

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»  
Факультет педагогики и психологии  
Кафедра педагогики и педагогического и социального образования

**О.И. Истрофилова**

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ  
С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ**

*Учебное пособие*

Нижевартовск  
2020

**ББК 88.611.3-8**  
**И 89**

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного университета

**Р е ц е н з е н т ы :**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и  
психологии Московского социально-педагогического института  
*С.Ю. Сенатор;*

кандидат педагогических наук, доцент, директор филиала  
Южно-Уральского государственного университета  
в г. Нижневартовске *В.Н. Борщенок*

**Истрофилова, О.И.**

**И 89**      **Организация работы с агрессивными детьми и подростками** : учебное пособие. – Нижневартовск: НВГУ, 2020. – 250 с.

**ISBN 978-5-00047-560-7**

Данное пособие содержит теоретические и практические материалы по организации деятельности специалистов с детьми и подростками, проявляющими агрессивное поведение.

Представленный материал апробирован и используется при изучении дисциплины по выбору «Организация работы с агрессивными детьми и подростками» студентами направлений «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Социальная работа» и др.

Для студентов бакалавриата и магистратуры, педагогов и слушателей соответствующих курсов повышения квалификации.

**ББК 88.611.3-8**

**ISBN 978-5-00047-560-7**

© Истрофилова О.И., 2020  
© НВГУ, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	5
Глава 1. ПРОБЛЕМА АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ И ЕЕ РЕШЕНИЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	
1.1. Концепции агрессивного поведения детей и подростков в зарубежной науке .....	9
1.2. Основные теоретические подходы к исследованию агрессии в трудах отечественных ученых .....	32
Глава 2. ХАРАКТЕР АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	
2.1. Проявление агрессивности в личностных характеристиках и поведении детей подросткового возраста.....	58
2.2. Типология агрессивного поведения современных детей и подростков.....	85
Глава 3. ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	
3.1. Сущность и структура процесса психолого-педагогической диагностики агрессивности детей и подростков .....	95
3.2. Методы психолого-педагогической диагностики агрессивности детей и подростков .....	103
Глава 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	
4.1. Воспитательная работа школы и семьи как условие профилактики агрессивного поведения подростков .....	128
4.2. Технологии предупреждения и коррекции агрессивных проявлений у детей и подростков .....	133
4.3. Педагогические условия коррекции агрессивного поведения личности в период подросткового возраста.....	140

4.4. Модель организации работы по профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков .....	160
Методические рекомендации по изучению дисциплины «Организация работы с агрессивными детьми и подростками» .....	179
Заключение.....	189
Библиография.....	191
Приложения.....	204
Приложение 1. Карта психологической характеристики личностного развития подростка, проявляющего агрессивное поведение .....	204
Приложение 2. Примерная схема наблюдения за агрессивными проявлениями в поведении ребенка.....	214
Приложение 3. Опросник Басса–Дарки (диагностика состояния агрессии).....	219
Приложение 4. Проективные тесты .....	225
Приложение 5. Тест школьной тревожности Филлипса ....	229
Приложение 6. Опросник К. Леонгарда (диагностика типов акцентуации черт характера).....	235
Приложение 7. Тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку).....	240
Приложение 8. Диагностический материал детей подросткового возраста, проявляющих агрессивное поведение .....	243

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Неустойчивая социальная обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. Среди них особую тревогу вызывают не только повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность.

Для решения проблемы построения процесса воспитания детей и подростков, проявляющих агрессивное поведение, сложились практические предпосылки, к которым относится принятие федеральных законов («Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» от 23.06.2016 г. № 182-ФЗ, «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ), в которых обосновываются основные задачи и принципы деятельности по профилактике правонарушений и агрессивного поведения детей и подростков; принятие закона Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 31.06.2017 г. № 10-ОЗ «О регулировании отдельных вопросов в сфере профилактики правонарушений в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре»; государственной программы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Профилактика правонарушений и обеспечение отдельных прав граждан» (Постановление от 07.02.2020 г. № 27-п). Несмотря на существование указанных практических предпосылок, количество детей и подростков, склонных к агрессивному поведению и уже проявляющих различные виды агрессии, продолжает увеличиваться.

В связи с этим проблема агрессивного поведения детей и подростков становится одним из актуальных направлений междисциплинарных исследований.

Повышенный научно-исследовательский интерес к изучению феномена подростковой агрессии проявляют педагоги (И.С. Зимина [50], А.С. Коноповой [77], И.Э. Кондракова [76], Т.В. Левкова [86], И.Л. Ленденева [87, 88], Н.Н. Павлова [117], Е.В. Разаренова [128], С.Ф. Сироткин [148, 149]), психологи (Э.Р. Аненкова [7], О.В. Гордякова [34], Н.А. Дубинко [42], Ю.В. Егошкин [44], О.Н. Истратова [55], С.Л. Колосова [71, 72], И.Л. Ленденева [87,

88], О.В. Липунова [91], А.К. Осницкий [116], Е.В. Руденский [134, 135], Т.Г. Румянцева [136, 137, 138], Л.М. Семенюк [144, 145], Е.О. Смирнова [151], С.И. Тарасова [158], Г.Н. Тигунцева [159], Л.Б. Шнейдер [180] и др.), социологи (А.И. Антонов [8], А.Ю. Дроздов [41], В.А. Луков [94] и др.), медики (П.И. Ковалевский [69], А.Е. Личко [93], Ю.Б. Можгинский [102, 103] и др.), правоведы (И.А. Кудрявцев [81], А.Р. Ратинов [129] и др.).

Долгое время агрессия детей и подростков в отечественной педагогической науке не выделялась и не исследовалась как самостоятельный феномен. Сегодня изучением различных аспектов данной проблемы в рамках педагогики занимаются Т.П. Авдулова [1], С.Б. Бабарахимова [10], О.О. Гонина [35], И.В. Гранкина [36], Ю.Н. Гут [38, 39], Ф.К. Зиннуров [51], Т.И. Иванова [53], В.В. Касьянов [61, 62], Г.И. Колесникова [70], О.В. Липунова [91], С.С. Минакова [99], А.Я. Минин [100], Ю.Б. Можгинский [102, 103], Я.Н. Николаенко [111], Л.П. Николаева [110], Н.Г. Новичкова [112], М.Н. Панков [118], И.А. Погодин [123], Н.А. Рождественская [132], П.С. Самыгин [142], С.И. Самыгин [142] и др.

И в настоящее время мы встречаемся в школе со значительным числом агрессивных подростков, не отвечающих своим поведением требованиям, которые к ним предъявляют школа и общество. В условиях массовой общеобразовательной школы проблема агрессивного поведения подростков становится не только одной из важных, но и поистине судьбоносной. От ее успешного разрешения в прямом смысле зависит судьба многих школьников и душевное благополучие их родителей.

Решение многих проблем, связанных с оказанием помощи детям с отклонениями в поведении, во многом зависит от степени подготовленности учителя к профессиональной деятельности. Проведенный анализ проблемы подготовки специалистов по социальной работе и педагогов к работе с детьми и подростками, проявляющими отклоняющееся поведение, позволил нам сделать ряд выводов:

– теоретический поиск и практическая реализация решения проблемы «трудного» детства, заложенные известными педагогами 20–30-х гг. прошлого столетия, находят творческое переосмысление в современных условиях;

- сложная социально-экономическая обстановка в стране способствует росту разнообразных дисгармоний личности ребенка, разобраться в которых неподготовленному специалисту бывает непросто;

- проблема подготовки будущих педагогов к работе с агрессивными подростками является важной и требует специальной подготовки;

- условием эффективного взаимодействия педагога с подростками, проявляющими агрессивные тенденции, является вооружение их системой знаний и методикой организации социально-педагогической профилактики и коррекции агрессивного поведения.

Изучая проблемы формирования профессиональной подготовки будущих педагогов и специалистов по социальной работе к работе с агрессивными детьми и подростками, мы исходили из того, что с позиций новой личностной образовательной парадигмы изменились представления о цели, содержании и технологиях осуществления педагогической деятельности, о характере взаимоотношений учителя и учащихся. Подобное понимание роли и места педагогической деятельности в решении важнейших социальных и педагогических проблем на современном этапе определяется многими факторами, среди которых:

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

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

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

- расширение функций педагогической деятельности, среди которых приоритетными становятся исследовательская, профилактическая, прогностическая, корректировочная.

Мы считаем, что современный специалист по социальной работе и педагог, овладев знаниями особенностей развития детей и подростков, проявляющих агрессивное поведение, доступными технологиями диагностической, профилактической и коррекционной работы, в состоянии оказать им необходимую помощь.

Основными формами и методами, обеспечивающими формирование готовности будущих педагогов и специалистов по социальной работе к взаимодействию с агрессивными детьми и подростками, являются изучение студентами дисциплины по выбору «Организация работы педагога с агрессивными детьми и подростками»; проведение студентами диагностических процедур, профилактических занятий с агрессивными подростками; организация со студентами практических занятий, направленных на формирование соответствующих умений; решение психолого-педагогических задач; участие студентов в исследовательской работе.

Данное учебное пособие предназначено для оказания помощи студентам, обучающимся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Социальная работа» и другим педагогическим направлениям в организации аудиторной и самостоятельной работы при изучении дисциплины по выбору «Организация работы с агрессивными детьми и подростками», а также может быть использовано практическими работниками в решении проблем организации взаимодействия с агрессивными детьми и подростками. Учебное пособие содержит методические рекомендации по изучению дисциплины «Организация работы с агрессивными детьми и подростками». В учебном пособии представлены авторские разработки, реализованные на базе Нижневартковского государственного университета и на базах школ города Нижневартовска.

Обширный список литературы позволит читателю найти более подробную информацию по интересующим вопросам.



# Глава 1

## ПРОБЛЕМА АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ И ЕЕ РЕШЕНИЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

### 1.1. 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 общепотребительным. Представляется возможным выделить следующие трактовки этого понятия.

Во-первых, под агрессией понимается сильная активность, стремление к самоутверждению. Так, Л. Бендер<sup>1</sup>, например, говорит об агрессии как тенденции приближения к объекту или удаления от него, а Ф. Аллан<sup>2</sup> 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 «челове-

---

<sup>1</sup> Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997. 336 с.

<sup>2</sup> Там же.

ческая агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу». Так, точка зрения, высказанная Зильманном, ограничивает употребление термина «агрессия» попыткой нанесения другим телесных или физических повреждений. Под агрессией, по Э. Фромму<sup>3</sup>, 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, Басс<sup>4</sup> 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 Уилсон<sup>5</sup> 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.

---

<sup>3</sup> Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. 245 с.

<sup>4</sup> Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997. 336 с.

<sup>5</sup> Там же.

В следующем определении, предложенном известными исследователями С. Фишбах, Л. Берковиц<sup>6</sup>, агрессией считается любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

На первый взгляд, это определение кажется простым и открытым, 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 предлагает свое видение сущности и истоков агрессии:

- 1) теория инстинкта (этологический, психоаналитический теоретические подходы к исследованию агрессии);
- 2) теория побуждения: теория фрустрации – агрессии (фрустрационный теоретический подход к исследованию агрессии);
- 3) теория социального научения: когнитивная теория научения (бихевиористский теоретический подход к исследованию агрессии).

---

<sup>6</sup> Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2002. 512 с.

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 Фрейда<sup>7</sup>. 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 20-х – начале 30-х гг. 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 неофрейдистов (А. Адлера,

---

<sup>7</sup> Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. СПб., 2001. 384 с.

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»<sup>8</sup>.

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 агрес-

---

<sup>8</sup> Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995. С. 245.

сивным поведением.

Одно из самых фундаментальных исследований в истории изучения деструктивности принадлежит Э. Фромму<sup>9</sup>. 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. Юнга<sup>10</sup>. Учение Юнга, кроме философского, культурологического и психологического, имеет педагогический контекст. Он обнаруживает себя в формулировке ключевой цели развития – «обретения Самости», то есть приобретения 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 ставил

---

<sup>9</sup> Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. С. 24–25.

<sup>10</sup> Юнг К.Г. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание: Сборник. М., 1997. С. 235.

перед психотерапией, безусловно, относится к осуществлению процессов обучения и воспитания, профилактики и коррекции: «Ты сам должен быть таким, каким хочешь сделать другого»<sup>11</sup>.

Идеи классического психоанализа нашли свое дальнейшее развитие в изысканиях А. Фрейд. Агрессия рассматривается в ее 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<sup>12</sup>. Ведущим фактором в формировании агрессивного поведения, согласно воззрениям исследовательницы, является семья.

В трудах А. Фрейд 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»<sup>13</sup>. Такой анализ способствует более глубокому пониманию педагогом личности ребенка с его сознательными и бессознательными мотивами по-

---

<sup>11</sup> Юнг К.Г. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание: Сборник. М., 1997. С. 33.

<sup>12</sup> Фрейд А. Норма и патология детского развития / Пер. с нем. Л.Л. Обухова. М., 1990. С. 308–318.

<sup>13</sup> Там же. С. 55.

ведения. 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»<sup>14</sup>. 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»<sup>15</sup>.

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

Изучение психоаналитического и этологического подходов к исследованию агрессии, ее форм и видов позволяет 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 большее, 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, так как она 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

---

<sup>14</sup> Там же. С. 44.

<sup>15</sup> Там же. С. 161.



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 аверсивных 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 физиче-

ский или психологический ущерб<sup>16</sup>. Насилие – это действия, вызывающие или способные вызвать физическое повреждение<sup>17</sup>. Агрессивность – относительно стабильная готовность к агрессивным действиям в самых разных ситуациях<sup>18</sup>.

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

Берковиц предлагает различать два вида агрессии: инструментальную и эмоциональную<sup>19</sup>. Первый вид имеет другую цель, помимо причинения ущерба, второй – вызывается эмоциональным возбуждением, и агрессор стремится причинить вред другому лицу. Берковиц считает, что инструментальная агрессия относительно рациональна, в то время как эмоциональная – менее сознательно контролируема и «запускается» интенсивной внутренней стимуляцией<sup>20</sup>.

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 задачей семейного воспитания является сотрудничество, взаимопонимание и выработка единых требований родителей к своему ребенку, минимизация негативных влияний, что не означает полного блокирования отрицательных переживаний, которые выполняют и позитивную функцию (например, учат выдерживать невзгоды и неудачи). Кроме того, необходимо ограничивать влияние деструктивных факторов, вы-

---

<sup>16</sup> Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2002. С. 24.

<sup>17</sup> Там же. С. 293.

<sup>18</sup> Там же. С. 44.

<sup>19</sup> Там же. С. 61.

<sup>20</sup> Там же. С. 165.

зывающих 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»<sup>21</sup>.

В процессе своего развития фрустрационный подход претерпел значительные изменения и разделился на два относительно самостоятельных течения. Странники 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.

Странники второго течения создали собственную концепцию фрустрации, в основу которой положен анализ фрустрационных ситуаций, классификации и типологии реакций на фрустрацию. Так, С. Розенцвейг выделяет три типа причин, вызывающих фрустрацию: лишения – отсутствие необходимых средств достижения цели или удовлетворения потребности; потери – утрата предметов или объектов, ранее удовлетворявших потребности; кон-

---

<sup>21</sup> Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2002. С. 231.

фликт – одновременное существование двух несовместимых друг с другом побуждений.

К. Бютнер называет ряд фрустрирующих обстоятельств, способствующих развитию и подкреплению детской и подростковой агрессивности<sup>22</sup>.

1. Группа обстоятельств, связанная с воспитанием в семье (эмоциональное отвержение, лишение ребенка любви и внимания родителей; конфронтация, реальная вовлеченность детей в «войну 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.).

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

3. 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

---

<sup>22</sup> Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / Пер. с нем. М., 1991. 144 с.

проявления, в том числе и толерантность, при которой всякая мысль о нападении исключается. 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 бихевиористы – сторонники поведенческого подхода – теории социального научения – 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:

1. 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.

2. 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.

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

4. 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 – ненаправленная 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<sup>23</sup>, исчерпывающий анализ агрессии требует учета трех моментов: способов усвоения подобных действий; факторов, провоцирующих их появление; условий, при которых они закрепляются. Теория социального научения А. Бандуры объясняет усвоение, провоцирование и регуляцию агрессии. Он считает, что агрессия:

- 1) приобретается посредством биологических факторов (гормоны, нервная система), научения (непосредственный опыт, наблюдения);
- 2) провоцируется воздействием шаблонов (возбуждение, внимание), неприемлемым обращением (нападки, фрустрация), побудительными мотивами (деньги, восхищение), инструкциями (приказы), эксцентричными убеждениями (параноидальные идеи);
- 3) 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 соответствующую

---

<sup>23</sup> Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 1999. 508 с.

шего образа действий и социальное подкрепление, при этом 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 сегодняшнем 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 феномена агрессии представлено 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»<sup>24</sup>. Авторы рассматривают агрессию как модель поведения, а не как эмоцию. Они утверждают, что наличие такой негативной эмоции, как злость, не является необ-

---

<sup>24</sup> Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997. С. 26.

ходимым 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 ли то или иное действие актом агрессии, поскольку, 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<sup>25</sup>.

Кроме того, подчеркивают авторы: «...если бы критерий намерения был исключен из нашего определения, то безуспешные попытки причинить вред нельзя было бы оценить как агрессию...»<sup>26</sup>.

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 brutальной агрессии, согласно позиции Бэрон и Ричардсон, решающее влияние оказывают средства массовой информации, ус-

---

<sup>25</sup> Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997. С. 28.

<sup>26</sup> Там же.

ловия 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. Бэрн 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. Бэрн 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<sup>27</sup>. 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, когда ребенка кладут 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.

---

<sup>27</sup> Гроф С. За пределами мозга. М., 1993. 504 с.

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 два вида – псевдоагрессию и оборонительную агрессию. Псевдоагрессия – это 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. Проявление оборонительной агрессии имеет своей целью не разрушение, а сохранение 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<sup>28</sup>.

А. Басс и А. Дарки рассмотрели агрессию как комплексный феномен, выделив следующие виды: физическая агрессия (использование физической силы против другого лица); косвенная агрессия (агрессия, которая окольным путем направлена на другое лицо, – злобные сплетни, шутки, а также агрессия, которая ни на кого не направлена, – взрыв ярости, проявляющийся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т. п.; эти взрывы агрессии характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью); раздражение (готовность к проявлению при малейшем воз-

---

<sup>28</sup> Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. 245 с.

буждении 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, основанные 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 самоутвержде-

ние. 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<sup>29</sup>. В ответ на эту критику некоторые ученые предложили разные определения для данных 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 преувели-

---

<sup>29</sup> Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 1999. 508 с.

чивать агрессивность своих сверстников и поэтому отвечают на кажущуюся враждебность агрессивными действиями<sup>30</sup>. Исследования Доджа и Койн доказывают существование двух различных типов агрессии, мотивированных 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 – поведение, обусловленное 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

---

<sup>30</sup> Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой. СПб., 2004. 336 с.

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.

## **1.2. Основные теоретические подходы к исследованию агрессии в трудах отечественных ученых**

До середины XIX в. проблема агрессивного поведения детей и подростков не осознавалась российской наукой как самостоятельная, требующая специального исследовательского внимания. Научный интерес к ней стал пробуждаться опосредованно: через изучение особенностей психики и поведения неуспевающих и недисциплинированных учащихся в массовой школе, а также маргинальных групп несовершеннолетних (бездомных, беспризорных, совершивших преступления).

Исследуемая нами проблема тесно связана с решением проблемы отклоняющегося поведения, которая имеет глубокие исторические корни. Эта проблематика нашла отражение в работах крупных отечественных ученых рубежа XIX и XX вв.: психиатров П.И. Ковалевского [69], В.М. Бехтерева [20, 21], И.А. Сикорского [147], юристов Д.А. Дриля [40], А.Ф. Кони [75], педагогов В.П. Кащенко [63, 64], В.И. Куфаева [83], П.Ф. Лесгафта [89, 90], А.С. Макаренко [95, 96, 97], И.А. Перепеля [121], К.Д. Ушинского [162], В. Шмидт, Н.В. Щелгунова [178], психологов П.П. Блонского [22], Л.С. Выготского [32, 33], Г.Я. Трошина [128], социолога А.Н. Рубашевой [161]. В классификациях форм отклоняющегося поведения большинство авторов выделяют категорию агрессивных подростков.

