их ежедневных взаимодействиях. Важным компонентом независимости является тенденция к непослушанию. А. Басс считает, что нужно учитывать различие между отдельными видами агрессии. Для классификации агрессии он предлагает три дихотомии: физическая – вербальная, активная – пассивная, направленная – не направленная агрессия. Перспективным является и представление А. Басса о дифференциации агрессии и враждебности. Враждебность выражается чувством возбуждения, обиды, подозрительности. Враждебная личность не обязательно агрессивна и наоборот. Переменные, могущие подавить агрессию (негативные подкрепления, культурные табу и т.п.), почти не влияют на враждебность. Другим известным представителем поведенческого подхода является Альберт Бандура. Он утверждает, что для возникновения агрессии недостаточно того, чтобы субъект был фрустрирован и испытывал чувство неудовлетворенности. Субъект должен иметь перед собой некий агрессивный пример для подражания. Его модель агрессии является одновременно как источником готовности к специфическим (агрессивным) действиям, так и стимулятором агрессии. Согласно А. Бандуре, исчерпывающий анализ агрессии требует учета трех моментов: способов усвоения подобных действий; факторов, провоцирующих на появление; условий, при которых они закрепляются. Теория социального научения А.

Бандуры объясняет усвоение, провоцирование и регуляцию агрессии. Он считает, что:

агрессия приобретается посредством биологических факторов (гормоны, нервная система), научения (непосредственный опыт, наблюдения);

агрессия провоцируется воздействием шаблонов (возбуждение, внимание), неприемлемым обращением (нападки, фрустрация), побудительными мотивами (деньги, восхищение), инструкциями (приказы), эксцентричными убеждениями (параноидальные идеи);

агрессия регулируется внешними поощрениями и наказаниями (материальное вознаграждение, неприятные последствия), викарным подкреплением (наблюдение за тем, как поощряют и наказывают других), механизмами саморегуляции (гордость, вина).

Таким образом, агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление, идет изучение человеческого поведения, ориентированного на образец. Поэтому существенное значение имеет обучение посредников социализации. Усвоение человеком широкого диапазона агрессивных реакций – прямое поощрение такого поведения. То есть, получение подкрепления за агрессивные действия повышает вероятность того, что подобные действия будут повторяться и в дальнейшем. Вместе с тем, существенное значение имеет результативная агрессия, т.е. достижение успеха при использовании агрессивных действий. Социальное поощрение и наказание относятся к побуждению агрессии. Самопоощрение и самонаказание – модели открытой агрессии, регулируемые поощрением и наказанием, которые человек устанавливает для себя сам.

Теория социального научения дает большую возможность предотвратить и контролировать человеческую агрессию. Согласно этой теории, во-первых, агрессия представляет собой приобретенную в процессе научения модель социального поведения. В этом качестве она является открытой для прямой модификации и может быть ослаблена с помощью многих процедур (например, устранение условий, поддерживающих агрессию). Во-вторых, в отличие от теорий мотивации и инстинкта, подход с позиций социального научения не представляет людей как постоянно испытывающих потребность или побуждение к совершению насилия под влиянием внутренних сил или внешних (аверсивных) стимулов. Социальное научение предполагает проявление агрессии людьми только в определенных социальных условиях, соответствующих подобному поведению. Изменение условий ведет к предотвращению или ослаблению агрессии.

Таким образом, можно сделать вывод, что агрессивные действия могут быть ослаблены или направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, изменение условий, способствующих проявлению агрессии.

Исследования, выполненные в рамках бихевиористского подхода к изучению агрессии, отмечают стремление к строгому использованию понятийного аппарата, использование эмпирики, проведение эксперимента. Однако именно эти сильные стороны поведенческого подхода содержат в себе истоки его недостатков вне анализа зачастую остаются собственно психологические проблемы (мотивация, роль эмоций и т.п.). Многие результаты не имеют возможности распространения выводов, получаемых в экспериментальной ситуации.

Итак, в поведенческих концепциях агрессии учтены различия между отдельными видами агрессии; разведены такие личностные свойства как агрессивность и враждебность; показана роль негативной модели поведения, являющаяся как источником,

так и стимулятором агрессии и неоднозначность результатов применения наказания как способа подавления агрессии.