Научный интерес к проблеме отклоняющегося поведения в России возник с середины XIX в., что было обусловлено реформированием народной жизни, переходом к новой нормативно-ценностной системе. В обществе появились люди, которые не смогли приспособиться к новым социальным стандартам, и их поведение воспринималось окружающими как социально опасное. Сюда входила большая гвардия бездомных и беспризорных детей, которые пополняли ряды малолетних преступников.



С.А. Завражин<sup>31</sup>, анализируя состояние проблемы отклоняющегося поведения детей и подростков в дореволюционной России, в своем исследовании отмечает, что названные выше причины стимулировали процесс научной рефлексии рассматриваемой проблемы.

Большая заслуга в становлении научного изучения вопросов сущности и предупреждения отклоняющегося поведения принадлежит И.М. Сеченову<sup>32</sup>. Известный русский физиолог установил зависимость человеческих поступков от внутренних и внешних условий. Он считал, что моральное чувство воспитывается, а не дается от рождения, поэтому при правильном воспитании можно исправить нежелательное поведение. Конечный результат такой деятельности будет зависеть от того, насколько своевременно она будет начата. Чем меньше ребенок, тем продуктивнее будет результат перевоспитания. Таким образом, И.М. Сеченовым была выдвинута идея естественной детерминации психики и человеческого поведения.

Н.Г. Щелгунов первичный источник отклоняющегося поведения детей и подростков видел в деструктивной общественно-политической и социально-экономической структуре общества, которая ввиду своей патогенности объективно воспроизводит преступность. К микросоциальным факторам, стимулирующим негативные поступки, Н.В. Щелгунов<sup>33</sup> относит нарушение эмоциональных связей в семье, отсутствие педагогической культуры у родителей, демонстрацию аморальных поведенческих моделей. Большое влияние на формирование отклоняющегося поведения несовершеннолетних оказывает наследственность.

Одним из первых в отечественной науке Н.В. Щелгунов указал на обусловленность отклоняющегося поведения характерологическими особенностями ребенка. Такое качество, как раздражительность при неблагоприятных условиях воспитания может привести к развитию агрессивности и потере нравственности. Уче-

---

<sup>31</sup> Завражин С.А. Предупреждение отклоняющегося поведения несовершеннолетних в Российской империи. М., 1996. 120 с.

<sup>32</sup> Сеченов И.М. Избранные произведения: В 2 т. М., 1952. Т. 1. 772 с.

<sup>33</sup> Щелгунов Н.В. Избранные педагогические сочинения. М., 1954. С. 200.

ный осуждал метод императивного запрета, который часто использовали родители в процессе воспитания детей. Он не убивает в ребенке потребность в деятельности, а лишь изменяет вектор ее направленности в сторону асоциальных проявлений.

С особым вниманием к проблеме преступности относился К.Д. Ушинский, видя в ней многоаспектное социальное явление. Деструктивность несовершеннолетних детерминирована рядом факторов: социально-политическими, социально-экономическими, социальными, социально-психологическими, социально-педагогическими<sup>34</sup>.

В социологизаторский подход к объяснению преступности К.Д. Ушинский вносит дополнение, подчеркивая особое значение воспитания. В случае направленности воспитания на возвышение нравственных начал в человеке происходит снижение преступности.

Исходя из этой позиции, К.Д. Ушинский одним из первых в отечественной педагогике внес предложение об использовании профилактических мер в решении проблемы отклоняющегося поведения. В качестве основных средств профилактики предлагал использовать всесторонность и комплексность изучения воспитанника, индивидуализацию обучения и воспитания, личностный подход в воспитании, единство педагогических требований, целостность учебно-воспитательного процесса, соединение учебной и воспитательной функции профилактического процесса, поэтапное включение детей в систему адаптивно-профилактических структур, подготовку воспитанников к самостоятельному выполнению разнообразных профессиональных и человеческих ролей.

В качестве предупредительных мер развития деструктивного поведения несовершеннолетних педагогом было предложено активное стимулирование и поддержка нравственных основ ребенка, а также организованное включение его в целенаправленную трудовую деятельность. Овладение профессией, по мнению К.Д. Ушинского, препятствует развитию аморальных действий ребенка.

Ученый полагал, что благоприятной средой для детской преступности и других видов отклоняющегося поведения малолет-

---

<sup>34</sup> Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М., 1998. С. 624–650.

них выступает сиротство. Великий педагог-гуманист подчеркивал, что сверхзадачей сиротского учреждения является восстановление полноценного детства и компенсация недостатка положительных эмоций.

В качестве превентивных мер К.Д. Ушинский предлагал организацию свободной, разумной и нравственно-насыщенной деятельности, которая представлена познавательной, трудовой, ценностно-ориентированной, коммуникативной, оздоровительной, художественной.

К средствам, имеющим важный воспитательно-профилактический потенциал, по мнению К.Д. Ушинского, принадлежат: всесторонность и комплексность изучения воспитанника, индивидуализация обучения и воспитания, личностный подход в воспитании, единство педагогических требований, соединение учебной и воспитательной функции профилактического процесса.

И.А. Сикорский обнаружил, что 12–15% учащихся обладают специфическими психическими чертами, которые обуславливают их неуспеваемость, слабую адаптированность, нравственную испорченность детей<sup>35</sup>. Трудновоспитуемость несовершеннолетних в рамках данного подхода была связана с деформированной нервно-психической организацией.

К деструктивному поведению склонны несовершеннолетние с выраженной дисгармонией физического и психического развития, признаками которой являются раздражительность, импульсивность, грубость, склонность к насилию, сексуальным аномалиям.

И.А. Сикорским впервые в мировой науке была обоснована и сформулирована идея генеалогического воспитания. Он справедливо заметил, что груз болезненной наследственности, выносимой ребенком из утробы матери может сохранить свою значимость на протяжении всей жизнедеятельности человека, заявляя о себе в наиболее критические периоды развития. Повышенный уровень патогенности и воспитательных факторов усугубляет изначальную природную ущербность. Однако ученый был убежден,

---

<sup>35</sup> Сикорский И.А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5 кн. Харьков, 1899. Кн. 2: Статьи по вопросам воспитания. С. 171–175.

что ненормальная нервно-психическая организация трудных детей лишь предрасполагает к различного рода отклонениям, затрудняет процесс воспитания, но не отчуждает ребенка от него<sup>36</sup>.

Известный отечественный психиатр П.И. Ковалевский этиологию отклоняющегося поведения усматривал в детских психозах, в основе которых лежит болезненная наследственность и патогенная семейная атмосфера. Катализируются деструктивных тенденций, по мнению ученого, приходится на пубертат – период полового развития<sup>37</sup>.

В воззрениях Д.А. Дриля мы находим общее с концептуальными положениями К.Г. Юнга. Поведение индивида (в том числе и агрессивное) является результатом всей прошлой жизни, а также влияний, которые ему были переданы родителями и предками через наследственную структуру. Ребенок обладает определенными наследственными задатками и бессознательной областью психики, которая во многом моделирует его дальнейшее поведение, характер действий и поступков, смысл которых иногда не охватывается сознанием личности.

Д.А. Дриль рассматривал жестокость как синоним агрессивности, являющейся характерной чертой многих малолетних преступников<sup>38</sup>. Ученый указывал на то, что унаследованные индивидом черты психики не порождают преступное поведение сами по себе, а лишь увеличивают вероятность его возникновения при негативном влиянии окружающей обстановки и отсутствии разумного воспитания. Деструктивность несовершеннолетних, согласно концепции Д.А. Дриля, является показателем разбалансированности, душевной расстроенности, психической неустойчивости.

Д.А. Дриль разработал концепцию особого, превентивно-исправительного поведения, которое направлено на нейтрализа-

---

<sup>36</sup> Сикорский И.А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5 кн. Харьков, 1899. Кн. 2: Статьи по вопросам воспитания. С. 130.

<sup>37</sup> Ковалевский П.И. Психиатрия. Харьков, 1887. Т. 2. С. 159.

<sup>38</sup> Дриль Д.А. Малолетние преступники. М., 1888. Вып. 2. Ч. 1: Психология преступности. С. 252.

цию деструктивных тенденций в структуре личности. Педагогическая стратегия предусматривает развитие у ребенка силы высших эмоций (морального сознания, чувства долга, ответственности, самообладания) и ослабление влияния низших (эгоизма, грубости, сексуальной распушенности). «Укрепление, путем постоянных упражнений, соответствующих нервных центров и выработка соответствующих привычек – таковы могущественные средства, находящиеся в руках у способного воспитателя»<sup>39</sup>.

Проблему деструктивного поведения детей и подростков рассматривал в своих работах П.Ф. Лесгафт. Ученый утверждал, что на проявления агрессии влияет тип темперамента, который передается по наследству.

Выдающимся ученым XIX в. П.Ф. Лесгафтом высказывалась необходимость своевременного диагностирования отклонений в поведении. Он предложил классификацию основных типов детей, которая описывала качественные различия проявления отклонений в поведении детей, давала возможность их диагностировать и строить учебно-воспитательный процесс в соответствии с уровнем нравственного и умственного развития ребенка. Описанные П.Ф. Лесгафтом детские типы соответствуют трем степеням умственного и нравственного развития ребенка. Лицемерный тип личности соответствует первому уровню и характеризуется преобладанием подражательных явлений; честолюбивый тип характеризуется слабым развитием анализа и рефлексии, стремлением к первенству; добродушный тип относится к третьему уровню развития и отличается привычкой рассуждать, анализировать явления и руководствоваться этими рассуждениями в поведении.

Источник деструктивного поведения несовершеннолетних П.Ф. Лесгафт усматривал в применении насильственных мер, оскорбляющих, унижающих достоинство ребенка. Злоупотребление наказаниями, несправедливость и произвол угнетающе действует на психику несовершеннолетнего и активизирует девиантные поступки.

Выстраивая ретроспективу возникновения отклонений в поведении ребенка, Лесгафт обращает внимание на то, что исходной

---

<sup>39</sup> Дриль Д.А. Малолетние преступники. М., 1888. Вып. 2. Ч. 1: Психология преступности. С. 43.

точкой их появления является негативная жизненная ситуация, как правило, связанная с насилием и вызывающая у него первое сильное впечатление. К способам усвоения девиантного поведения данный педагог относил и микросоциальную стигматизацию, когда клеймо «вора», «изверга» или «убийцы», налагаемые ближайшим окружением, постоянно оказывает давление на ребенка<sup>40</sup>. При организации воспитательно-предупредительных действий необходимо было учитывать тип личности ребенка, а также уровень его нравственного и умственного развития. Идеи, высказанные П.Ф. Лесгафтом, находят широкое отражение в современных исследованиях.

В рамках объективного изучения личности рассматривал агрессию В.М. Бехтерев. Он выделил агрессию как определенный тип поведения, составляющий основу преступных действий детей и подростков, который обусловлен, в первую очередь, средовыми и педагогическими факторами, доминирующее значение среди которых принадлежит семье. Являясь «зрителями» семейных разногласий распрей, дети начинают усваивать агрессивный тип поведения, демонстрируя его первоначально в своих играх.

Основным источником отклоняющегося поведения В.М. Бехтерев назвал детскую беспризорность и безнадзорность, которые являются следствием общественной деградации. Поэтому первичную профилактику преступности и сопровождающей ее агрессивности несовершеннолетних ученый видел в борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью посредством создания целой сети спасательно-воспитательных учреждений (детских приютов, клубов, садов, площадок и т. д.), привлечения широких слоев общественности к этому делу, а также путем укрепления семьи, ее морально-нравственного авторитета, формирования педагогической культуры родителей<sup>41</sup>.

В отношении наиболее злобных, жестоких детей Бехтерев советовал использовать дополнительные медико-психологические воздействия. Среди них особое место занимает «гипнотическое и

---

<sup>40</sup> Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1988. С. 90–92.

<sup>41</sup> Бехтерев В.М. Объективное изучение личности: Избр. тр. по психологии: В 2 т. СПб., 1999. Т. 2. С. 34.

вообще врачебное внушение», которое, по словам В.М. Бехтерева, «является существенным и даже необходимым пособием при исправлении ненормальных детских характеров, дурных привычек и других необычных и болезненных проявлений»<sup>42</sup>.

Значительный интерес к особенностям деструктивного поведения несовершеннолетних проявил отечественный психолог Г.Я. Трошин. Он разделял нормальные и отклоняющиеся нормы развития ребенка по нравственному критерию. Проявления деструкции атавистического характера: мстительность, жестокость, раздражительность, гетеро- и аутоагрессия – связаны с особенностями протекания кризисных периодов в развитии личности и действием импульсивных влечений.

По мнению Г.Я. Трошина, на формирование жестокости несовершеннолетних влияет как неправильное воспитание, так и врожденные и приобретенные патологические программы, которые могут быть вытеснены в бессознательную сферу<sup>43</sup>.

Гуманистического подхода к объяснению природы отклоняющегося поведения детей и подростков придерживался известный русский юрист А.Ф. Кони. Деструктивность им рассматривалась как характерная черта ребенка беспризорника или малолетнего преступника, которые стали жертвами социальной системы. В организации профилактической среды А.Ф. Кони особую значимость придавал созданию нравственных условий жизни ребенка, которые «гораздо важнее предрасположенности его физической природы, а заразительность порока через общение с порочными людьми гораздо сильнее, чем всякая наследственность»<sup>44</sup>.

Проанализировав основные идеи выдающихся ученых конца XIX в., вслед за С.А. Завражиным отметим, что в дореволюционной России были заложены основы новой научной ветви – педагогической патологии, изучающей отклоняющееся поведение

---

<sup>42</sup> Там же. С. 33.

<sup>43</sup> Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. М., 1915. С. 517–551.

<sup>44</sup> Кони А.Ф. Письмо в редакцию // Спасите детей от тюрьмы. М., 1913. С. 12.

трудновоспитуемого ребенка и определяющей характер превентивных мер воздействия.

У истоков разработки этой проблемы стояли известные педагоги советского периода: П.П. Блонский [22], Л.С. Выготский [32, 33], В.П. Кашенко [63, 64], Н.К. Крупская [80], А.С. Макаренко [95, 96, 97], С.Т. Шацкий [177], педагогические идеи которых приобрели актуальность в наше столь сложное для детства время.

После событий октября 1917 г. в гуманитарных науках утверждается марксистское понимание личности как совокупности общечеловеческих отношений. Соответственно, поведение есть не что иное, как результат социальных контактов индивидуума.

Сторонник концепции социальной деструктивности А.С. Макаренко считал, что девиантность – это прежде всего испорченные связи между обществом и личностью, между требованиями личности и требованиями общества.

Исходя из этого генеральная превентивная цель заключается в создании гармоничных отношений между обществом и личностью, между социальными идеалами, ценностями и смысложизненными установками, устремлениями подрастающего поколения.

Борьба с подростком как носителем деструктивности полностью исключается и заменяется борьбой с условиями, причинами, порождающими эту деструктивность. При этом социальные факторы влияют на ребенка не прямо, а косвенно через индивидуальные особенности личности, через его психобиогенную структуру. Однако она не автономна, а опосредована внешней средой, то есть в той или иной степени социализирована.

По мнению А.С. Макаренко, если девиантность есть следствие деструктивных отношений между обществом и личностью, то в первичные задачи диагностики входит определение уровня и глубины этой деструкции для выявления социально-педагогической базы осуществления воспитательно-профилактических программ. В свою очередь эти задачи опосредованы необходимостью раскрытия истинных причин и мотивов девиаций (которые погружены в патогенный социум или сопряжены с педагогической некомпетентностью), а также установлением точной взаимосвязи между ними. Все это в совокупности составляет как бы начальный этап диагностики. Ее последующий этап, по Макаренко, связан с



организацией процесса ресоциализации, который проходит через включение подростка в систему новых, коммунистически ориентированных отношений социально конструктивной среды (коллектива) и требует фиксации изменений, происходящих как на уровне личности, так и на уровне специально организованной среды<sup>45</sup>.

Педагоги, придерживающиеся марксистской концепции деструктивности, стремились выявить корреляцию между степенью проявления трудновоспитуемости и характером девиантного поведения подростков с целью дифференциации превентивных и коррекционных усилий. Проведенные в этом направлении исследования вылились в интересные типологии трудновоспитуемых.

Так, В.И. Куфаев по названному критерию выделил среди них три группы. В первую он определил несовершеннолетних с глубокой степенью трудновоспитуемости: совершавших как систематические, так и единичные серьезные преступления; вожakov уличных асоциальных групп, разлагающе действовавших на детей; злостных хулиганов, связанных с преступным миром; постоянных нарушителей режима учебно-воспитательного учреждения. Подростков этой группы отличает антисоциальность, агрессивность, жестокость, стремление к независимости, оправданию своего деструктивного поведения для поддержки положительного представления о себе, сохранения целостности личностной структуры. В отношении такого рода несовершеннолетних необходимы усиленные реадaptационные меры, связанные с помещением в социально конструктивный контекст со средней степенью трудновоспитуемости. Во вторую группу он определил подростков, которые совершали несистематические и незначительные правонарушения и проступки. Между тем нередко у этих подростков наблюдалась неадекватная реакция на предъявляемые педагогические требования, возникало болезненное представление о собственной ущербности, неполноценности, чувство подавленности, угнетенности. Необходимо было продуманными социально-педагогическими средствами (систематический надзор и помощь в сочетании с контролем и строгими требованиями) вытеснить

---

<sup>45</sup> Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Соч.: В 7 т. М., 1958–1960. Т. 1. С. 404–406.

эти комплексы, сформировать систему мотивов и установок, ориентирующих на просоциальные пути самореализации. Наконец, к третьей группе относились подростки с легкой степенью трудновоспитуемости – попавшие под дурное влияние и совершавшие мелкие проступки. Эти несовершеннолетние характеризовались небольшими отклонениями в социальном развитии, отсутствии сформированных механизмов различения положительного и отрицательного, неустойчивостью поведения, зависимостью, внушаемостью. Воспитательно-превентивная тактика относительно данной категории подростков заключалась в восстановлении позитивных межличностных связей с окружающими, формировании социально одобряемых привычек, развитии волевого начала, стимулировании самостоятельности и других качеств, снижающих риск активности<sup>46</sup>.

Оценивая данную типологию, нельзя не отметить, что принцип, положенный автором в ее основание, считается достаточно продуктивным до настоящего времени, так как обладает высоким научным и практическим потенциалом, выходя на проблемы глубоко индивидуализированных воспитательно-превентивных программ.

С позиции П.П. Блонского, ребенок ведет себя жестоко ввиду того, что в его поведении не закреплены иные способы действий, позволяющие вести себя в стиле «культурно-вежливого общения». В своих работах ученый указывает на роль раннего опыта в формировании враждебности: в дошкольном возрасте дети часто подвергаются агрессии со стороны более старших несовершеннолетних. Важной причиной становления детской агрессивности П.П. Блонский считал безнадзорность<sup>47</sup>.

Исследователь полагал, что залог успеха в перевоспитании трудных школьников заключается в творческом сотрудничестве учителя и ученика, в оптимистической позиции педагога, вере в удачу и стремлении развития положительных внутренних сил ребенка. Значительный интерес для педагогической науки представляют показатели нормально развивающего школьника, сфор-

---

<sup>46</sup> Куфаев В.И. Юные правонарушители. М., 1925. С. 305–306.

<sup>47</sup> Блонский П.П. О так называемой моральной дефективности // Избр. пед. и психол. произв.: В 2 т. М., 1979. Т. 1. С. 174.

мулированные П.П. Блонским. К числу таких показателей он относил многосторонность интересов, способность увлекаться одновременно многим, стремление творчески подходить к решению поставленных задач, хорошее развитие речи, особенно письменной, умение общаться с людьми, инициативность.

Во всех случаях, когда ребенок обнаруживает отклонения в поведении, надо, по мнению П.П. Блонского, понять сущность этих отклонений, выявить их причины и создать условия для преодоления недостатков.

А.Н. Рубашева как представитель социологической школы настаивала на том, что среда монополюно и спонтанно определяет особенности поведения личности, поэтому детская асоциальность (признаком которой является агрессия) есть прямое следствие отрицательных социально-экономических факторов: нищеты, голода, безнадзорности, беспризорности, невежества, аморального образа жизни родителей, негативного влияния со стороны товарищей. Понятно, что при полном растворении личности в среде «главной и наиболее действительной мерой предупреждения и борьбы с преступлением являются все те мероприятия общесоциального характера, которые улучшают жизненные условия в целом»<sup>48</sup>.

Субъективную сторону агрессивного поведения детей пытался раскрыть выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский. Агрессия рассматривалась им как компенсаторный механизм какого-либо недостатка ребенка, ставшего предметом насмешек со стороны товарищей. «Ребенок, – пишет Л.С. Выготский, – может компенсировать трудности ответными агрессивными действиями по отношению к социальной среде, в которой он находится»<sup>49</sup>. Агрессивность способна стать и устойчивой чертой характера ребенка.

Как полагал отечественный психолог, основы агрессии составляет врожденный оборонительный рефлекс, реализация которого подвергается значительной трансформации в процессе социализации несовершеннолетних. В целях недопущения агрессивной

---

<sup>48</sup> Рубашева А.Н. Дети-убийцы. Харьков, 1926. С. 177.

<sup>49</sup> Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного возраста // Собр. соч.: В 6 т. М., 1993. Т. 5. С. 140.

реакции детей на возникающие перед ними трудности, необходимо научить несовершеннолетних преодолевать эти неудачи и помочь ребенку почувствовать свою уникальность и неповторимость.

В 20-х гг. XX в. в Советской России наряду с вышеизложенными концепциями девиантного поведения несовершеннолетних циркулировала еще одна – психоаналитическая. Ее выражало очень небольшое количество ученых (И.А. Перепель и В. Шмидт).

Они в целом солидаризировались с основоположником психоанализа З. Фрейдом, полагавшим, что детско-подростковая деструктивность объясняется травматическими переживаниями, первоисточник которых находится в подавленной либидозной энергии. Поэтому в профилактике и коррекции девиаций основной расчет должен делаться на высвобождении подавленной энергии и ее использовании в конструктивных целях (сублимации).

Так, И.А. Перепель, предпринявший в начале 20-х гг. попытку систематического клинического обследования личности социально недостаточного (дефективного, правонарушителя) ребенка по методу психоанализа, установил, что в содержании различных форм детской аморальности, патология поведения создается, главным образом, через слабость сублимирующей деятельности и недостаточность реактивных образований. В основе подобных отклонений могут лежать конституциональные или специфические социальные условия, или те и другие вместе, причем взаимодействия их друг с другом приводит через деформацию самооценки, возникновение нарциссических и аутических реакций к извращению всего нормального хода этического развития<sup>50</sup>.

Однако подлинный психоанализ с его обостренным вниманием к внутреннему миру человека, к его индивидуальности, опирающийся на принцип педагогического сотрудничества, диалогического подхода к воспитаннику, обладающий колоссальными объяснительными и прогностическими резервами, во второй половине 20-х гг. стал нетерпим для официальной педагогики, которая стремилась его искоренить или приспособить к решению сугубо классовых задач.

---

<sup>50</sup> Перепель И.А. Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности. Л., 1925. 20 с.

С конца 20-х гг. наметилась тенденция подчинять решение специальных научных проблем политической конъюнктуры, что привело к идеологизации и постепенному свертыванию теоретических разработок в сфере противодействия подростковой деструктивности. Более полувека проблема детской агрессии искусственно замалчивалась и лишь в конце 80-х гг. прошлого века, в новых социально-политических условиях, открылась возможность ее неангажированного изучения.

Многофакторная детерминация подростковой агрессии и сложности в организации ее профилактики и коррекции обусловили тот факт, что она стала объектом исследования многих дисциплин: философии, психологии, социологии, криминологии, медицины, физиологии, педагогики.

Психологическое направление, пожалуй, является на сегодняшний день самым внушительным по числу работ, посвященных данной тематике. Среди них следует назвать труды Н.В. Аликиной [5], О.В. Гордяковой [34], Н.А. Дубинко [42], Ю.В. Егошкина [43, 44], В.С. Заслуженюк, Е.А. Ивановой [53], О.Н. Истратовой [55], С.Л. Колосовой [71, 72], Н.И. Корытченковой [78], И.Л. Ленденевой [87, 88], Е.В. Ольшанской [113], А.К. Осницкого [116], Н.Г. Осуховой [115], Е.В. Разареновой [128], Л.М. Семенюк [144, 145], Е.О. Смирновой [151], М.А. Черновой [174] и др.

Современные отечественные психологи, изучающие детскую и подростковую агрессию, придерживаются самых различных методологических ориентиров, обычно четко не обозначенных.

Так, некоторую схожесть с психодинамическими представлениями о детской агрессии имеют взгляды Е.И. Ивановой, Н.Г. Осуховой и др. Данная группа психологов склонна рассматривать агрессию как следствие внутриличностного конфликта ребенка, который является результатом негативных изменений в социальной среде.

Агрессия детей, с точки зрения Н.Г. Осуховой, возникает на фоне нарушения целостности «Я» ребенка в ходе жестокого обращения с ним. Дети, пережившие насилие, направляют свою активность, в том числе и агрессивную, на собственную защиту и преодоление препятствий любой ценой. Одним из источников развития агрессивных тенденций среди несовершеннолетних яв-

ляется недостаток тепла, любви и заботы в раннем возрасте<sup>51</sup>.

В качестве эффективного коррекционного метода Н.Г. Осухова предлагает использовать психодраму как способ «отреагирования» и «отыгрывания» драмы внутреннего мира. Аверсивные импульсы будут «изживаться» посредством эмоционального реагирования на негативный жизненный опыт в процессе ролевого взаимодействия и моделирования важных жизненных ситуаций<sup>52</sup>.

В ходе теоретического анализа мы пришли к убеждению, что большинство отечественных психологов рассматривают феномен детской и подростковой агрессии в рамках фрустрационной теории, не оговаривая свою принадлежность к ней (Э.Р. Анненкова [7], Ю.В. Егошкин [43, 44], О.Н. Истратова [55], С.Я. Колосова [71, 72], В.В. Нагаев [107], А.К. Осницкий [116], А.М. Прихожан [125, 126]).

Так, А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых склонны определять агрессию как следствие неудовлетворенности (фрустрированности) потребности в родительской любви. Они подчеркивают значение эмоциональной сенсорной депривации в формировании паттернов агрессивного поведения. Эмоциональный комфорт с матерью очень важен для возникновения чувства любви и заботы, что предотвращает развитие агрессии у ребенка. Кроме того, при наличии дефективных условий воспитания эта деструкция может приобретать характер устойчивого образования и входить в структуру личности ребенка.

По мнению А.К. Осницкого, агрессия и ее проявления часто являются защитными реакциями ребенка на возникающие перед ним проблемы, служат способом самоутверждения и самореализации. Причина агрессии кроется в недостатке или низкой культуре средств, используемых детьми в собственной деятельности и во взаимодействии с другими людьми. Разрушительные формы агрессивных проявлений определяются, в первую очередь, условиями воспитания и социализации. В логике данного подхода коррекционная работа должна быть нацелена не на избавление от агрессии, а на устранение причин, ведущих к ее проявлению, а

---

<sup>51</sup> Осухова Н.Г. Психодрама: помощь детям, пережившим насилие // Педагогика. 2001. № 3. С. 90.

<sup>52</sup> Там же. С. 89.

также на расширение конструктивного поведенческого инструментария в поведении ребенка<sup>53</sup>.

Согласно оценке Ю.А. Клейберга, агрессия детей возникает как сопротивление в стремлении удовлетворить дефицитарные потребности и программируется в процессе нарушения культурогенеза в семейной и образовательной системах развития личности<sup>54</sup>.

В исследованиях О.В. Гордяковой [35], И.Л. Ленденевой [87, 88], Н.М. Хлыстовой [172], М.В. Цилуйко [173] объяснение детско-подростковой агрессии дается в плоскости теории социального научения. Данная группа авторов определяющую роль в формировании агрессии отводит научению несовершеннолетних через наблюдение и участие в разрушительных актах.

Н.М. Хлыстова и И.Л. Ленденева подчеркивают, что при анализе детской агрессии следует учитывать не только развитие личности самого ребенка, но и социальной ситуации в целом, с изменением которой изменяется и стиль поведения детей.

Некоторые психологи (О.В. Гордякова, М.В. Цилуйко) в ряду факторов, predisponирующих агрессивному поведению несовершеннолетних, особое значение придают средствам массовой информации, которые способны усилить вероятность возникновения брутальных реакций.

В качестве основной цели агрессии, по мнению Н.М. Платоновой, может быть как собственное причинение страдания (вреда) жертве (враждебная агрессия), так и использование агрессии как способа достижения иной цели (манипулятивная или инструментальная агрессия)<sup>55</sup>.

Н.М. Платонова указывает на физиологическую основу контроля за агрессией, которая связана с лимбической системой и корой головного мозга. Если функция нейромедиаторов ослаблена, то подросток не способен сдерживать агрессивные побужде-

---

<sup>53</sup> Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 66.

<sup>54</sup> Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., 2001. С. 90.

<sup>55</sup> Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой. СПб., 2004. С. 17–57.

ния. В формировании агрессивного поведения подростков особое значение имеют черепно-мозговые травмы, которые обуславливают импульсивность, вспышки насилия и трудность обучения новым формам реагирования.

В ряде случаев, согласно позиции Н.М. Платоновой, агрессивное поведение может выступать как интенсификация психологической защиты, которая включает отношения субъекта (ребенка) к самому себе, окружающему миру и выражается в форме оценок, намерений, влечений, истолкований. Н.М. Платонова, как и сторонники детского психоанализа, считает, что защитные техники, которые использует ребенок, могут сами по себе являться агрессивными, тогда агрессивное поведение закрепляется в качестве устойчивой бессознательной реакции. В целом, по мнению Н.М. Платоновой, детская агрессивность является обратной стороной незащитности. Для борьбы со страхами и тревожностью несовершеннолетние активизируют агрессивные эскалации.

Н.А. Дубинко, придерживаясь позиций когнитивного подхода, одну из основных причин агрессивного поведения детей видит в слабом развитии социально-когнитивных навыков. То, что дети думают об агрессии, может влиять на их поведение. Поэтому в коррекционно-реабилитационной практике Н.А. Дубинко предлагает использование когнитивной модели, нацеленной на обучение адекватным социальным умениям через моделирование, ролевые игры, установление обратной связи и т. д.<sup>56</sup>

В работах современных отечественных психологов важное место отводится изучению мотивации агрессивного поведения несовершеннолетних.

В последние годы установлено, что мотивация подростка может базироваться не только на комплексе жизненных планов и перспектив, но и на узком ситуативном и импульсивном контексте восприятия, что, в свою очередь, способствует всплеску агрессивных экспликаций у несовершеннолетних.

Результаты многих психологических исследований свидетельствуют о том, что различная субъективная степень осознания мо-

---

<sup>56</sup> Дубинко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 56–56.



тивов есть показатель многоярусности мотивации, которая определяется сознательными и бессознательными пластами психики и проявляется в несовпадении реально действующих мотивов. Большинство психологов приходят к мнению, что наиболее важным мотивом агрессивного поведения является агрессивность как относительно устойчивая черта личности, проявляющаяся в готовности к агрессивным действиям, способная определить жизненный путь личности ребенка в целом.

Педагогическая наука только в последние годы обратила свой взор на детскую и подростковую агрессию. До этого она не рассматривалась как самостоятельный социально-педагогический феномен. О ней порой даже не говорили и тогда, когда решали вопросы, касающиеся педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. Сегодня педагогический ракурс проблемы детской и подростковой агрессии наиболее полно представлен в работах А.С. Белкина [15, 16, 17, 18], С.А. Беличевой [14], И.С. Зиминной [50], Н.П. Квадрициус [65], А.С. Когаловской, А.С. Конопового [77], И.Э. Кондраковой [76], Б.Т. Лихачева [92], С.С. Минаковой [99], С.С. Невской [108], Я.Н. Николаенко [111], Н.Н. Павловой [117] и др.

И.С. Зимина полагает, что агрессия как совокупность разрушительных инстинктов иногда проявляется у детей непроизвольно. Перевод агрессии в социальную активность, а не подавление, должно стать важнейшим условием успешной педагогической работы. Осуществить этот перевод, по мнению автора, возможно через сублимацию негативного поведения в игровую, трудовую, познавательную деятельность, а также через перенос разрушительных действий с живых объектов на неживые (воду, песок, пластилин и др.)<sup>57</sup>.

Ряд авторов (А.С. Когаловская, М.М. Плоткин, М.П. Квадрициус) констатируют устойчивую связь между развитием агрессии детей и внутрисемейным климатом. Нарушение функционирования семьи: конфликтность отношений между супругами или их развод, разрушение эмоциональных отношений между родителями и детьми – способствуют появлению негативных типов семей-

---

<sup>57</sup> Зимина И.С. Детская агрессивность как предмет педагогического исследования // Педагогика. 2003. № 5. С. 4–17.

ного воспитания, влияющих на агрессивное поведение несовершеннолетних.

Согласно воззрениям М.П. Квадрициус, условиями предупреждения агрессивности детей является родительская любовь, чувство защищенности и соблюдение педагогического такта в общении с ребенком<sup>58</sup>.

Отдельные представители педагогической науки (З.Т. Гасанов, Б.Т. Лихачев, А.Ф. Никитин) первоисточник агрессивного поведения несовершеннолетних усматривают в системе моральных норм и ценностей современного общества. Эти ученые считают, что агрессия связана с разрушением традиционных для нашей культуры ценностей и падением нравственности. А состояние глубокого нравственного кризиса создает предпосылки для роста агрессивных проявлений среди несовершеннолетних. Следовательно, в основу коррекционно-профилактической работы должно быть положено нравственно-гражданское и патриотическое воспитание детей.

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

Ю.М. Антонян выделяет три компонента агрессии: конструктивный, деструктивный и дефицитарный. Эти компоненты могут сочетаться друг с другом. Тип агрессии выделяется в зависимости от преобладания того или иного компонента. Конструктивная агрессия подразумевает готовность индивида противостоять вредным для него воздействиям, творческую активность личности, способность к развитию новых идей и претворению их в жизнь. Деструктивная агрессия деформирует активность индивида, деятельность его разрушительна по отношению к окружающим, у него формируется садистский или авторитарный характер. Дефицитарная агрессия характеризуется низким уровнем активности, снижением возможностей человека к творчеству, а также формированием астенических и депрессивных состояний, аутоагрессии.

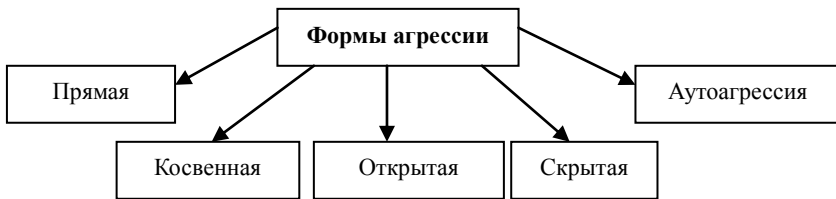
---

<sup>58</sup> Квадрициус М.П. Предупреждение агрессивности подростков средствами семейного воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2000. С. 13.

Оригинальный подход к рассмотрению агрессии, ее видов предлагает А.И. Харченко. По ее мнению, единицей анализа явления агрессии может являться так называемый «социальный алгоритм» (СА). Абсолютное большинство действий человека обусловлено действующими СА. Поступки людей по СА определяют процессы в обществе, особенно в сфере общения и социального взаимодействия людей, так как социальные алгоритмы общения и взаимодействия очень устойчивы к изменениям в силу того, что они очень гибко интегрируются в психику человека. Для отдельного человека существуют следующие пути усвоения готовых СА: научение и подражание. СА могут усваиваться как сознательно, так и бессознательно. Источниками СА являются родители, воспитатели, друзья, знакомые, литература, искусство, средства массовой информации. Атрибутами любого СА является цель, на которую он работает, и краткие признаки ситуации включения. Выделяются также субъект и объект (жертва) агрессии. А.И. Харченко считает, что причиной любого факта агрессии является работа того или иного СА агрессии.

А.К. Осницкий, отвлекаясь от обсуждения вопросов, связанных с анализом последовательной социализации поведения, подчинения поведения правилам человеческого общежития, дает краткую классификацию проявлений агрессии:

1. Болезненные проявления агрессии (неуправляемые вспышки ярости, гнева, разрушительного возбуждения).
2. Физические, словесные и другие проявления агрессии, связанные с усвоением норм и правил, неприемлемых для всего общества (как правило, это бывает связано с особенностями социализации, с закреплением норм антиобщественного поведения).
3. Проявления агрессии могут быть связаны с недостаточной сформированностью собственных средств самоуправления в действиях и поступках (недостаточная обученность и воспитанность).
4. Все виды действий, которые одними наблюдателями интерпретируются как агрессивные (вызывают у них подозрение в посягательстве на чьи-то права, попытке причинить вред), а у других наблюдателей связываются с проявлениями активности, настойчивости. Возможные формы агрессии показаны на рисунке.



**Рис. 1. Формы агрессии у детей и подростков**

В современной отечественной социологии агрессия часто идентифицируется с жестокостью и насилием. Она определяется как разрушительный вид девиации, который «нацелен на преодоление фрустрации путем неадекватного в сложившейся ситуации перераспределения социальных благ, достижение цели без учета интересов окружающих людей»<sup>59</sup>.

Социологи А.Ю. Дроздов и В.А. Луков указывают на значительный вклад в детерминацию агрессивного поведения несовершеннолетних агонистических моделей молодежной субкультуры, насильственных интеракций, демонстрируемых электронными средствами информации<sup>60</sup>. Существенное значение в актуализации агрессивного поведения несовершеннолетних, по мнению А.Ю. Дроздова, имеют ситуативные факторы – конкретные социальные ситуации, возникающие в процессе межличностного и межгруппового взаимодействия.

Некоторые социологи (А.И. Антонов, В.М. Закирова, С.В. Кочеткова, Е.М. Рыбинский) основную причину агрессии видят в кризисном состоянии современной российской семьи. Семейное неблагополучие – развод, конфликты, алкоголизм и насилие в семье, отсутствие одного из родителей – создает почву для развития «хронической психотравматической индивидуальности подростка»<sup>61</sup>. Недостаток тепла, любви, заботы и ласки со стороны роди-

<sup>59</sup> Дроздов А.Ю. Агрессивное поведение молодежи в контексте социальной ситуации // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 96.

<sup>60</sup> Луков В.А. Особенности молодежных субкультур в России // Социологические исследования. 2002. № 10. С. 79–80.

<sup>61</sup> Корытченкова Н.И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000. С. 17.

телей толкает детей на путь преступлений.

Представители медицинской науки (П.И. Ковалевский [69], А.Е. Личко [93], Ю.Б. Можгинский [102]) исследуют подростковую агрессию сквозь призму патологического развития личности.

А.Е. Личко рассматривает злостную агрессию детей как проявление серьезного расстройства психики – психопатии. Подростковый возраст представляет собой критический период, в который усиливаются черты большинства психопатических типов. Согласно подходу А.Е. Личко, агрессивные черты различных типов характера подвергаются в процессе возрастного развития трансформации: могут исчезнуть и возникнуть вновь. Он советует в процессе коррекции агрессивных проявлений детей и подростков обязательно учитывать особенности психопатического типа несовершеннолетнего<sup>62</sup>.

По мнению Ю.Б. Можгинского, агрессивность есть действия, нарушающие этические нормы, результат изменения правильного хода онтогенетического развития<sup>63</sup>. Многие подростки, совершившие жестокие криминальные действия, вовсе не отрицают мораль и этические нормы общества. В данном случае речь идет, согласно Ю.Б. Можгинскому, о патологическом изменении поведения, которое, выйдя из подчинения сознательно-нравственных установок, приобретает специфическую болезненную динамику. Ю.Б. Можгинский разделяет позицию С. Грофа относительно первоисточников садистической агрессии, которые отечественному психиатру видятся в перинатальной органике, создающей благоприятную почву для патологического личностного развития.