Феномен детско-подростковой агрессии в настоящее время является предметом изучения многих зарубежных исследователей: Г. Паренса, К. Эльячефф, С. Грофа, Р. Бэрона, Д. Ричардсон и др.

Зарубежными учеными при изучении агрессивного поведения детей и подростков используются плюралистические методологические подходы, базирующиеся на традиционных теориях агрессии (психодинамической, фрустрационной, когнитивной, концепции социального научения). Авторы пытаются дать оценку агрессивных действий несовершеннолетних в современном мире, определить ведущие детерминанты такого поведения, разработать технологии его коррекции и профилактики.

Большинство зарубежных исследователей используют эклектический подход к рассмотрению проблемы детско-подростковой агрессии.

Систематическое изучение феномен агрессии получил в трудах американских психологов Р. Бэрона и Д. Ричардсон, которые в методологическом плане придерживаются теории социального научения.

Роберт Бэрон и Дебор Ричардсон анализируют человеческую агрессию с социальной позиции и дают следующее определение:

«Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения». Авторы рассматривают агрессию как модель поведения, а не как эмоцию. Они утверждают, что наличие такой негативной эмоции, как злость, не является необходимым условием нападения на других; агрессия разворачивается как в состоянии полнейшего хладнокровия, так и чрезвычайно эмоционального возбуждения. В определении агрессии Р. Бэрона и Д. Ричардсона агрессор намеренно причиняет ущерб своей жертве. Однако, как признают авторы, включение этого критерия привносит зыбкость и противоречивость в понимание того, является то или иное действие актом агрессии, так как по утверждению многих известных ученых, намерения – это личные, скрытые, недоступные прямому наблюдению замыслы. Но агрессоры часто сами признаются в желании навредить своим жертвам. «Если бы в определении не упоминалось намеренное причинение вреда, необходимо было бы каждое случайное оскорбление или нанесение повреждения классифицировать как агрессию», – утверждают Р. Бэрон и Д. Ричардсон.

Кроме того, подчеркивают авторы: «...если бы критерий намерения был исключен из нашего определения, то безуспешные попытки причинить вред нельзя было бы оценить, как агрессию...».

Из определения Р. Бэрона и Д. Ричардсона видно, что об агрессии можно говорить только тогда, когда жертва стремится избежать подобного обращения. Суициды, по мнению авторов, не являются примерами агрессии, так как в данном случае агрессор выступает в роли собственной жертвы.

Вместе с тем, в данном подходе содержатся следующие важные для дальнейших исследований положения: учет различий между отдельными видами агрессии; разведение таких личностных свойств, как агрессивность и враждебность, агрессия и напористость; роль негативной модели поведения, которая является как источником, так и стимулятором агрессивного поведения; неоднозначность результатов применения наказания как способа подавления агрессии.

Пристальное внимание Бэрон и Ричардсон уделяют процессу становления агрессивного поведения. На развитие склонности к брутальной агрессии, согласно позиции Бэрон и Ричардсон, решающее влияние оказывают средства массовой информации, условия семейного воспитания, специфика референтной среды, в которой пребывает подросток. Исследователи подчеркивают, что недостаточный контроль родителей за поведением ребенка может повлечь за собой асоциальное поведение, сопровождаемое агрессией. Характер семейного руководства (негативное отношение к ребенку, использование наказания как верховного воспитательного метода) подготавливает почву для усвоения ребенком силовой тактики отстаивания своих интересов.

Р. Бэрон и Д. Ричардсон предлагают систему профилактических мер, направленных на снижение уровня агрессии у детей и подростков. Среди них ударение делается на техниках использования слов извинения, эмпатии, юмора и смеха. Следует отметить критическую оценку метода катарсиса, который, по мнению Р. Бэрон и Д. Ричардсон, может способствовать развитию у ребенка склонности реагировать агрессией на тех, кто его будет провоцировать.

Среди зарубежных исследований агрессии особо следует отметить трансперсональный подход С. Грофа. Станислав Гроф раскрывает природу злостной агрессии через призму динамической модели психики, которая представлена четырьмя уровнями:

1) осознанием; 2) бессознательным; 3) перинатальным; 4) трансперсональным.