Агрессивность как характерологическая особенность обнаруживает себя в раннем детстве и периодах позднего подросткового возраста, имея при этом этапную динамику своего развития, то есть агрессивные проявления связаны с особенностями кризисных периодов и возрастных реакций несовершеннолетних.

По мнению Ю.Б. Можгинского, неожиданное на первый взгляд возникновение агрессии объясняется тем, что в период созревания

---

<sup>62</sup> Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М., 1999. С. 417–419.

<sup>63</sup> Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: Эмоциональный и кризисный механизм. СПб., 1999. С. 61. (Сер. «Мир медицины»).

ния патология протекает подспудно, не успевая в силу повышения скорости физиологических процессов в организме, подать сигналы наверх, в область видимых поведенческих актов<sup>64</sup>. Коррекция детской агрессии, в рамках данного подхода, имеет своей целью раннее обнаружение дисфункций в эмоциональной сфере ребенка и организацию комплексной медико-психолого-педагогической реабилитации.

Проблема подростковой агрессии находит отражение в трудах криминологов (И.А. Кудрявцева [81], А.Р. Ратинова [129]). Среди представителей этой науки сохраняется традиция рассматривать агрессию в контексте изучения личности преступника и его социальных контактов.

С правовой точки зрения, основным конструктом в акте агрессии является применение силы. Поэтому многие правоведы (А.Р. Ратинов, И.А. Кудрявцев, О.Л. Семенова, Л.А. Волошина) отождествляют агрессию с жестокостью или насилием.

Некоторые авторы (И.А. Кудрявцев и О.Л. Семенова) связывают первоисточники агрессии с фрустрацией базальных потребностей<sup>65</sup>.

*Агрессивность* как свойство личности, по мнению А.Р. Ратинова и С.Д. Ситковской, формируется преимущественно в процессе ранней социализации – в детском и подростковом возрасте. Первоначально агрессивные эскалации возникают как конкретно ситуативные явления, источником которых служат внешние обстоятельства. А.Р. Ратинов и О.Д. Ситковская полагают, что агрессия детей не определяется внутренней логикой их характера, обусловлена сиюминутными побуждениями без учета и понимания их нравственного значения. Однако в результате неоднократного повторения такого поведения эти явления постепенно принимают устойчивый характер, отрываются от ситуации, превращаясь в черту личности ребенка<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Там же. С. 23.

<sup>65</sup> Кудрявцев И.А., Семенова О.Л. Смысловая сфера несовершеннолетних с психическими расстройствами, совершившими насильственные правонарушения // Психологический журнал. 2002. № 3. С. 54.

<sup>66</sup> Ратинов А.Р., Ситковская О.Д. Насилие, агрессия, жестокость как объекты криминально-психологического исследования // Насилие, аг-

В.В. Устинова, Э.П. Котова, Л.А. Волошина считают, что склонность к насилию провоцируется атмосферой семейного неблагополучия: конфликтами, ссорами родителей, отсутствием одного из них (особенно отца). Существенное значение в отчуждении подростка и, соответственно, возрастании его агрессивности имеет противостояние двух враждующих группировок: «мать – ребенок» и «отец». Мать, видя в своем ребенке союзника в борьбе против отца, склонна оправдывать любое поведение сына или дочери, в том числе и агрессивное.

В системе правовой профилактики детской агрессии важнейшим признается минимизация криминогенных факторов, способствующих совершению преступлений несовершеннолетними, организация взаимодействия правоохранительных институтов с образовательными учреждениями и общественными объединениями.

Итак, в данном параграфе охарактеризованы взгляды отечественных ученых на проблему детской и подростковой агрессии.

Первоначально (конец XIX – начало XX вв.) она разрабатывалась в русле изучения трудновоспитуемости и различных видов девиантного поведения несовершеннолетних (преступности, суицида, проституции).

Сегодня она становится автономным объектом изучения целого комплекса наук: философии, социологии, медицины, физиологии, криминологии, психологии, педагогики, каждая из которых, исходя из собственной логики, пытается определить основные детерминанты детской и подростковой агрессии, особенности ее становления и проявления, способы профилактики и коррекции.

Многообразие подходов к классификации агрессивного поведения позволяет вычлнить наиболее часто встречающиеся виды агрессивного поведения и остановиться на них в дальнейшем исследовании, а именно: прямая агрессия (физическая, вербальная, негативизм, материальная) и косвенная (полное игнорирование, неприятие какого-либо вида деятельности).

Теперь определим, что такое агрессия, агрессивность, агрессивное действие, агрессивное поведение, так как часто в эти понятия вкладывают один и тот же смысл.

---

рессия, жестокость. Криминально-психологическое исследование: Сб. науч. тр. М., 1989. С. 4–15.

Итак, под *агрессией* мы понимаем поведение (индивидуальное или коллективное), направленное на нанесение физического либо психологического вреда или ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей.

*Агрессивность* можно понимать как относительно устойчивую черту личности, которая проявляется в готовности к агрессивному нападению.

Из всех возможных мотивов агрессивного поведения *агрессивность*, в силу своей устойчивости и вхождения в структуру личности, способна предопределять общую тенденцию поведения, более того – жизненный путь личности, и поэтому заслуживает особого внимания.

*Агрессивность* как личностная черта входит в группу таких качеств, как враждебность, обидчивость, недоброжелательность и т. д.

Таким образом, необходимо помнить, что агрессивность это свойство личности, а агрессия это акт поведения. Возможна агрессия без агрессивности, в то же время агрессивность может проявляться не только в открытом агрессивном поведении.

Понятия «агрессия» и «агрессивность» не синонимичны. Под *агрессивностью* в дальнейшем мы будем понимать свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии.

Таким образом, *агрессия* есть совокупность определенных действий, причиняющих ущерб другому объекту, тогда как *агрессивность* – это личностная особенность, выражающаяся в готовности к агрессивным действиям в отношении другого.

*Агрессивность* включает в себя и социально-перцептивный компонент, заключающийся в данном случае в готовности (склонности) воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное.

В этом плане, очевидно, можно говорить о потенциально агрессивном восприятии и потенциально агрессивной интерпретации как об устойчивых для некоторых людей особенностях мировосприятия и миропонимания.

*Агрессивное действие* – это проявление агрессивности как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении.



Таким образом, на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы можно зафиксировать:

- противоречивость взглядов на проблему агрессии различных авторов;
- одностороннее трактование социологами и психологами агрессивного поведения человека как нарушение психического развития личности;
- необходимость конструирования педагогического определения агрессивного поведения.

На основе проведенного нами теоретического анализа удалось выявить постоянную инвариантную составляющую определения сущности агрессивного поведения. Агрессивное поведение – это субъект-субъектное взаимодействие, нацеленное на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. При этом «жертва» обладает мотивацией избегания. Следовательно, психолого-педагогическая сущность агрессивного поведения состоит в рассмотрении его как парного взаимодействия «агрессор – жертва», направленного на сознательное причинение ущерба жертве.

## Глава 2

# ХАРАКТЕР АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

### 2.1. Проявление агрессивности в личностных характеристиках и поведении детей подросткового возраста

В сложившейся социально-политической, экономической и культурной обстановке дети и подростки оказались под властью агрессии. Чтобы определить пути воспитания агрессивного подростка, необходимо иметь четкие представления о характере агрессивности в подростковом возрасте, о наиболее присущих именно подростковому возрасту противоречиях, влияющих на возникновение агрессивного поведения в этом возрасте.

Одним из сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. В этот период не только происходит коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, но возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Прежде всего, определим возрастные рамки подросткового периода в рамках нашего исследования и, соответственно, особенности данного периода. Возрастные категории всегда обозначают не только и не столько возраст и уровень биологического развития, сколько общественное положение, социальный статус лица. В наше время наиболее часто встречается определение границ подросткового периода от 10 до 15 лет.

Как писал выдающийся русский психолог Л.С. Выготский, переходный возраст включает в себя два ряда процессов – натуральный и социальный.

Натуральный ряд составляют процессы биологического созревания организма, включая половое созревание, социальный ряд – процессы обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова. Принцип единства социального и индивидуального четко выражен в предложенном Л.С. Выготским понятии «социальная ситуация». «Этим термином он обозначал то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое

является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу»<sup>67</sup>. Процессы эти всегда взаимосвязаны, но не синхронны.

Во-первых, различны темпы физического и психического развития. Во-вторых, существуют большие внутренние диспропорции: отдельные биологические системы организма могут созревать в разное время. Еще больше вариаций в психике: подросток может быть в одних отношениях уже взрослым, а в других – еще совершенно ребенком. Пласты детства в нем уживаются с пластами взрослости. В-третьих, социальное возмужание по времени не тождественно физическому. Физическое созревание подростков происходит сегодня значительно быстрее и заканчивается раньше. С социальным же созреванием дело обстоит гораздо сложнее. Сроки обучения за последние годы заметно удлинились. Современная молодежь учится значительно дольше, чем ее сверстники в прошлом. Позже начинается и ее трудовая деятельность. Напротив, средний возраст вступления в брак уменьшился; молодые люди раньше обзаводятся собственной семьей, хотя некоторые из них еще какое-то время сохраняют материальную зависимость от родителей. Отсюда и неопределенность нормативных критериев социальной зрелости в общественном и индивидуальном сознании.

Подростковый период, возраст от 10 до 15 лет – переходный прежде всего в биологическом смысле. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. Все подростки-школьники и находятся на иждивении родителей или государства. Общение со сверстниками – ведущая деятельность в этом возрасте, в некоторых случаях учебная деятельность как ведущая сохраняется на весь период обучения.

Психологически этот возраст крайне противоречив, он характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития. Важнейшая психологическая особенность его – чувство взрослости. Оно выражается в том, что уровень притязаний под-

---

<sup>67</sup> Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного возраста // Собр. соч.: В 6 т. М., 1993. Т. 5. С. 152.

ростка предвосхищает будущее его положение, которого он фактически еще не достиг. Именно на этой почве у подростка возникают типичные возрастные трения с родителями, педагогами, сверстниками и с самим собой. В целом это период завершения детства и начала «вырастания» из него.

Длительность подросткового периода часто зависит от конкретных условий воспитания детей, от того, насколько велик разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к ребенку и взрослому. От ребенка требуют послушания, от взрослого – инициативы и самостоятельности. Ребенка всячески ограждают от вопросов пола; в жизни взрослых отношения полов играют важную роль.

Контрастность детства и зрелости, между которыми он «находится», затрудняет подростку усвоение взрослых ролей и порождает много внешних и внутренних противоречий. Отмечая специфические особенности психологии детей подросткового возраста, Н.К. Крупская отмечает, что «это психология полурейбенка, полувзрослого. Подросток еще, как ребенок, жадно впитывает в себя все впечатления, растет и физически, и духовно, ощущает рост этот, в нем черпает и силу и отвагу, но не знает еще меры своих сил, должен еще их попробовать»<sup>68</sup>.

Здесь важно подчеркнуть одно обстоятельство. Мы говорим о подростке, характеризуя наиболее общие, типичные черты его облика. Между тем есть и проблема индивидуальных различий. Так называемого среднестатистического подростка реально не существует. Больше того, разговоры о подростке без учета того, мальчик он или девочка, беспредметны. Общие закономерности подросткового возраста проявляют себя через индивидуальные вариации, зависящие не только от окружающей подростка среды и условий воспитания, но и от особенностей организма или личности.

Особенности подросткового возраста в зарубежной науке освещались в работах Р. Бэрона [27], К. Бютнера [28], Э. Эриксона [182] и многих других.

---

<sup>68</sup> Крупская Н.К. К вопросу о морально-дефективных детях // Пед. соч.: В 6 т. М., 1978–1980. Т. 2. С. 29.

Э. Шпрангер разработал культурно-психологическую концепцию подросткового возраста, считая его возрастом вхождения в культуру. Он писал, что психическое развитие есть вхождение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи. Обсуждая вопрос о том, всегда ли подростковый возраст является периодом «бури и натиска», Э. Шпрангер описал три типа развития.

Первый тип характеризуется бурным, кризисным, резким течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое «Я». Второй тип развития – плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности. Третий тип представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и дисциплины.

Говоря об агрессивных реакциях подростков с разным типом развития, можно заметить, что для детей, развивающихся по первому типу, характерен более высокий уровень агрессивности, чем по двум другим. Высокий же уровень самоактуализации подростков, развивающихся по третьему типу, дает более низкий, чем в других случаях, уровень агрессивности.

Ш. Бюлер делит подростковый период на две фазы:

– негативную, характеризующуюся «повышенной чувствительностью и раздражительностью, беспокойным и легко возбудимым состоянием», а также физическим и душевным недомоганием», которое находит свое выражение в драчливости и капризах; подростки испытывают неудовлетворенность собой, которую переносят на окружающих;

– позитивную, которая приходит постепенно и начинается с того, что перед подростком открываются новые источники радости, к чему он до этого времени был не восприимчив, появляется сознательное «переживание природы» как чего-то прекрасного.

В период негативной фазы, выделенной Ш. Бюлер, ярко проявляются агрессивные тенденции, а в период позитивной фазы – тенденция самоактуализации. Также необходимо заметить, что в

негативную фазу характерна низкая самооценка, а следовательно, самопринятие и самоуважение, а также агрессивность по отношению к людям. В позитивную фазу заметно развитие творческих способностей, стремление к познанию, изменяется отношение к окружающим, то есть подростки начинают объективно оценивать окружающий мир.

В. Штерн описывает подростковый возраст как промежуточный между детской игрой и серьезной, ответственной деятельностью, называемой им «серьезной игрой». Так, подросток учится «умерять свои цели, закалять свои силы, устанавливать отношение к различным видам интересов, которые бродят в нем и в которых он должен разобраться».

Важным является вопрос – у кого учиться и чему учиться. Согласно теории социального научения, агрессивные реакции являются следствием воздействия определенной социальной среды.

Э. Эриксон<sup>69</sup> подчеркивал, что психологическая напряженность, которая сопутствует формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания, личной биографии, но и от духовной атмосферы общества, в котором человек живет, от внутренней противоречивости общественной идеологии. Фактически он подчеркивал влияние социальной среды на подростка, на возможности его эффективной адаптации.

Ж. Пиаже<sup>70</sup> писал, что от 11 до 15 лет осуществляется последняя, фундаментальная децентрация – ребенок освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. В этом возрасте, согласно Ж. Пиаже, окончательно формируется личность, строится программа жизни.

Особенности подросткового возраста в отечественной психологии, педагогике, физиологии освещались в работах Л.И. Божович [23], Л.С. Выготского [32, 33], И.С. Кона [74], И.А. Невского [108], В.А. Сухомлинского [156, 157], Д.Б. Эльконина [181] и многих других.

Рассматривая особенности развития подростка, следует обратить внимание на возрастные этапы и кризисы. Имеются разные

---

<sup>69</sup> Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996. 281 с.

<sup>70</sup> Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994. С. 335.

точки зрения на проблему подросткового кризиса: от рассмотрения всего подросткового периода как одного непрерывно длящегося кризиса до взгляда на кризис как на точку, момент, очень непродолжительное время интенсивных изменений; от понимания кризиса лишь как результата неправильных воспитательных воздействий до оценки его как необходимого и закономерного этапа развития. Разброс в этих представлениях базируется, прежде всего, на разнообразии эмпирических наблюдений, которые действительно говорят о том, что у одних подростков ярко проявляются основные симптомы так называемого кризиса (упрямство, негативизм, строптивость, бунт против взрослых, стремление к независимости), а у других развитие протекает без каких-либо экстраординарных внешних проявлений.

Наиболее полное выражение представления о развитии подростка как процессе качественных преобразований, периодической ломки старых, отживших структур и формирования новых нашли в работах советского психолога Л.С. Выготского. Он выделял несколько критических, поворотных пунктов развития (кризисы одного года, трех, семи и тринадцати лет), считая, что кризисы – необходимые этапы развития, которые, не будь они открыты эмпирически, следовало бы ввести теоретически. Более того, чем ярче, острее, энергичнее протекает кризис, тем продуктивнее идет процесс формирования личности. В подростковом возрасте, подчеркивал Л.С. Выготский, имеет место период отмирания и разрушения старых интересов и период созревания биологической основы, на которой развиваются новые интересы.

Л.С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он назвал доминантами: «эгоцентрическая доминанта», «доминанта дали», «доминанта усилия», «доминанта романтики», т. е. внутренние условия самоактуализации. Л.С. Выготский отмечал также два новообразования возраста: развитие рефлексии и – на ее основе – самосознания<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного возраста // Собр. соч.: В 6 т. М., 1993. Т. 5. С. 47.

В концепции Д. Эльконина<sup>72</sup> особенности развития подростка в данный период проявляются в следующих симптомах: трудности в отношениях с взрослыми; поиск детских компаний (друга, того, кто может понять); ведение дневника.

В обыденном сознании и в психолого-педагогической литературе стало традиционным обозначать этот возраст в терминах «трудный», «критический», «конфликтный», «дети группы риска» и т. п. При этом до сих пор не изжито мнение, что причина кризиса – в физиологических изменениях подростков. Отсюда зачастую дается узкое определение подросткового возраста в качестве пубертатного периода, где главную роль играет половое созревание. Однако в фундаментальных работах отечественных исследователей (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн и др.) показано, что половое созревание, как и другие изменения, связанные с развитием организма, несомненно, оказывают свое влияние на развитие ребенка, но, во-первых, это влияние опосредовано отношениями подростка к окружающему миру, сравнениями себя со сверстниками и взрослыми; во-вторых, не биологические особенности являются определяющими в развитии растущего человека как личности, а его выход на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как члену общества.

Л.И. Божович писала, что в течение этого периода меняются и дифференцируются основные отношения ребенка к миру и самому себе и активизируются процессы самосознания и самоопределения, результатом которых являются новая жизненная позиция по отношению к себе, другим и миру в целом<sup>73</sup>.

При этом тревожащие моменты в поведении части подростков, такие, как агрессивность, жестокость, принимают устойчивый характер обычно в процессе стихийно-группового общения, складывающегося в разного рода компаниях. Но это общение, эта система отношений, в том числе и строящихся на почве жестоких законов асоциальных подростковых групп, является следствием не какой-либо генетической предрасположенности, изначально

---

<sup>72</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 560 с.

<sup>73</sup> Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. 209 с.



агрессивности и пр., а выступает, в большинстве случаев, лишь как ситуация замещения при неприятии подростка в мир социально значимых отношений взрослых, как ситуация совместного переживания непонятности ими. Остаются актуальными сегодня и показательными в этом плане данные опроса большой группы восьмиклассников. На вопрос, уважают ли они взрослых, подростки ответили: «Да, но только тех, кто считается с нами». Если же взрослые не считаются с тем, что подросток уже не маленький ребенок, то с его стороны возникают обиды и разнообразные формы протеста – упрямство, непослушание, своеволие, негативизм. Однако такие формы поведения отнюдь не представляют собой обязательных черт характера подростка. Лишь как следствие неправильного подхода к подростку, когда не учитываются его индивидуальные особенности, как следствие недоработок воспитания порой возникают конфликты и кризисы, ни в коей мере не являющиеся роковыми и неизбежными. Так, непонимание или игнорирование взрослыми истинных мотивов поведения подростка, реагирование лишь на внешний результат его деятельности или, что еще хуже, приписывание подростку не соответствующих действительности мотивов приводят его к внутреннему (а порой и внешнему) сопротивлению воспитательным воздействиям.

Характерно, что потребность в стихийно-групповом общении отмечается только у 14,5% подростков, в то время как реальное наличие этой формы зафиксировано у 56% 11–15-летних<sup>74</sup>.

По мнению Д.И. Фельдштейна, данное обстоятельство связано с тем, что если потребность подростка в интимно-личном общении в основном удовлетворяется, то его потребность в социально ориентированной форме в 38,5% случаев остается неудовлетворенной, обуславливая преобладание стихийно-группового общения<sup>75</sup>. Человек не рождается эгоистом или альтруистом, скромным или хвастливым, атеистом или религиозным. Он становится таким. Лишь в процессе развития человека как личности возникают как социально полезные, так и социально вредные черты. В

---

<sup>74</sup> Фельдштейн Д.И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте. Душамбе, 1973. С. 33.

<sup>75</sup> Там же.

этом убеждает и практика отечественной школы. Так, уже опыт А.С. Макаренко по формированию нравственной сферы личности трудных подростков установил, что ни состав, ни специфические качества фактов асоциального поведения не определяются «прирожденными механизмами», что «никаких природных трудных характеров нет»<sup>76</sup>. Он реально доказал, что даже наиболее педагогически запущенные подростки – обычные дети, «способные жить, работать, способные быть счастливыми и способные быть творцами»<sup>77</sup>. Успех системы воспитания А.С. Макаренко был обусловлен в частности тем, что педагогическому коллективу удалось преодолеть противостояние «мы – они» (взрослые – дети).

Положение современного подростка в школе довольно сложно и неоднозначно. С одной стороны, положение старших накладывает на них дополнительную ответственность. С другой стороны, в дисциплинарном отношении по своим правам он остается фактически на том же самом уровне, что и раньше. Он обязан беспрекословно выполнять все требования учителей (часто необоснованно завышенные), не имеет возможности отстаивать свою точку зрения.

Внутренняя позиция подростка по отношению к школе складывается из его отношения к школе как к учреждению, к процессу обучения и знаниям, к учителям, к соученикам. Младшие школьники (как и младшие подростки – 5–6-й классы) еще не различают этих моментов, они просто «любят» или «не любят» школу. Установки подростка старшего возраста более дифференцированы. Его отношение к школе в целом характеризуется растущей сознательностью и одновременно постепенным «вырастанием» из школы. Это хорошо показано в работах Л.И. Божович<sup>78</sup>. Отсюда вытекает противоречивое отношение подростка и к учебе – основному виду деятельности, и к учителю. Несмотря на внешние проявления понимания (или вынужденного признания) необ-

---

<sup>76</sup> Макаренко А.С. Проблемы воспитания в советской школе // Собр. соч.: В 8 т. М., 1984. Т. 4. С. 133.

<sup>77</sup> Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Соч.: В 7 т. М., 1958–1960. Т. 1. С. 438.

<sup>78</sup> Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. С. 47.

ходимости образования, именно в подростковом возрасте снижается мотивация обучения. Представляется, что эта тема требует отдельного исследования. Достаточно лишь в назывном порядке перечислить проблемы, которые стоят перед современной школой в данном аспекте:

- преобладание современных образовательных технологий, по большей мере технократического характера, лишенных творческой, романтической (так необходимой для этого возраста) окраски;

- завышенные требования, предъявляемые подростку, и невозможность их удовлетворения;

- декларирование детоцентристской идеологии в образовании и игнорирование прав подростка на партнерство, социальное взаимодействие, собственную позицию (некое подобие педагогической диктатуры);

- лишение или искусственное исключение из школы той самой воспитывающей, эмоционально-привлекательной среды, опыт которой нашел свое отражение в трудах отечественных педагогов (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский);

- отсутствие социально-педагогических условий самореализации подростков.

Отсюда и неоднозначное отношение к учителям и с учителями. Подобно родителям, учитель имеет в сознании ребенка, по мнению И.С. Кона<sup>79</sup>, ряд ипостасей, соответствующих выполняемым им функциям: замена родителей; власть, распоряжающаяся наказаниями и поощрениями; авторитетный источник знаний в определенной области; друг; враг. В зависимости от определения ролей выстраивается и отношение подростка к педагогу. В образе же «идеального учителя» на первый план выходят его индивидуальные человеческие качества – способность к «пониманию», эмоциональному отклику, сердечность и т. п.

По мнению В.А. Сухомлинского, «учителю следует начинать с элементарного, но вместе с тем и наитруднейшего – с формирования способности ощущать душевное состояние другого челове-

---

<sup>79</sup> Кон И.С. Какими они себя видят. М., 1975. С. 88.

ка, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях»<sup>80</sup>.

Одна из главных тенденций переходного возраста – переориентация подростка с родителей, учителей и вообще взрослых на ровесников, более или менее равных себе по положению. Эта переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно, она по-разному выражена в разных сферах деятельности, но такая переориентация происходит обязательно. Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у ребенка уже в 4–5 лет. Поведение же подростков по самой сути своей является коллективно-групповым. И.С. Кон выделяет три группы причин, подтверждающих данное положение.

Во-первых, общение со сверстниками – очень важный специфический канал информации; по нему подростки узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые.

Во-вторых, это специфический вид межличностных отношений. Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, ребенок не может выработать необходимых взрослому коммуникативных качеств.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Умение заслужить уважение и любовь равных имеет для самоуважения подростка решающее значение<sup>81</sup>.

Общение в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (чаще

---

<sup>80</sup> Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. М., 1981. С. 87.

<sup>81</sup> Кон И.С. Какими они себя видят. М., 1975. С. 54.

от взрослых) и потребности в принадлежности (включенность в какую-то группу, общность). Напряженная потребность в общении и той самой включенности в группу превращается у многих ребят в стадное чувство: они не могут не только дня, но часа пробыть вне своей, а если своей нет – какой угодно компании. При сходстве внешних контуров социального поведения глубинные мотивы этого индивидуальны и многообразны. Один ищет в обществе сверстников подкрепление самоуважения, признания своей значимости и ценности. Другому важно чувство эмоциональной сопричастности, слитности с группой. Третий черпает недостающие информацию и коммуникативные навыки. Четвертый удовлетворяет потребность властвовать, командовать другими. Большой частью эти мотивы переплетаются и не осознаются.

Типичная черта подростковых групп – чрезвычайно высокая конформность. Яростно отстаивая свою независимость от старших, подростки зачастую абсолютно не способны критически относиться к мнениям собственной группы и ее лидеров. Неокрепшее «Я» нуждается в сильном «Мы», которое, в свою очередь, утверждает в противоположность каким-то «Они». Желание быть «как все» (а «все» – это исключительно «свои») распространяется и на одежду, и на эстетические вкусы, и на стиль поведения. Это единообразие тщательно поддерживается, и тому, кто рискует бросить ему вызов, приходится выдерживать нелегкую борьбу (как пример – школьные притеснения, «дразнения», физическое и психическое давление, агрессивные действия).

Таким образом, можно выделить ряд моментов, характеризующих своеобразие подросткового периода, порождающее определенные противоречия подростка: с самим собой, с ровесниками, с обществом в целом.

Во-первых, положение подростков, их жизненные ценности и ориентации во многом связаны с общим состоянием общества: его экономическим базисом, политической жизнью, уровнем нравственности, условиями жизнедеятельности семьи и школы.

Во-вторых, подросток больше всего нуждается в референтной группе, хочет входить в ту или иную группу, считаться ее полноправным членом, жить по ее законам, но именно подростковые группы наиболее замкнуты и трудно принимают в себя новичков, что часто создает особое пространство одиночества вокруг под-

ростка, имеющего трудности в общении. Подростки в настоящее время вступают в «объединения» в основном «стихийно», на основе личных симпатий, чтобы не остаться одному. Причем внутри группы сохраняется строгая иерархия и структура, не позволяющая проявлять индивидуальность, если она очень противоречит групповым представлениям. И в то же время именно группа является гарантом социальной защищенности, включает подростка в систему социальных отношений, помогает постигать новые социальные роли, часто носящие асоциальный характер.

В-третьих, подросток стремится быть взрослым, оставаясь по своим реальным возможностям ребенком. При этом возрастает недоверие к окружающим его старшим. На фоне стремления к взрослому состоянию подросток стремится к автономизации и в то же время особенно нуждается в прочном фундаменте любви и понимания.

В-четвертых, для подростка характерно стремление отстаивать свое право на индивидуальность, уникальность, при этом он хочет быть одновременно «ни на кого не похожим» и «быть как все». Переживает он это состояние на фоне неуверенности в себе и стремления скрыть эту неуверенность любыми доступными и известными для него способами.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить характерные черты подросткового возраста, которые могут создавать наиболее проблемную ситуацию по отношению к агрессии. Это прежде всего: стремление подростка к самостоятельности, освобождению из-под опеки взрослых, «борьба» за независимость – отношения со взрослыми по типу «отрицания» вплоть до агрессии как формы отрицания; агрессия как проявление групповой солидарности – проблемы субкультуры; агрессия подражательного характера (образец «взрослости»); отказ от привычных форм поведения; агрессия как реакция протеста на трудности во взаимоотношениях со сверстниками на фоне неразвитой эмоциональной сферы, несформированность ориентиров, «отстраненность» от подростка семьи.

Данные современной науки убеждают, что агрессивный подросток – это прежде всего обычный ребенок с «нормальной» наследственностью. А черты, качества агрессивности он приобретает под влиянием ошибок, недоработок, упущений в воспитатель-

ной работе, сложностей в окружающей его среде. В подростковом возрасте в силу сложности и противоречивости особенностей растущих людей, внутренних и внешних условий их развития могут возникать ситуации, которые нарушают нормальный ход личностного становления, создавая объективные предпосылки для возникновения и проявления агрессивности, ситуации, в которых подросток не видит или не знает иного выхода, кроме агрессии.

Прежде всего, это поведение, возникающее при взаимодействии подростка с окружающей средой: стремление его к самостоятельности, освобождению из-под опеки взрослых; «борьба» за независимость; образование подростковых групп с определенным стилем поведения, когда агрессия становится проявлением групповой солидарности; агрессия, подражательного характера; отказ от привычных форм поведения; агрессия как протест на трудности во взаимоотношениях.

И, наконец, анализ психолого-педагогических источников позволяет установить негативные последствия агрессивного поведения в отношении «агрессора», «жертвы», группы («сторонних наблюдателей»), социума. В педагогической литературе в области исследования подросткового возраста и его особенностей (Л.С. Выготский [32, 33], А.С. Макаренко [95, 96, 97]) эта ситуация определена:

- для «агрессора» как возможное нарушение самосознания; опасность рецидивов преступлений; бравада, граничащая с безнаказанностью; биологические сбои и как следствие – агрессия в таких ее проявлениях, как садизм; переход подростка в антисоциальную группу;

- для «жертвы» – нарушение самосознания на фоне постоянного чувства страха, незащищенности, ненужности; «отчуждение» от общества; психические и социальные отклонения; суицид;

- для группы («сторонних наблюдателей») – соблазн подражания агрессивному поведению в случае безнаказанности; приобретение негативного опыта социального взаимодействия; отказ от эмоциональных переживаний;

- для социума – нечувствительность к проблеме, которая приводит к потере гуманистических ориентиров развития обще-

ства в целом и его членов в частности.

Для того чтобы осмыслить феномен подростковой агрессивности, обратимся к анализу факторов, обуславливающих ее возникновение и развитие.

На основании теоретического осмысления проблемы, мы пришли к выводу, что агрессивное поведение несовершеннолетних стимулирует множество факторов, которые условно можно разделить на три группы.

1. Социальные: общая кризисная политическая и социокультурная ситуация в обществе и в мире в целом (смена идеологий, падение нравственности); межнациональные конфликты и войны; организованная и неорганизованная преступность; возрастающее число загрязненных очагов в окружающей среде; негативное влияние СМИ и др.

2. Психолого-педагогические: стиль семейного воспитания; характер взаимоотношений со сверстниками и взрослыми; осознанная и неосознанная мотивация; внутренние конфликты; возрастные закономерности развития и др.

3. Биологические: генетически обусловленные антисоциальные наклонности; гормональные особенности мужского и женского организма; плохое соматическое самочувствие и др.

Эти факторы, в свою очередь, определяют множество конкретных предикторов, обуславливающих выбор агрессии как наиболее предпочтительной жизненной стратегии в большинстве конкретных социальных ситуаций.

На основе анализа зарубежной научно-методической литературы выделены главные источники знания модели агрессивного поведения – семья, взаимодействие со сверстниками и примеры масс-медиа.

Важным аспектом семейных отношений является стиль семейного руководства. Зарубежные авторы считают, что вседозволенность и слишком суровые наказания способствуют повышению уровня агрессивности ребенка. В случае вседозволенности родители проявляют безразличие к времяпрепровождению ребенка, в качестве основных методов наказания используют нотации, бранные слова и угрозы. Причиной использования силовых дисциплинарных методов родителями большинство специалистов считает негативизм родителей и особенно матери: враждебность,



отчужденность, холодность. Одной из версий, объясняющих враждебное отношение к детям, Росс Кэмбелл, Ле Шан, Джейн Нельсен и другие считают отсутствие любви. «Родители, не испытывавшие любви в детстве, какими бы хорошими они ни старались быть, приходят в ярость, когда ребенок молит о любви. Почти невозможно стать заботливым человеком тому, кто в детстве никогда не испытывал заботы»<sup>82</sup>.

К. Флейк-Хобсон, Б.Е. Робинсон, П. Скин установили зависимость характера детей от методов родительского воспитания<sup>83</sup>.

1. У авторитетных родителей растут инициативные, общительные и добрые дети (демократический стиль общения). Отношения строятся на понимании, любви, уважении друг к другу. Основными методами воспитания являются: объяснение, разъяснение, похвала, требование осмысленного поведения, помощь детям. Дети таких родителей легче усваивают социально одобряемые формы поведения, им легче устанавливать контакты со сверстниками, у них хорошо развит самоконтроль.

2. У авторитарных родителей растут раздражительные, склонные к конфликтам дети. Основа воспитания – жесткий контроль за поведением ребенка, подавление инициативы, ограничение самостоятельности и прав ребенка. В целях воспитания дисциплинированности родители используют запреты, выговоры, физические наказания. В результате такого воспитания у детей вырабатывается механизм внешнего контроля, но слишком слаб самоконтроль. Дети отличаются тревожностью, враждебностью к окружающим, подозрительностью. С трудом устанавливают контакты со сверстниками.

3. У снисходительных родителей растут импульсивные, агрессивные дети. Отношения строятся на вседозволенности. Родители не обращают внимания на агрессивность в поведении детей. Часто поведение детей при таком стиле взаимодействия с родителями

---

<sup>82</sup> Нельсон Д., Лотт Л., Гленн К. Стеорен. 1001 совет родителям по воспитанию детей от А до Я / Пер. с англ. М.В. Шитаревой. М., 1994. С. 65.

<sup>83</sup> Флейк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Пер. с англ.; Общ. ред. и предисл. М.С. Мацковского. М., 1992. 511 с.

становится неуправляемым. Методы воспитания отличаются противоречивостью, вследствие чего у детей отсутствует желание усваивать социально приемлемые формы поведения. Уровень самоконтроля низкий. Из-за своей импульсивности и агрессивности им трудно устанавливать контакт со сверстниками, поэтому друзей у них, как правило, не бывает.

Проблеме влияния стиля семейных отношений на развитие ребенка большое внимание уделяется и в нашей стране.

Характер семейных отношений во многом зависит от культурного, социально-экономического и политического уровня развития страны. Изменения, связанные с резким падением благосостояния людей, общий политический и экономический кризис приводят к семейному кризису. В исследованиях И. Клемантович [68], В.Л. Леви [85], И.А. Невского [108], В.В. Трифонова [160] и других установлено, что эмоциональное неблагополучие ребенка, формирование различных поведенческих девиаций связано с дисгармоничными семейными отношениями.

В.В. Трифонов выделяет три типологические группы неблагополучных семей, которые, по нашему мнению, сейчас распространены и провоцируют проявление и закрепление агрессивности в поведении подростков<sup>84</sup>.

К первой группе относятся семьи, в которых родители злоупотребляют алкоголем. Основными методами воспитательного воздействия в таких семьях являются угрозы и физические наказания. Дети растут в атмосфере бескультурья. Основными формами защитной реакции у детей в таких семьях являются ложь и побеги из дома.

Во вторую группу отнесены семьи, в которых отношения строятся на лицемерии, моральной распушенности, неуважении к личности ребенка, отсутствии духовной близости, непонимании родителями интересов и потребностей, чувств ребенка. Родители считают, что воспитанием ребенка должны заниматься те, для кого это является профессиональным долгом.

К третьей группе относятся семьи, в которых преобладает неразумная любовь и забота по отношению к детям. В этих семьях

---

<sup>84</sup> Трифонов В.В. Подготовка будущих учителей к работе с трудными учащимися. Алма-Ата, 1991. 231 с.

родители считают, что их основная задача состоит в том, чтобы материально обеспечить ребенка. Воспитание ребенка также стараются переложить на плечи педагогов. Одной из характеристик семейных отношений является отсутствие духовных интересов. У детей в таких семьях постепенно растут запросы, которые родители удовлетворить не могут, что подталкивает детей к правонарушениям. По данным исследования В.В. Трифонова самым распространенным типом неблагополучных семей является первый тип.

Анализируя характер семейных дисгармоний, И. Клемантович<sup>85</sup> выделяет «семью-театр», в которой лишь сохраняется внешняя видимость благополучия. Постепенно у детей, воспитывающихся в таких семьях, снижается уровень жизненной защищенности. Распространены сегодня и такие семейные дисгармонии, как «третий лишний». Ребенок в таких семьях является помехой, родители занимаются воспитанием от случая к случаю, как правило, при таких взаимоотношениях у детей формируется комплекс неполноценности, неуверенность в себе.

Массовым явлением для современных семей является воспитание единственного ребенка, которому отдаются вся любовь и внимание, в отдельных семьях ребенок является единственным способом ее спасения. В таких случаях ребенку присваивается роль «кумира». Анализируя этот факт, В.Л. Леви отмечает, что вместе с вниманием к единственному ребенку родители передают и тревожность, агрессивность, потребность властвовать и подчинять. Это происходит потому, что воспитывая одного ребенка, они, по сути, остаются неопытными. Неизрасходованный инстинкт заставляет родителей даже подрастающего ребенка продолжать считать маленьким и всячески его опекать. Эти действия родителей вызывают у детей чувство протеста. Выход автор видит в одном: «не ограничивать Ребенка своей любовью и не ограничиваться любовью к нему!»<sup>86</sup>.

Анализируя сложности и противоречия семейного воспитания, Л.И. Маленкова выделяет распространенные негативные факто-

---

<sup>85</sup> Клемантович И. Современная семья: структура, специфика, воспитательные возможности // Воспитание школьников. 1998. № 4. С. 2–6.

<sup>86</sup> Леви В. Нестандартный ребенок. СПб., 1993. С. 33.

ры, которые необходимо учитывать в воспитательной работе с родителями<sup>87</sup>:

- неадекватное воздействие факторов материального порядка: избыток (либо недостаток) вещей, приоритет материального благополучия над реализацией духовных потребностей растущего человека, дисгармония материальных потребностей и возможностей их удовлетворения;
- бездуховность родителей, отсутствие стремления духовного развития ребенка;
- безнравственность, наличие аморального стиля отношений в семье;
- авторитаризм, либо «либерализм», безнаказанность и всепрощенчество;
- отсутствие нормального психологического климата в семье;
- фанатизм в любых его проявлениях (страсть к накопительству, религиозный, политический, музыкальный и др.);
- безграмотность в психолого-педагогическом отношении (отсутствие целенаправленности воспитания, противоречивость в применении методов воспитания, физические наказания, причинение детям тяжелых нравственных страданий);
- противоправное поведение взрослых.

Перечень негативных факторов, идущих от семьи, можно было бы продолжить, все они оказывают психотравмирующее влияние на подростка и могут содействовать формированию агрессивности как свойства личности.

Анализ исследований и результатов опроса родителей, имеющих детей подросткового возраста, показывает, что одной из попыток сдержать агрессивное поведение является применение физических наказаний. Дисциплина и наказание – один из сложных вопросов. Существуют разные подходы к применению наказаний как средства воспитания детей. Известный во всем мире американский доктор Б. Спок считает, что большинство даже хороших родителей бывают вынуждены изредка наказывать своих непослушных детей, что объясняется их взглядами на дисциплину, в основе которых зачастую лежит способ прямого переноса на сво-

---

<sup>87</sup> Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. М., 1999. С. 52.

их детей методов, усвоенных из собственного детства. В этом случае родители придерживаются принципа: «Меня наказывали, и я буду наказывать своих детей»<sup>88</sup>. Эту точку зрения американского ученого мы не поддерживаем. Дальнейший анализ проблемы позволил нам подтвердить наше мнение.