Модель профилактики и коррекции агрессивных проявлений в рамках трансперсонального подхода направлена на нейтрализацию вреда родовой травмы. Первичным этапом такой профилактики, по мнению Грофа, является чуткое обращение с новорожденным, возобновление симбиотического взаимодействия с матерью уже с момента положения ребенка на ее грудь или живот. Дальнейшая коррекция направлена на повторное проживание эмбриональных травм, в том числе материнских болезней или эмоциональных кризисов во время беременности, переживание своей нежелательности и др.

Изучение сложного и многогранного феномена агрессии невозможно без рассмотрения различных видов и форм агрессии, в выделении которых существуют определенные расхождения и различные подходы.

Так, Э. Фромм различал агрессию биологически активную, способствующую поддержанию жизни, доброкачественную и злокачественную, не связанную с сохранением жизни. Доброкачественная агрессия – биологически адаптивная агрессия – реакция на угрозу витальным интересам индивида; она заложена в филогенезе; носит взрывной характер, возникает спонтанно как реакция на угрозу; а следствие ее – устранение либо самой угрозы, либо ее причины. Доброкачественная агрессия подразделяется в свою очередь на виды: псевдоагрессия – действия, в результате которых может быть нанесен ущерб, но которым не предшествовали злые намерения. Ее разновидностями являются непреднамеренная агрессия, игровая агрессия, агрессия как самоутверждение. Степень развитости у каждого конкретного человека «агрессии самоутверждения» проявляется в определенных невротических симптомах, а также играет огромную роль в структуре личности в целом. Главным фактором, снижающим в индивиде «агрессию самоутверждения», является авторитарная атмосфера в семье и обществе, где потребность в самоутверждении отождествляется с грехом непослушания и

бунтарством. Следующий вид доброкачественной агрессии – оборонительная агрессия. Цель оборонительной агрессии состоит не в разрушении, а в сохранении жизни. Э. Фромм считал, что оборонительная агрессия проявляется, когда возникает угроза жизни, здоровью, свободе или собственности. В качестве источников оборонительной агрессии Э. Фромм рассматривает: опасность лишиться свободы; ущемление в нарциссизме; реакция человека на попытку лишить его иллюзий; конформизм; инструментальная агрессия.

А. Басс и А. Дарки рассмотрели агрессию как комплексный феномен, выделив следующие виды агрессии: физическая агрессия (использование физической силы против другого лица); косвенная агрессия (агрессия, которая окольным путем направлена на другое лицо – злобные сплетни, шутки, так и агрессию, которая ни на кого не направлена – взрыв ярости, проявляющийся в крике, топание ногами, битье кулаками по столу и т.п.; эти взрывы агрессии характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью); раздражение (готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости); негативизм (оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установления обычаев и законов); обида (зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания); подозрительность (недоверие и осторожность по отношению к людям, основанная на убеждении, что окружающие люди намерены причинить вред); вербальная агрессия (выражение негативных чувств как через форму: ссора, крик, визг; так и через содержание словесных ответов: угроза, проклятия, ругань); чувство вины (возможное убеждение, что человек является плохим, поступает злобно, наличие у него угрызений совести).

По мнению А. Басса, агрессивные действия можно описать на основании трех шкал: физическая-вербальная; активная-пассивная; прямая-непрямая. Их комбинация дает восемь возможных категорий, под которые попадает большинство агрессивных действий: физическая-активная-прямая; физическая-активная-непрямая; физическая-пассивная-прямая; физическая-пассивная-непрямая; вербальная-активная-прямая; вербальная-активная-непрямая; вербальная-пассивная-прямая; вербальная-пассивная-непрямая. Еще один вариант дихотомического деления агрессии: агрессия враждебная и инструментальная, рассмотренная А. Бассом. Термин враждебная агрессия приложим к тем случаям проявления агрессии, когда главной целью агрессора является причинение страданий жертве. Люди, проявляющие враждебную агрессию, просто стремятся причинить зло или ущерб тому, на кого они нападают. Понятие инструментальная агрессия, наоборот, характеризует случаи, при которых агрессоры нападают на других людей, преследуя цели, не связанные с причинением вреда. Для лиц, проявляющих инструментальную агрессию, нанесение ущерба другим не является самоцелью. Они используют агрессивные действия в качестве инструмента для осуществления различных желаний. Цели, не предполагающие причинения ущерба, стоящие за многими агрессивными действиями, включают принуждение и самоутверждение. В случае принуждения зло может быть причинено с целью оказать влияние на другого человека или «настоять на своем».

Например, по наблюдениям Паттерсона, дети используют разнообразные формы негативного поведения: стучат кулаками, капризничают, отказываются слушаться – и все это делается с целью удержать власть над членами семьи. Подобное поведение закрепляется, когда маленьким агрессорам периодически удается вынудить своих жертв

пойти на уступки. Агрессия может служить цели самоутверждения или повышения самооценки, если такое поведение получает одобрение со стороны других. Хотя многие психологи признают существование различных типов агрессии, это положение вызывает полемику.

Так, по мнению А. Бандуры, несмотря на различия в целях, как инструментальная, так и враждебная агрессия направлены на решение конкретных задач, а поэтому оба типа можно считать инструментальной агрессией. В ответ на эту критику некоторые ученые предложили разные определения для этих двух типов агрессии.

Д. Зильманн заменил «враждебную» и «инструментальную» агрессию на «обусловленную раздражителем» и «обусловленную побуждением» агрессию. Агрессия, обусловленная раздражителем, относится к действиям, которые предпринимаются, прежде всего, для устранения неприятной ситуации или ослабления ее вредного влияния. Агрессия, обусловленная побуждением, относится к действиям, которые предпринимаются, прежде всего, с целью достижения различных внешних выгод.

Додж и Койн предложили использовать термины реактивная и проактивная агрессия. Реактивная агрессия предполагает возмездие в ответ на осознаваемую угрозу. Проактивная агрессия, как и инструментальная, порождает поведение (принуждение, влияние, запугивание), направленное на получение определенного позитивного результата. Эти ученые провели серию исследований, в которых выявили различия между двумя типами агрессии. Авторы обнаружили, что проявляющие реактивную агрессию учащиеся начальных классов (мальчики) склонны преувеличивать агрессивность своих сверстников и поэтому отвечают на кажущуюся враждебность агрессивными действиями. Исследования Доджа и Койн доказывают существование двух различных типов агрессии, мотивизированных различными целями.

Рассматривая теорию агрессии, надо иметь в виду, что кроме видов существуют и формы агрессии, деление на которые весьма условно. Формы агрессии отличаются от видов тем, что представляют собой способ, с помощью которого проявляется тот или иной вид агрессии (или несколько видов агрессии в их сочетании). Необходимо заметить, что систематизация форм агрессии в научной литературе отсутствует, что вносит определенную путаницу в процесс изучения агрессии. Формы проявления агрессии, которые рассматриваются исследователями, весьма различны. Выделяют следующие формы агрессии: открытая агрессия – поведение характеризуется высокой конфликтностью, частыми оскорблениями, драками и другими откровенными и грубыми внешними проявлениями; скрытая агрессия – распространение грубых и злых сплетен, слухов, уничтожающих достоинство конкретной личности; ситуативная агрессия – индивидуальная манера поведения в данной конкретной ситуации; патологическая агрессия – обусловлена каким-либо имеющимся психическим или физическим недугом.

Итак, в данном параграфе рассмотрены основные зарубежные подходы к проблеме детской и подростковой агрессии. Особо подчеркивается вклад в ее решение классических теорий личности: психодинамической, когнитивно-фрустрационной и социального научения.

В своем исследовании мы придерживаемся взглядов ученых, сторонников фрустрационной теории и теории социального научения. Согласно фрустрационной теории агрессия подростка может возникать как реакция, связанная с преодолением препятствий к удовлетворению своих потребностей и эмоционального равновесия. С позиции теории социального научения агрессию подростка можно объяснить

наблюдением агрессивных действий и социальным подкреплением. Основными причинами, ведущими к закреплению агрессивных форм поведения у подростков, считаем: образец отношений и поведение взрослых (родителей, педагогов и окружающих людей), негативные образцы суррогатной кинопродукции, а также отсутствие у подростков навыков общения.