Часто к наказанию родители прибегают даже в том случае, если ребенок уже раскаялся в содеянном проступке. Росс Кэмпбелл считает данные действия родителей прямым способом вызова гнева, горечи, обиды. Он выступает против телесных наказаний, так как считает их антигуманным средством воспитания, ведущим к унижению личности ребенка. В ряде исследований было установлено, что родители, применяющие физические наказания, способствуют закреплению агрессивных действий у ребенка, в то же время отсутствие наказания за проявление агрессии воспитывают чрезмерную агрессивность.

Проблема наказания состоит в том, что это наименее эффективный путь формирования культуры поведения у подростка и избавления от агрессивности. Как считает современный английский педагог Мэри Курчинка: «Наиболее эффективный путь – это обучение ребенка необходимым навыкам поведения и поощрение его за их применение»<sup>89</sup>.

Анализируя взгляды большинства американских специалистов в области педагогики и психологии, мы придерживаемся общепринятого в нашей стране отношения к физическому наказанию как антипедагогическому средству воздействия на ребенка. Л.Ф. Островская в своих исследованиях рекомендует исключить те наказания, которые причиняют ребенку физическую боль, вызывают страх, подавляют его волю. Автор считает вполне эффективными в отношении детей такие формы наказания, как порицание, замечание в строгом тоне, временная холодность в общении с провинившимся ребенком, лишение удовольствия, лакомств, любимых игр, отмена обещания и т. д.

Выступая против физических наказаний, мы в качестве основного аргумента приводим тот факт, что они являются причиной многих детских заболеваний. В порыве гнева, ярости взрослым

---

<sup>88</sup> Спок Б. Разговор с матерью. М., 1990. С. 129.

<sup>89</sup> Курчинка Мэри Ш. Ребенок «с характером». СПб., 1996. С. 137.

трудно контролировать свои действия. Родители, которые проявляют жестокость по отношению к своим детям, согласно уголовному кодексу РФ привлекаются к административной и уголовной ответственности. Г. Воробьев, анализируя принципы американского воспитания, обращает наше внимание на то, что в законодательстве страны существует семейный кодекс, в котором один из параграфов запрещает родителям бить («шлепать») своих детей<sup>90</sup>. В случае несоблюдения данного требования, родители подвергаются штрафу в пользу ребенка или тюремному заключению одного родителя. В нашей же стране родители часто не просто бьют своих детей, а жестоко избивают. Детский психиатр М. Буянов обращает внимание всех взрослых на общую закономерность: жестокость взрослых является источником жестокости детей. Избиения детей родителями приводят к появлению в их поведении озлобленности, агрессивности, к изменению отношений к своим родным, деформации личности<sup>91</sup>.

С.С. Степанов выступает категорически против наказания за жестокость. «Насилие не лечится насилием. Непонимание устраняется разъяснением»<sup>92</sup>. Задача взрослых – научить детей соотносить свои поступки с их последствиями и пробудить в них сочувствие к страданию окружающих.

Наказание, и не только физическое, как метод воспитательного воздействия так или иначе используется взрослыми. В исследованиях В.Л. Леви также высказывается предостережение об опасности использования всякого рода наказаний, т. к. они обладают внушающим действием: раз наказали, значит, есть за что. Ругая подростка, взрослые зачастую используют оскорбляющие его чувство собственного достоинства оценки типа «ненормальный», «изверг», «бестолочь» и т. п., которые представляют собой прямое внушение. Всякое утверждение ребенком понимается однозначно. Оценивая так ребенка, мы внушаем ему самооценку. По-

---

<sup>90</sup> Воробьев Г. Американские дети: послушные и непослушные // Семья и школа. 1995. № 4. С. 22–24.

<sup>91</sup> Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Кн. для учителей и родителей. М., 1988. 207 с.

<sup>92</sup> Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учебное пособие для учителей и родителей. М., 1997. 320 с.

степенно ребенок начинает грубить, делать все назло. Эти действия ребенка В.Л. Леви рассматривает как самозащитные. Подросток защищается от своей беспомощности перед взрослым<sup>93</sup>.

Анализ исследований проблемы применения наказания позволил нам выделить ряд основных положений, о которых необходимо помнить при воспитании подростков с признаками агрессивности:

- наказание действует на подростка внушающе;
- прежде чем применить наказание, необходимо подумать о его мотивах (зачем?) и выяснить причину поступка;
- наказывая, необходимо соблюдать неприкосновенность личности, оценивать нужно не ребенка, а его поступок: ты поступил жестоко;
- постоянные угрозы, необоснованные оскорбления и обвинения могут привести к негативным способам самозащиты подростка: негативизму, упрямству и т. д.;
- нельзя допускать наказаний трудом, лишением сна, еды и всем тем, что вредит здоровью ребенка;
- наказания должны быть справедливыми и соответствовать проступку;
- нельзя допускать телесных наказаний.

Чтобы избежать острых углов в воспитании подростка, мы считаем, что взрослые должны принять закон, предложенный В.Л. Леви: «Каждый день с ребенком начинать радостью, заканчивать миром»<sup>94</sup>.

Анализируя факторы, способствующие появлению подростковой агрессивности, мы останавливаемся на взаимодействии со сверстниками. Установлено, что общение с агрессивными сверстниками способствует научению агрессивным формам поведения. Агрессивных подростков сверстники обычно избегают или игнорируют, поэтому наблюдается тенденция объединения агрессивных подростков с такими же агрессивными сверстниками. Возникает вопрос: откуда дети черпают модели агрессивного поведения? Основным источником является наблюдение насилия, со-

---

<sup>93</sup> Леви В. Нестандартный ребенок. СПб., 1993. 254 с.

<sup>94</sup> Там же. С. 57.

вершаемого взрослыми. В силу природной подражательности дети стремятся копировать поведение взрослых, в том числе и проявление физического насилия по отношению друг к другу. Зарубежные психологи подчеркивают опасность обучения агрессии на живых примерах, т. к. силовые методы воспитания становятся неотъемлемой частью поведения детей на разных возрастных этапах.

У людей всего мира вызывает беспокойство влияние средств массовой информации на формирование моделей агрессивного поведения у подростков. В наше время много говорится о длительном пребывании детей у экранов телевизоров и мониторов и о возможных последствиях такого времяпрепровождения. Проблема стала острой с приходом в нашу жизнь видео. Родители, педагоги, психологи считают, что средства массовой информации становятся одной из причин нарушений развития ребенка. Возникает проблема: можно ли уберечь детей от формирования неврозов, закрепления в сознании суррогатных ценностей.

Для решения данной проблемы мы обратились к изучению влияния масс-медиа на психическое развитие ребенка. К сожалению, проблема «телевидение и дети» более детально освещена лишь в зарубежной переводной литературе. Опираясь на исследования Дэвида Фонтана [165], Джейн Нельсен [109], Аллана Фромма [169], Э. Ле Шан и других можно выделить ряд положительных сторон телевидения: просмотр телепередач способствует обогащению знаний об окружающем мире, развитию речи и мышления; формирует потребность в обсуждении увиденного, порождает вопросы к взрослым; дети познают мир человеческих отношений и переживаний.

В то же время телевидение сегодня стало источником знаний об агрессивном поведении. Бесконтрольный просмотр фильмов-боевиков, ужасов, триллеров, как правило, приводит к долговременным стрессам. Многие родители жалуются на плохое засыпание детей, нежелание вставать утром, на то, что им часто снятся кошмарные сны. Специалисты считают, что одной из причин такого поведения является длительный и бесконтрольный просмотр фильмов и передач.

В настоящее время установлена причинно-следственная связь между просмотром актов насилия по телевидению и агрессивно-



стью детей. Это касается и просмотра любимых детьми мультфильмов.

Все вышеуказанные проблемы не решаются сами по себе. Но многое уже сегодня могут сделать родители и педагоги для сохранения психического благополучия ребенка. Теоретический анализ позволил нам выделить ряд рекомендаций по просмотру телевизионных передач: установить ограничение времени просмотра; подбирать специальные передачи для детей и подростков, которые не противоречат нравственным принципам; чаще практиковать совместный просмотр телепередач, что поможет снизить степень негативного влияния актов насилия и помочь детям разобраться в содержании происходящего на экране; обсуждать просмотренные программы, что гуманизирует сам процесс просмотра; если дети смотрят сцены насилия по телевизору, необходимо вставлять свои комментарии подобных сцен; учить детей придумывать мирные исходы конфликтных сцен, находить компромисс; предлагать подросткам перечень видов деятельности, от которых они получают больше удовольствия.

Анализ основных причин, ведущих к проявлению и закреплению в поведении агрессивных тенденций, позволил нам выделить один общий компонент – насилие. Насилие проявляют взрослые по отношению к подросткам, сверстники по отношению друг к другу. Насилие насаждается и масс-медиа. Отсюда вытекает необходимость исследования проблемы насилия, а точнее, путей его преодоления. Ответы на многие вопросы дает новое педагогическое направление – педагогика ненасилия, авторами которой являются В.А. Ситаров и В.Г. Маралов [150]. Опираясь на принцип личностного подхода, они выступают против различных форм принуждения, унижающих чувство собственного достоинства детей и предлагают свою программу формирования позиции ненасилия. Позиция ненасилия, по мнению авторов, выражается в ненасильственном действии, которое определяется «как действие, усиливающее позитивные намерения другой стороны, действие, связанное с благом или сохраняющее независимость и автономность каждого участника взаимодействия, не приносящее им

ущерба»<sup>95</sup>. Анализ определения ненасильственного действия позволяет сделать вывод о том, что, сформировав его у подростков, мы сможем устранить агрессивные тенденции, которые напрямую связаны с причинением кому-либо или чему-либо ущерба, вреда. В.А. Ситаров и В.Г. Маралов выделяют несколько форм ненасильственных действий, среди которых ненасильственное действие рассматривается как снижение агрессивного потенциала противоположной стороны. Основная задача в этом случае заключается в приведении противоположной стороны в спокойное состояние, привлечение к сотрудничеству, позитивному разрешению конфликта. Успех в решении этой задачи лежит в сформированности позиции ненасилия у педагога. Исследователями разработаны характеристики позиций принуждения и ненасилия. Педагог, обладающий позицией ненасилия, – это человек, способный не раздражаться, не обижаться, эмоционально устойчивый, уверенный в себе, обладающий позитивной открытостью, умеющий преодолевать собственный эгоцентризм, осознающий свои психологические защиты, терпимый к чужому мнению и другому человеку, умеющий сдерживать агрессивность и формировать в сознании намерения иного плана, связанные с ненасильственным действием. Это человек, обладающий даром расширять границы субъективной свободы, хороший организатор, способный согласовывать цели и задачи других людей (детей, учащихся) с собственными, отдающий приоритет активным формам реагирования, позитивно оценивающий детей, снижающий у них уровень напряженности, тревожности и страхов<sup>96</sup>.

Разрабатывая теоретические и практические основы преодоления подростковой агрессивности, мы опираемся на один из важнейших принципов ненасильственного взаимодействия педагога с детьми: достижение позитивной открытости по отношению к детям и своей личности. Закрытость понимается авторами как неспособность педагога понять себя и другого, открытость – противоположное понятие. В то же время открытость может выражаться в двух формах: позитивной и негативной. Общий объеди-

---

<sup>95</sup> Ситаров В.А., Маралов В.Г. Психология и педагогика ненасилия. М., 1997. С. 117.

<sup>96</sup> Там же. С. 174–175.

няющий признак этих двух понятий – принятие себя и другого, а отличительный связан в специфике такого принятия. В негативной открытости педагог ориентируется при оценке личности на ее отрицательные стороны («несдержанный», «агрессивный», «упрямый» и т. п.). В позитивной открытости осуществляется ориентация на положительные свойства и качества человека. Анализ путей реализации принципа достижения позитивной открытости по отношению к детям и своей личности позволяет нам сделать вывод о том, что в общении с агрессивными детьми педагоги, родители должны проявлять максимум терпения. Терпимость является залогом успеха в решении сложных профессиональных задач и проявляется в способности сдерживать отрицательные эмоции, правильно анализировать причины детских поступков и проступков, в способности прощать наличие в ребенке отрицательных качеств.

Как уже отмечалось, возникновение агрессивного поведения подростков обусловлено влиянием внешней социальной среды (в особенности микросреды), однако оно также обусловлено и индивидуальными особенностями личности подростка, от которых зависит реагирование на различные «жизненные неудачи».

Поэтому на основе полученных данных становится целесообразным представить в структурированном виде взаимосвязь внешних и внутренних факторов, обуславливающих выбор подростком агрессивного поведения. Эта взаимосвязь представлена в следующей авторской схеме<sup>97</sup> (рис. 2).

---

<sup>97</sup> Истрофилова О.И. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. С. 85–88.

**Рис 2. Взаимосвязь внешних и внутренних факторов, обуславливающих выбор подростком агрессивного поведения**

**Сфера жизни, в которой у подростка наступает разочарование, неуспех**



## 2.2. Типология агрессивного поведения современных детей и подростков

Агрессивные подростки, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относится бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, духовных запросов, узость и неустойчивость интересов, в том числе и познавательных. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, неразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение.

Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости.

Раскрытие причин и характера агрессивности подростков требует проведения определенной классификации, условной типологии. Не случайно попытки осуществления такой типологии многократно предпринимались в отечественной и зарубежной психологии. При этом одни исследователи полагают необходимым базироваться на психофизиологических различиях детей, другие берут за основу особенности их психосоциального развития.

В свое время П.Г. Бельский, пытаясь классифицировать трудных подростков, исходил из мотивации их поведения. Он выделял: а) подростков, активно стремящихся удовлетворить элементарные и низменные потребности; б) слабовольных детей, поддающихся внушаемости, подстрекательству; в) действующих под влиянием истерии.

В современных условиях И.А. Невский различает трудных подростков: а) с педагогической запущенностью; б) с социальной

запущенностью (нравственно испорченных); в) с крайней социальной запущенностью.

Развивая эту классификацию, С.Я. Беличева в первую группу сводит глубоко педагогически запущенных подростков. Их суждения примитивны, поверхностны, процессы внимания, запоминания ослаблены. Этим детей отличает бравада антисоциальными поступками. Вторая группа характеризуется аффективными нарушениями – подростки раздражительны, гневливы, в аффекте злобны. У многих появляются истероидные формы поведения. К третьей группе относятся дети развязные, неуживчивые, конфликтные. Их мышление инертно, ассоциации бедны, они трудно сходятся со сверстниками.

Рядом западных исследователей, начиная с работ Хевитта и Дженкинса, было предложено подразделение на две группы: первая – это подростки с социализированными формами антиобщественного поведения, для которых не характерны психические, эмоциональные расстройства, вторая – дети, отличающиеся несоциализированным агрессивным поведением, для которых характерны различные психические нарушения.

Для подростков с так называемыми социализированными формами антиобщественного поведения не характерны эмоциональные расстройства и, более того, они легко приспосабливаются к социальным нормам внутри тех антиобщественных групп друзей или родственников, к которым принадлежат. Такие дети часто происходят из больших семей, где применяются неадекватные средства воспитательных воздействий и где антиобщественные формы поведения усваиваются из непосредственного семейного окружения. Очень часто у таких детей нет отцов, поэтому у мальчиков отсутствует адекватный образец мужского поведения для идентификации, им не хватает обеспечиваемого отцом опыта мужских форм взаимоотношений. Среди таких детей наиболее часты случаи прогулов школы, а воровство, если совершают, то обычно совместно с другими детьми.

Наоборот, несоциализированный, агрессивный подросток находится в очень плохих отношениях с другими детьми и со своей семьей. Негативизм, агрессивность, дерзость, мстительность, демонстративное неповиновение, разрушительные действия, лживость – вот основные черты его характера и поведения. Став

старше, такой ребенок с большей вероятностью станет социально опасным. Многие родители в подобных случаях относятся к своим детям враждебно, в семьях царит конфликтная атмосфера, ощущается отвержение ребенка и явный недостаток любви.

Вместе с тем существует известная опасность использования признака социальной нормативности для классификации форм агрессии и оценки дезадаптации. Следует с особой осторожностью относиться к утверждениям о том, что нормы поведения других людей неправильны лишь потому, что они иные.

Л.М. Семенюк предлагает к рассмотрению четыре группы агрессивных подростков на основе определенного типа поведения, с учетом направленности их личности.

Первую группу подростков характеризует устойчивый комплекс аномальных, аморальных, примитивных потребностей, стремление к потребительскому времяпрепровождению, деформация ценностей и отношений. Эгоизм, равнодушие к переживаниям других, неуживчивость, отсутствие авторитетов являются типичными особенностями этих детей. Они эгоцентричны, циничны, озлоблены, грубы, вспыльчивы, дерзки, драчливы. В их поведении преобладает физическая агрессивность.

Вторую группу составляют подростки с деформированными потребностями, ценностями. Обладая более или менее широким кругом интересов, они отличаются обостренным индивидуализмом, желанием занять привилегированное положение за счет притеснения слабых, младших. Их характеризует импульсивность, быстрая смена настроения, лживость, раздражительность. У этих детей извращены представления о мужестве, товариществе. Им доставляет удовольствие чужая боль. Стремление к применению физической силы проявляется у них ситуативно и лишь против тех, кто слабее.

Третью группу подростков характеризует конфликт между деформированными и позитивными потребностями, ценностями, отношениями, взглядами. Они отличаются односторонностью интересов, приспособленчеством, притворством, лживостью. Эти дети не стремятся к достижениям, успеху, апатичны. В их поведении преобладает косвенная и вербальная агрессивность.

В четвертую группу входят подростки, которые отличаются слабо деформированными потребностями, но в то же время от-

сутствием определенных интересов и весьма ограниченным кругом общения. Они безвольны, мнительны, заискивают перед более сильными товарищами. Для этих детей типична трусливость, мстительность. В их поведении преобладают вербальная агрессивность и негативизм<sup>98</sup>.

Показательны данные Л.М. Семенюк, свидетельствующие о различном проявлении агрессивности подростков на разных стадиях этого возраста с учетом половозрастных особенностей и различий. Выяснилось, что у детей 10–11-летнего возраста преобладает физическая агрессивность и менее всего выражена агрессивность косвенная. Причем вербальная агрессивность и негативизм, по сути, находятся на одной ступени развития. У подростков же 12–13 лет наиболее выраженным становится негативизм (64%), отмечается рост физической, а также вербальной агрессии, тогда как агрессивность косвенная, хотя и дает существенный сдвиг по сравнению с младшим подростковым возрастом, все же менее выражена. Что касается 14–15-летних подростков, то на первый план у них выходит вербальная агрессивность (72%), на второй – агрессивность физическая (68%), которая повышается не существенно. Косвенная форма агрессивности также повышается не существенно, как и уровень негативизма<sup>99</sup>.

Так, показательно, что на первой стадии подросткового периода онтогенеза (*в 10–11 лет*) ребенка характеризует весьма критичное отношение к себе. Около 34% мальчиков и 26% девочек дают себе полностью отрицательные характеристики, отмечая преобладание отрицательных черт и форм поведения, в том числе грубости, жестокости, агрессивности.

Ситуативно отрицательное отношение к себе сохраняется и на второй стадии подросткового возраста (*в 12–13 лет*), обуславливаясь, в значительной мере, оценками окружающих, как взрослых, так и сверстников.

---

<sup>98</sup> Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Под ред. Д.И. Фельдштейн. М., 1996. С. 51.

<sup>99</sup> Семенюк Л.М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста. (Методические рекомендации в помощь педагогам-практикам). М., 1991. 16 с.



На третьей стадии этого возраста (*в 14–15 лет*) наблюдается сопоставление подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, принятыми в референтных группах.

Показательны данные, свидетельствующие о различном проявлении агрессивности подростков на разных стадиях этого возраста.

Нами уже были рассмотрены такие формы агрессивности, как физическая, косвенная, вербальная и негативизм.

Итак, **физическая агрессия (нападение)** – использование физической силы против другого лица.

Под термином **«косвенная агрессия»** понимают как агрессию, которая окольными путями направлена на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и агрессию, которая ни на кого не направлена – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и т. д. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

**Негативизм** – оппозиционная мера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

**Вербальная агрессия** – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья, ругань).

Но на всем протяжении подросткового периода наблюдается четко выраженная динамика всех форм агрессивности от младшего к старшему подростковому возрасту (табл. 1).

Вместе с тем, если у *10–11-летних* детей преобладают физические формы агрессивности, то по мере взросления у подростков *14–15 лет* на первый план выходят ее вербальные формы (с 44% в 10 лет до 51% в 12–13 лет и, наконец, 72% в 14–15 лет).

Таблица 1

**Проявление различных форм агрессивности у подростков 10–15 лет**

№ п/п	Возрастные группы	Формы агрессивности, %			
		физическая	косвенная	вербальная	негативизм
1	10–11-летние подростки	49	32	44	45
2	12–13-летние подростки	56	58	51	64
3	14–15-летние подростки	68	51	72	65

Кроме того, доминирующее значение на старших стадиях подросткового возраста начинает приобретать физическая агрессия. При этом негативизм растет по мере взросления детей особенно быстрыми темпами (с 45% в 10 лет до 64% в 12–13 лет и 65% в 15 лет).

Анализ полученных данных позволяет отметить выпукло выраженное влияние социальной ситуации развития, прежде всего семьи, на характер и уровень агрессивности подростков.

***Классификация агрессивного поведения  
по вызывающим его причинам***

В результате опытно-экспериментальной работы нами построена классификация агрессивности подростков по вызывающим ее причинам<sup>100</sup>.

Несмотря на отсутствие объективного критерия, в соответствии с практикой школы мы будем считать агрессивными всех тех подростков, которые не подчиняются требованиям взрослых, грубы с ними, мешают занятиям в классе, срывают различные мероприятия, проводимые в школе, дерутся,

<sup>100</sup> Истрофилова О.И. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. С. 89–92.

не подчиняются внутреннему распорядку, а иногда совершают целый ряд более серьезных проступков, т. е. тех подростков, которые в отношениях со сверстниками и учителями проявляют различные формы агрессивного поведения (физическую, вербальную, косвенную, негативизм и др.).

На основе составленных нами характеристик личностного развития этих подростков и на основе данных, полученных из большого количества проведенных методик, для каждого из этих подростков были установлены причины возникновения, особенности проявления агрессивности в поведении.

Проанализировав, сравнив, обобщив эти причины, мы объединили их в группы, и на основе этих групп составили классификацию.

*Первую группу причин агрессивности подростка* составляет не усвоение правил поведения, отсутствие выработки у себя соответствующих умений и навыков; импульсивность, двигательная беспокойность.

*Вторая группа причин агрессивности подростка* связана с мотивационно-аффективной стороной личности ученика:

- аффекты и конфликты из-за несложившихся отношений в коллективе и стремления завоевать в нем определенную позицию;
- агрессивность, связанная с тем, что главным интересом для школьника стала какая-либо посторонняя для школы деятельность;
- стремление привлечь к себе внимание одноклассников совершением агрессивных поступков, бравирование, шутовство и т. д.

Наконец, причина агрессивности части учащихся заключается в неподготовленности их к школе, которая выражается в недостаточном интеллектуальном развитии, в невоспитанном чувстве ответственности, неумении или нежелании считаться с другими людьми, выполнять требования школы.

Анализируя материалы, имеющиеся в литературе и полученные в некоторых наших исследованиях, специально посвященных проблеме агрессивности, мы убедились, что, имея дело с агрессивными учениками, мы обязательно сталкиваемся с проблемой перевоспитания школьников, а не только с проблемой воспитания.

Конкретные формы, в которых выражается агрессивное поведение учеников в школе, чрезвычайно разнообразны. Однако изучение причин, вызвавших это поведение у различных учеников, и их анализ показывают, что фактически число групп агрессивных подростков-школьников невелико.

На основе имеющегося у нас материала мы выделили две основные группы подростков, различающихся тем, какой именно причиной вызывается их агрессивность; каждая из этих групп подразделяется затем на несколько подгрупп.

К **первой группе** мы отнесли подростков, агрессивность которых вызывается отсутствием у них умений вести себя согласно правилам поведения, незнанием этих правил, неумением организовать себя, овладеть своим поведением. В этой группе агрессивных учащихся мы выделили всего две подгруппы.

**Первую подгруппу** составляют подростки, агрессивность которых возникла из-за плохой организации их поведения или деятельности, в результате чего они не умеют вести себя хорошо, потому что либо не знают правил, либо не имели в своем опыте упражнения в соответственном поведении, либо потому, что в данном коллективе отсутствуют необходимые для порядка жесткие нормы поведения.

Во **вторую подгруппу** мы отнесли подростков, в основе агрессивного поведения которых лежит двигательная расторможенность, импульсивность, двигательное беспокойство.

Таким образом, первая группа подразделяется на следующие **подгруппы**: 1) подростки, не усвоившие правил поведения; 2) импульсивные и двигательно беспокойные подростки.

Мы не будем здесь говорить о больных детях, которые хотя и продолжают учиться в обычной школе, требуют по отношению к себе специальной лечебной педагогики.

Во **вторую** группу мы включили подростков, причиной агрессивного поведения которых являются неправильно развившиеся мотивы поведения, неправильно сформировавшиеся отношения или наличие сильных эмоциональных переживаний, аффектов, т. е. таких учеников, агрессивность которых связана с мотивационно-аффективной стороной их личности.

Сюда относятся, во-первых, те подростки, у которых аффект возник из-за неправильно сложившихся взаимоотношений с ок-

ружающими их людьми, в результате чего они находятся в конфликте либо с товарищами (всем классом или частью его), либо с учителями или родителями. Своим агрессивным поведением они в одних случаях пытаются противопоставить себя коллективу, отдельным товарищам, учителям или родителям, в других выражают протест, недовольство (*первая подгруппа*).

В эту группу также вошли подростки, агрессивное поведение которых связано с неправильно сформировавшимся отношением к школе и учению, в результате чего их основной интерес оказался сосредоточенным на посторонних школе делах, а школьная жизнь и учение начали занимать второстепенное место (*вторая подгруппа*).

Ко второй группе относятся и те подростки, которые стремятся завоевать среди товарищей авторитет, вызвать к себе уважение, привлечь к себе внимание не своими заслугами, успехами в учении, личными достоинствами, а какими-нибудь особенными агрессивными выходками, бравированием, шутовством и этим нарушить дисциплину на уроке, перемене, во время проведения различных мероприятий (*третья подгруппа*).

И, наконец, к этой же группе мы отнесли тех подростково-школьников, которые в результате неправильного воспитания до школы уже пришли в школу своевольными, привыкшими вести себя так, как им хочется, не умеющими и не желающими считаться с общественными требованиями (*четвертая подгруппа*).

Таким образом, вторая группа подразделяется на следующие *подгруппы*:

1) подростки, у которых агрессивное поведение вызывается аффектом и конфликтами, в основном из-за невозможности завоевать определенную позицию в коллективе;

2) подростки, для которых основным делом стала не школа, а какая-либо посторонняя для школы деятельность, где они и стремятся занять определенное место, завоевать свою позицию;

3) подростки, которые завоевывают позицию в школе своим агрессивным поведением;

4) своевольные подростки.

Построенная нами классификация агрессивности подростков по вызывающим ее причинам позволила наметить типологию приемов воспитательной работы, основанную прежде всего на

устранении причин возникновения агрессивного поведения, облегчила поиск выбора воспитательных мер по ликвидации причин возникновения такого поведения. При этом по каждому типу подростков предложена конкретная система воспитательных мер по устранению причин возникновения агрессивного поведения.

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

### Глава 3

## ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

### 3.1. Сущность и структура процесса психолого-педагогической диагностики агрессивности детей и подростков

В настоящее время учеными установлена необходимость организации учебно-воспитательного процесса на диагностической основе, которая значительно повышает эффективность и результативность этого процесса и способствует целенаправленному развитию личности учащихся (Ю.К. Бабанский [9], Л.М. Зюбин [52], А.А. Орлов [114], Д.Б. Эльконин [181] и др.). Разработка программ коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими агрессивное поведение, требует предельной точности всей собранной информации, что является одним из условий соблюдения принципа объективности. Диагностический этап в деятельности педагога с детьми является неотъемлемой частью и условием эффективности коррекционной работы. В связи с этим возникает необходимость теоретического анализа специфики применения диагностики в педагогике.

Термин «педагогическая диагностика» впервые предложил немецкий ученый Каргхайнц Ингенкамп в 1968 г.<sup>101</sup> Сама же диагностика насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Термин «диагностика» употребляется в разных науках – медицине, технике, психологии, педагогике, но смысл его различен. В толковом словаре С.И. Ожегова диагностика рассматривается как учение о способах диагноза и как установление диагноза. Первое понятие связано с теоретической диагностикой, второе – с практической. Термин «диагноз» также употребляется в двух значениях:

1) определение сущности, причины какого-либо нарушения с целью его коррекции, которая предусматривает принятие решения о педагогическом воздействии на данный объект.

2) всестороннее, целостное обследование объекта с целью

---

<sup>101</sup> Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. М., 1991. 240 с.

уточнения его общего состояния.

Важность и необходимость применения диагностики в педагогической психологии подчеркивал Д.В. Эльконин. По мнению ученого, психолого-педагогическая диагностика должна выполнять две основные задачи. Первая связана с контролем динамики психического развития детей и его коррекции с целью установления оптимальных условий и правильного направления развития детей. Вторая задача обращена на сравнительный анализ развивающего эффекта воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для повышения их качества. Под диагностикой в собственном смысле слова Д.В. Эльконин предлагал понимать «...такую диагностику, в центре которой находится, прежде всего, отдельный ребенок – его уровень развития, трудности, прогноз и коррекционно-педагогические мероприятия»<sup>102</sup>.

Понимание педагогической диагностики неоднозначно, и она имеет разные предметы своего исследования. А.И. Кочетов под педагогической диагностикой понимает изучение результативности учебно-воспитательного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей. Автор считает, что диагностика должна отвечать на следующие вопросы: что и зачем изучать в духовном мире воспитателей и воспитанников, по каким показателям это делать, какими методами пользоваться, где и как использовать результаты информации о качестве педагогической деятельности. Объектом педагогической диагностики служит ребенок (школьник) и воспитательный процесс<sup>103</sup>.

В.М. Минияров в качестве объекта диагностики личности определяет характерологические свойства личности, которые объясняют причины поведения воспитуемых. Назначение педагогической диагностики в данном случае заключается в оценке характера индивидуума с точки зрения его принадлежности к социально-педагогическому типу личности. Социально-педагогический тип личности рассматривается автором как типический образ,

---

<sup>102</sup> Эльконин Д.В. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 304.

<sup>103</sup> Кочетов А.И. Перевоспитание подростка. М., 1972. 120 с.



отражающий систему общественных отношений, закрепленных в особенностях индивидуального поведения человека.

В.М. Минияровым разработана характеристика социально-педагогического типа личности, с помощью которого описывается система нравственных отношений, выраженная через характерологические свойства. Автор исключает использование в педагогической диагностике понятий «педагогическая запущенность», «социальная запущенность» и др., т. к. считает, что все они отражают проявления тех социально-педагогических типов личности, у которых характерологические свойства приобрели негативный характер. Отсюда, по мнению автора, вытекает основная цель педагогической диагностики – изучение результатов семейного воспитания через сформированные характерологические свойства. Отличительной является позиция В.М. Миниярова в отношении субъекта воспитательного процесса – личности ребенка, которую он рассматривает как частично сформированную к семилетнему возрасту и обладающую сложившимся типом характерологических свойств. С помощью достижений науки можно изучать социально-педагогический тип личности, т. к. он носит стереотипный характер в одних и тех же ситуациях. Диагностика личности ребенка позволила автору выделить следующие социально-педагогические типы: гармоничный, конформный, доминирующий, сензитивный, инфантильный, тревожный, интровертивный.

Стержневой основой воспитания в отношении личности ребенка должно быть, по мнению В.М. Миниярова, создание и организация таких педагогических ситуаций и обстоятельств поведения, в которых будут исключены возможности для негативного проявления характерологических свойств и будут закрепляться положительные формы поведения.

Итак, специфика педагогической диагностики определяется ее целями, объектом и предметом. Предметом могут быть педагогические явления, процессы: воспитанность, обученность, мастерство педагога, процесс обучения и воспитания. Основная цель педагогической диагностики, по мнению А.А. Орлова, заключается в выявлении индивидуальных особенностей и оценке эффективности использования педагогических средств, обусловленных этими особенностями. Опираясь на теоретический анализ научных

исследований, мы выделяем основные задачи педагогической диагностики<sup>104</sup>:

- диагностирование уровня развития личности ребенка;
- выявление факторов, влияющих на развитие личности ребенка;
- выработка единых педагогических позиций и требований;
- выявление причин негативных явлений, их нейтрализация и предотвращение в будущем;
- оптимизация процесса индивидуального обучения;
- определение результатов обучения после прогноза.

**Поведение** – это образ жизни и действий; форма взаимодействия человека с окружающей средой, опосредованная его внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. Проявляется в действиях и поступках.

**Агрессия** – это любая форма поведения, направленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Такое поведение имеет некоторые особенности.

1. Агрессия как поведение (агрессию следует рассматривать как модель поведения, а не как эмоцию, мотив или установку).
2. Агрессия и намерение (чтобы те или иные действия были квалифицированы как агрессия, они должны включать в себя намерение обиды или оскорбления, а не просто приводить к таким последствиям).
3. Агрессия как причинение ущерба или нанесение оскорбления.
4. Агрессия затрагивает жертву, стремящуюся избежать нападения (мы можем говорить об агрессии только тогда, когда жертва стремится избежать подобного обращения).

**Агрессивность** – относительно устойчивая черта личности, характеризующаяся готовностью к агрессивному поведению.

**Агрессивное действие** – это проявление агрессивности как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически

---

<sup>104</sup> Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. М., 1991. 183 с.

повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении.

Успешная профилактическая и коррекционная работа по предупреждению детской и подростковой агрессии невозможна без объективной диагностики различных проявлений агрессивности и предрасположенности к развитию агрессивного поведения.

**Диагностика** – общий способ получения исчерпывающей информации об изучаемом процессе или объекте. Диагноз чаще всего понимается как определение состояния объекта.

**Психолого-педагогическая диагностика** – специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социологических факторов в целях повышения эффективности педагогических факторов.

По содержанию и конечным целям она является педагогической, а по методике проведения имеет много общего с психологическими и социологическими исследованиями.

В узком смысле **диагностика агрессивности** – это определение, во-первых, наличия и уровня выраженности, а во-вторых, форм проявления и структуры агрессивного поведения. В широком смысле диагностика агрессивности – это выявление признаков и видов, причин и факторов возникновения, нарастания и снижения агрессивности.

**Диагностика** – важнейший компонент социальной технологии (цель–диагноз–прогноз–программа–внедрение–анализ).

**Технологии диагностики** включают: принципы, алгоритм процедур и способов проверки различных методов исследования.

Педагогическая диагностика в отличие от психологической строится на признаках, относящихся к результатам педагогического воздействия воспитателя, и представляет нравственную характеристику проявлений личности. (Психологическая диагностика предназначена для сбора информации об особенностях человеческой личности). Ограничения применения педагогической диагностики в образовательном учреждении касаются постановки диагноза только в пределах отклонения от нормы, где нет психических изменений в структурных компонентах личности. В остальных случаях проводится психологическая диагностика.

**Объектом диагностики агрессивности детей и подростков** для педагога является развивающаяся личность ребенка или подростка, проявляющего агрессивное поведение, в системе ее взаимодействия с социальной средой и отдельные субъекты этой среды, оказывающие влияние на формирование данной личности.

**Предметом диагностики агрессивности детей и подростков** является педагогическая реальность – агрессивное поведение детей и подростков (особенности возникновения и проявления).

Предмет и объект диагностики отражаются в **содержании диагностики**.

Каково содержание психолого-педагогической диагностики агрессивности детей и подростков?

В психолого-педагогической диагностике агрессивности детей и подростков распознаются:

- социально-психологические характеристики воспитательного микросоциума;
- особенности педагогического процесса и семейного воспитания (этимологическая диагностика);
- индивидуально-психологические характеристики личности ребенка, проявляющего агрессивное поведение, связанные с ее социальными взаимодействиями (симптоматическая диагностика).

Постановка психолого-педагогического диагноза агрессивности детей и подростков невозможна без опоры на теоретические представления об этом изучаемом феномене.

Выявляя подростков с агрессивным поведением, следует принять ту или иную концепцию формирования детской агрессивности (психоанализ – «агрессия как способ снятия напряжения и психологическая защита»; бихевиоризм – «агрессия как научение подобному поведению» и др.).

На основе теоретического представления изучаемого агрессивного поведения у педагога формируется представление о предмете диагностики. У педагога формируются признаки диагностируемого явления. За выделением признаков следует *подбор методов*, способных их диагностировать.

Социальный педагог, педагог и психолог могут использовать широкий спектр диагностических методик: социально-психологических, психологических, социологических, педагогических.

### **Структура процесса психолого-педагогической диагностики агрессивности детей и подростков**

На основе теоретического анализа нами был разработан и реализован в ходе опытно-экспериментальной работы на базе образовательных организаций города Нижневартовска алгоритм процедур технологии диагностики агрессивности детей и подростков<sup>105</sup>.

#### ***Алгоритм процедур технологии диагностики агрессивности детей и подростков***

1. Констатация определенного неблагополучия в поведении ребенка, а именно наличия агрессии в поведении ребенка.
  2. Знакомство с ребенком или подростком, проявляющим агрессивное поведение.
  3. Осознание возможных причин агрессивного поведения, анализ особенностей случая.
  4. Постановка цели и задач диагностики.
  5. Выделение объекта и предмета диагностики, выделение признаков диагностируемого явления.
  6. Подбор наиболее эффективного диагностического инструментария (диагностических методов).
  7. Выдвижение рабочей гипотезы путем анализа совокупности имеющихся данных. Предварительная постановка социального диагноза.
  8. Составление программы диагностики агрессивности детей и подростков.
  9. Сбор информации, необходимой для проверки гипотезы.
- Проведение диагностических методов.*** Практический этап.

---

<sup>105</sup> Истрофилова О.И. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. С. 92–107.

10. Проверка рабочей гипотезы путем анализа совокупности данных. Измерение и анализ показателей диагностических методов. Переработка и интерпретация данных (статистическая обработка и качественный анализ).

11. Окончательная постановка диагноза. Формулирование и оформление выводов.

12. При неподтверждении гипотезы повторение процедуры.

13. Постановка прогноза развития ситуации.

14. Рекомендация системы психолого-педагогических мер, направленных на ликвидацию и ослабление причин возникновения различных форм агрессивного поведения подростка.

15. Определение содержания социальной и психолого-педагогической деятельности по коррекции агрессивности детей и подростков.

Рассмотрим более подробно разработанный и апробированный нами практический этап алгоритма процедур технологии диагностики агрессивности детей и подростков.

**Практический этап.** Проведение методов диагностики агрессивности детей и подростков. Проведение диагностических методов по следующей схеме (для каждого отдельного случая):

1. Общее предварительное изучение подростка, которое включает:

- наблюдение за поведением подростка в школе;
- наблюдение за его отношением к учебе, анализ успеваемости;
- анализ его положения среди сверстников;
- анализ взаимоотношений в семье;
- анализ биографических данных;
- беседы со специалистами школы по установлению наличия проявления агрессии в поведении ребенка.

2. Занесение результатов наблюдения за проявлениями агрессии в *примерную схему наблюдения за ребенком (Приложение 2)*, которая позволяет определить уровень агрессивности ребенка и сделать предположения о тенденции к формированию патологических агрессивных реакций.

3. Выяснение преобладающего психического состояния (тревожность, агрессивность, фрустрация, ригидность) с помощью

теста «Самооценка психического состояния» (по Айзенку) (Приложение 7).

4. Заполнение карты психолого-педагогической характеристики личностного развития подростка, проявляющего различные формы агрессивного поведения (Приложение 1).

5. Установление наличия у подростка агрессивного поведения в результате проведенной работы.

6. Подтверждение и уточнение установленного наличия агрессивности с помощью *опросника Басса–Дарки (диагностика состояния агрессии)* (Приложение 3), а также выявление уровня агрессивности и формы проявления агрессивного поведения (вербальная, физическая, косвенная и т. д.).

7. Получение дополнительных данных по проблеме с помощью: *психологического анамнеза, теста «Склонность к риску»* (К. Левитов), *проективных тестов: «Автопортрет», «Дом – дерево – человек», «Несуществующее животное»; методики незаконченных предложений* (Приложение 4), *«Hand-теста», теста рисуночной ассоциации С. Розенцвейга.*

8. В результате проведенной работы выдвижение предположения о причине возникновения у подростка агрессивного поведения (различных форм проявления).

9. Подтверждение и уточнение предположенных ранее причин возникновения различных форм агрессивного поведения подростка посредством:

- тестов «Самооценка» и «Уровень притязаний»;
- данных психолого-педагогической характеристики личностного развития подростка;
- опросника Спилбергера (тест «Исследование тревожности: личностной, ситуативной»);
- теста школьной тревожности Филлипса (Приложение 5);
- опросника К. Леонгарда (диагностика типов акцентуации черт характера) (Приложение 6) и т. д.

### **3.2. Методы психолого-педагогической диагностики агрессивности детей и подростков**

Для диагностики агрессивности детей и подростков, с учетом специфики поставленных задач, необходимо: определить наибо-

более надежные методы изучения этой проблемы и выявить те особенности эмоционально-волевой и ценностно-нормативной сфер личности ребенка, которые в критических обстоятельствах могут способствовать возникновению у него агрессивных форм поведения.

Ведь совершенно очевидно, что более или менее агрессивные люди разными глазами смотрят на конфликтные ситуации, по-разному их понимают и неодинаково оценивают допустимость применения физической силы или словесных угроз в качестве средства разрешения межличностных и групповых напряженностей.

В связи с этим для сбора и анализа фактического материала важно применять разные методики, комплексное использование которых и обеспечивает надежность и достоверность получаемых данных.

Отсюда выбор конкретных методик для проведения комплексного психологического изучения личности подростка производится с расчетом на получение с помощью этих средств личностно-психологических характеристик, позволяющих проверить выдвинутую гипотезу.

При выборе методик учитывается:

- положительная оценка применения и надежность методики по данным ряда отечественных и зарубежных исследователей;
- доступность методики для изучаемого контингента детей;
- пригодность данной методики для групповых обследований;
- возможность математической обработки добытых результатов и пр.

Изложим группы вопросов, которые выясняются в ходе диагностики агрессивности детей и подростков с помощью грамотно подобранных диагностических методов.

***Первая группа вопросов*** относится к более *полной характеристике агрессивных форм поведения.*

Дополнительно к данным педагогической характеристики в отношении каждого испытуемого выясняется следующее:

- а) в каких случаях проявляются у подростка различные формы поведения – во взаимоотношениях с взрослыми или с детьми, с определенными детьми или со всеми; возникают ли конфликты



по какому-нибудь определенному поводу или без всякой видимой причины, в связи с учением или с какими-либо другими делами;

б) в чем специфика проявления агрессивного поведения каждого подростка – проявляет ли он негативизм, подозрительность, физическую силу, подвержен ли приступам ярости, проявляющимся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и т. д. или его агрессивное поведение выражается в каких-либо других формах;

в) когда именно у подростка появились агрессивные формы поведения, с чем было связано их появление.

**Вторая группа вопросов** относится к изучению положения подростка в коллективе. *Положение подростка в коллективе* определяется:

- с одной стороны, его личными взаимоотношениями, т. е. тем, как сложились его отношения с товарищами, на чем они строятся, каков характер общения ребенка с другими детьми;
- с другой стороны, теми деловыми отношениями, которые складываются между детьми в процессе выполнения совместной деятельности.

Среди **эмпирических методов диагностики** агрессивности детей и подростков можно назвать следующие: метод наблюдения, тестирование (проективные и рисуночные тесты), метод беседы, опрос (опросники).

Необходимо учитывать, что не всегда удается найти достаточно точные способы и приемы исследования. Некоторые из использованных методик являются более точными и апробированными, другие менее удачны. Для изучения некоторых вопросов может быть использована только экспериментальная беседа.

### **Метод беседы**

Для выяснения взаимоотношений подростков с родителями и другими членами семьи, с педагогами, товарищами в школе и вне ее используется **метод беседы**. При этом первоначально беседы проводятся с педагогами, родителями и товарищами подростка, а затем уже лично с ребенком.

**Беседы** с социальным педагогом, педагогом-психологом, учителями:

- помогают выявить нравственную атмосферу, царящую в

семьях изучаемых детей;

- помогают выяснить характер отношений, поведения родителей и других членов семьи, поведение ребенка в семье и в школе, во дворе, на улице и в кругу товарищей;

- раскрывают то, как объясняют взрослые причины агрессивного поведения подростка; кто из них считает себя более ответственным за неправильные его действия; как объясняет сам подросток причины своего агрессивного поведения, какую дает ему моральную оценку.

При этом мы, разумеется, понимаем, что испытуемые не всегда осознают мотивы своего поведения, поэтому беседы могут и не отражать истинной картины.

Но поскольку именно неосознанные мотивы поведения отражают основные потребностные тенденции детей подросткового возраста, материалы бесед представляют серьезный интерес.

### **Метод наблюдения**

Среди методологических подходов диагностики агрессивности особое место занимает *метод наблюдения*. Этот метод весьма широко применяется в исследовании детского агрессивного поведения.

Наблюдение должно проводиться в специально выбранных ситуациях и по специально разработанной программе. Эта программа имеет целью выявить наличие и особенности проявления агрессии в процессе взаимоотношений подростка со сверстниками и педагогами во время осуществления как учебной, так и других видов деятельности.

В частности, *стандартизованное наблюдение* обеспечивает создание протоколов, которые можно использовать для количественных измерений степени агрессивности личности или социальных групп. Такой способ диагностики обеспечивает объективное сравнение объектов по изучаемому признаку и эффективный контроль за динамикой агрессивности при применении профилактических и терапевтических технологий, в том числе и социального вмешательства.

При *структурированном наблюдении* заранее определяется круг изучаемых параметров, которые в наибольшей степени интересуют исследователя в связи с поставленными задачами.

В этом случае специальный план записи или фиксации результатов наблюдений составляется еще до начала сбора информации.

В качестве примера названного вида наблюдений можно привести **карту наблюдений Д. Стогга**. Данная методика направлена на выявление характера дезадаптации ребенка.

Карта наблюдений включает в себя 198 фрагментов фиксированных форм поведения, за присутствием или отсутствием которых у ребенка должен следить наблюдатель, заполняющий карту.

Эти фрагменты сгруппированы в **16 синдромов**:

1. недостаток доверия к новым вещам, людям, ситуациям;
2. ослабленность (астения);
3. уход в себя;
4. тревожность по отношению к взрослым;
5. неприятие взрослых;
6. тревога по отношению к детям;
7. асоциальность;
8. конфликтность с детьми;
9. неусидчивость или неугомонность;
10. эмоциональное напряжение или эмоциональная незрелость;
11. невротические симптомы;
12. неблагоприятные условия среды;
13. умственное развитие;
14. сексуальное развитие;
15. болезни и органические нарушения;
16. физические дефекты.

Безусловно, при оценке агрессивности ребенка особое внимание следует уделять синдромам, описывающим враждебное отношение к взрослым и детям, а также недостаток социальной нормативности.

Карта наблюдений может заполняться как психологом, так и педагогом. Однако не всегда удается получить объективную картину поведения ребенка из-за нередкого субъективизма представления педагога о данном ребенке или из-за предвзятого отношения к нему.

Поэтому в тех случаях, когда полученная информация вызывает сомнение психолога или он не уверен в правильности оценки тех или иных нарушений поведения ребенка, следует провести

самостоятельное наблюдение, особенно за группой дезадаптированных детей.

### **Примерная схема наблюдения за агрессивными проявлениями в поведении ребенка**

Для целенаправленного наблюдения за проявлениями агрессии используется *примерная схема наблюдения за ребенком* (см. Приложение 2), которая позволяет сделать предположения о тенденции к формированию агрессивных реакций и определить уровень агрессивности ребенка.

По данной схеме наблюдателю предлагается фиксировать частоту поведенческих актов ребенка в соответствии с *5 показателями проявления агрессивности*:

- 0 – не проявляется никогда,
- 1 – иногда наблюдается,
- 2 – наблюдается довольно часто,
- 3 – проявляется почти всегда,
- 4 – наблюдается постоянно.

Общая сумма баллов по частоте наблюдаемости определяет *уровень агрессивности*:

*1-й уровень (от 0 до 65 баллов)* свидетельствует о том, что поведение ребенка позволяет говорить об отсутствии тенденции закрепления ситуационно-личностных реакций агрессии как патохарактерологических; скорее всего, ребенок в состоянии самостоятельно овладеть собственной агрессивностью.

*2-й уровень (от 66 до 130 баллов)* говорит об опасности закрепления агрессивных реакций как патохарактерологических; скорее всего, ребенку требуется помощь в овладении собственным деструктивным поведением.

*3-й уровень (от 131 до 195 баллов)* характеризует поведение ребенка как патологическое, что предполагает оказание значительной психолого-педагогической помощи ребенку в овладении агрессивностью как расстройством поведения и эмоций.

*4-й уровень (от 196 до 240 баллов)* – скорее всего, свидетельство серьезных патохарактерологических изменений в личности ребенка, требующих медицинского вмешательства.

### **Тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку)**

Для подтверждения результатов наблюдения за агрессивными проявлениями в поведении ребенка используется тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку) (см. Приложение 7).

Данный тест позволяет выявить наличие и уровень тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности. И проводится непосредственно с ребенком.

В тесте предлагается описание различных психических состояний. Если это состояние часто присуще, ставится 2 балла, если это состояние бывает, но изредка, то ставится 1 балл, если совсем не подходит – 0 баллов.

**Фрустрация** – психическое состояние, характеризующееся сильными отрицательными переживаниями, которые возникают при невозможности удовлетворения каких-либо потребностей.

**Ригидность** – отсутствие гибкости; непластичность, неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации.

### **Метод опроса**

Принципиально важным методом диагностики и исследования агрессивности выступает **опрос**.

Он выгодно отличается тем, что при строгом его использовании позволяет получить надежную информацию не только о внутренних побуждениях детей, но и о результатах их деятельности, поведения.

Преимуществом опросников является высокий уровень формализации, что позволяет проводить оперативную диагностику с количественно выраженным результатом.

Но как метод диагностики агрессивных проявлений у детей и подростков опросник имеет существенные ограничения. Во-первых, он обладает слабой устойчивостью к тенденции испытуемого давать социально-желательные ответы, в связи с чем объективность полученных результатов во многом будет зависеть от доверительности ситуации обследования. Во-вторых, использование опросника возможно лишь для детей, достигших определенного уровня рефлексивных способностей, т. е. не ранее возраста 10–11 лет.

## **Опросник Басса–Дарки (диагностика состояния агрессии)**

Наиболее известной и специальной диагностической процедурой изучения агрессивных проявлений с помощью опросного метода является методика Басса–Дарки, а именно опросник Басса–Дарки (диагностика состояния агрессии) (см. Приложение 3). Этот опросник направлен на выявление уровня агрессивности и форм проявления агрессивного поведения (вербальной, физической, косвенной и т. д.).

Опросник выявляет следующие *формы (виды) агрессивных и враждебных реакций*.

1. **Физическая, агрессия (нападение)** – использование физической силы против другого лица.

2. **Вербальная агрессия** – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья, ругань).

3. **Косвенная агрессия** – 1) агрессия, которая окольными путями направлена на другое лицо (сплетни, злобные шутки); 2) агрессию, которая ни на кого не направлена – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топтании ногами, битье кулаками по столу и т. д. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

4. **Негативизм** – оппозиционная мера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

5. **Склонность к раздражению** (коротко – **раздражение**) – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, резкость, грубость).

6. **Обида** – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые (вымышленные) страдания.

7. **Подозрительность** – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

8. **Угрызения совести, чувство вины**. Ответы на вопросы этой шкалы выражают сдерживающее влияние чувства вины на проявление форм поведения, которые обычно запрещаются (нормами

общества). Этот пункт выражает степень убеждения обследуемого в том, что он является плохим человеком, совершающим неправильные поступки, наличие у него угрызений совести.

Опросник Басса–Дарки состоит из 75 высказываний, на которые клиент должен ответить «да» или «нет».

Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный **индекс агрессивных реакций**, а обида и подозрительность – **индекс враждебности**.

Не случайно этот опросник является одним из наиболее часто используемых зарубежными психологами методов изучения агрессии, надежной вербальной методикой ее исследования.

Создавая опросник, А. Басс и А. Дарки решили учесть различные формы агрессивных реакций.

А. Басс предлагал разграничивать две реакции:

- реакцию, проявляющуюся «внешне», активно по отношению к конкретным лицам, которую он определяет термином **«агрессия»**;

- реакцию, состоящую в том, что личность занимает в общем негативную, недоверчивую позицию по отношению к окружающим; такая реакция определяется Бассом как **враждебность**.

При составлении вопросов А. Басс и А. Дарки пользовались следующими *принципами*:

- вопрос может относиться только к одной форме агрессии;
- вопросы были сформулированы таким образом, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние общественного одобрения или неодобрения.

Методика Басса–Дарки позволяет определить типичные для испытуемых формы агрессивного поведения. Применяя данную методику, можно зримо убедиться в том, что у различных категорий подростков агрессия имеет различные качественные и количественные характеристики.

Вместе с тем эта методика позволяет получать данные о готовности детей действовать в определенном направлении.

Кроме того, результаты применения данной методики позволяют сделать некоторые выводы о содержании мотивационной сферы ребенка, так как выбор способов поведения из числа при-

вычных для субъекта форм реагирования связан с реально действующими смыслообразующими мотивами.

При формировании программы обследования и выборе методов диагностики агрессивности необходимо учитывать конкретные задачи, форму работы (групповую или индивидуальную), а также общее психическое развитие ребенка.

Кроме того, для создания более полной картины исследуемой проблематики необходимо рассматривать психодиагностические данные в контексте социальной ситуации развития ребенка.

Для решения этих задач психологом составляется психологический анамнез.

### **Психологический анамнез**

Система объективных данных о жизни ребенка отражается в *психологическом анамнезе*, в состав которого входят сведения об истории развития ребенка, информация о формировании базовых составляющих психического развития и условиях этого формирования.

Эта информация позволяет более эффективно построить диагностическую гипотезу, а также уточнить в дальнейшем психологический диагноз и особенности построения коррекционной программы.

Как правило, психологический анамнез составляется со слов родителей, но в случае их отсутствия (например, в ситуации детского дома) информация может быть получена на основе жалоб лиц, обратившихся за консультацией, и их наблюдений за ребенком.

Для диагностики агрессивного поведения следует опросить родителей, классного руководителя, а также наблюдать за поведением ребенка в течение продолжительного времени (ежедневно в течение недели).

Особое внимание следует уделить поведению ребенка при устных замечаниях, неудачах, когда ему предъявляют какие-то требования.

В беседе со специалистом агрессивные подростки часто насторожены, враждебны, отрицают наличие поведенческих проблем, с раздражением реагируют на информацию о себе, полу-



ченную из других источников, на конфронтацию с фактами и людьми отвечают откровенной агрессией или бегством.

В любом случае необходимо учитывать, что информация, полученная от одного лица, будет носить субъективный характер и зависеть от личностных особенностей, позиций и мотивов данного человека.

Психологический анамнез может быть построен по следующей схеме.

***1. Основные сведения о ребенке и его семье:***

- дата рождения и точный возраст на момент обследования;
- полный состав семьи с указанием возраста, образования и характера работы всех членов семьи, а также родственников и других лиц, участвующих в воспитании ребенка;
- изменения в составе семьи с момента рождения ребенка;
- общие сведения о жилищных, материальных и бытовых условиях жизни семьи;
- учреждения и их специфика, в которые ребенок помещался в течение жизни:
- ясли, детский сад, интернат, стационар и др.

***2. Особенности перинатального периода развития ребенка:***

- характер протекания беременности и родов как в физиологическом, так и в психологическом плане;
- наличие хронических заболеваний родителей, генетических предрасположенностей;
- отношение родителей к беременности и ребенку.

***3. Состояние здоровья ребенка на момент обследования:***

- наличие каких-либо заболеваний, травм, в том числе перенесенных ранее;
- случаи госпитализации;
- постановка на учет у различных специалистов.

***4. Развитие в младенчестве и раннем детстве:***

- особенности раннего моторного и психоэмоционального развития;
- особенности поведения и состояний на первом году жизни: условия засыпания, длительность сна, общий эмоциональный тон и т. д.;
- развитие речи, навыков самообслуживания;
- отношение к близким и незнакомым взрослым;

- наличие «страхов» раннего возраста;
- выявление сроков моторного развития (сроки возникновения новых моторных навыков), их последовательности, наличие периода ползания и сроки его возникновения;
- анализ эмоциональных реакций, особенностей игровых действий.

#### **5. Развитие в дошкольном возрасте:**

- основные характеристики физического, познавательного, речевого, эмоционального и моторного развития;
- ведущая рука;
- особенности характера, активность, инициативность;
- особенности протекания «кризиса 3 лет»;
- адаптация к детским учреждениям;
- особенности игры в целом как ведущей деятельности этого возраста;
- отношения со сверстниками и взрослыми;
- предпочитаемые занятия;
- раннее проявление способностей к рисованию, музыке и т. д., готовность к школьному обучению к концу дошкольного возраста.

#### **6. Развитие в младшем школьном возрасте:**

- возраст поступления в школу;
- тип учебного заведения;
- смена школы и ее причина;
- готовность к школе: физическая, психологическая; особенности адаптации к школе;
- частота заболеваний в этот период;
- успеваемость;
- особенности выполнения домашних заданий;
- наличие предпочитаемых учебных предметов;
- отношения в классе с одноклассниками и учителями;
- особенности изменений отношений с родителями;
- наиболее типичные конфликты;
- наличие внешкольных занятий, круг общения;
- степень самостоятельности и обязанности по дому;
- место игр, телевидения и других занятий в досуге ребенка.

### **7. Развитие в предпододростковом и подростковом возрасте:**

- физическое развитие (акселерация, ретардация в физическом и половом развитии);
- особенности перехода к среднему звену школы;
- успеваемость;
- особенности тенденции к самостоятельности и взрослости;
- отношения с родителями, сверстниками, учителями;
- изменения в поведении и интересах;
- особенности организации досуга, реакции группирования.

### **8. Дополнительная информация.**

При составлении психологического анамнеза главным образом необходимо обращать внимание не только на объективные условия и обстоятельства жизни ребенка, но и на степень и характер их влияния на него.

То есть необходимо приложить усилия для выяснения реакций ребенка, характер его переживаний, особенности эмоционального отношения к ним.

Особое внимание необходимо уделять негативным обстоятельствам: стрессовым ситуациям и факторам риска в отношении различных сторон психического развития ребенка.

Охарактеризованные методы диагностики выявляют не только наличие агрессивных компонентов, позволяя диагностировать агрессивные тенденции, но и некоторые причины возникновения агрессивного поведения.

Для выявления признаков и видов, причин и факторов возникновения агрессивности детей и подростков (для получения дополнительных данных) в ходе диагностики могут использоваться и перечисленные ниже методы.

1. **Методика незаконченных предложений** (см. Приложение 4). Используется как вспомогательное средство сбора информации для раскрытия различных отношений и качеств ученика (трудного).

Задание представляет собой набор начал фраз, которые предлагается закончить самому испытуемому. По написанным им завершениям фраз можно в конкретной степени судить о разных отношениях учащегося или, по крайней мере, о том, какими он пытается их представить.

Набор незаконченных предложений составлен так, что он охватывает такие сферы жизни школьника, как семья, друзья и сверстники, школа, желания и интересы, нравственные взгляды, я сам.

2. **Проективные тесты** (см. Приложение 4):

- а) задание «Автопортрет»;
- в) задание рисунок «Дом – дерево – человек»;
- с) задание «Несуществующее животное».

3. **Анализ почерка.**

### **Тест «Несуществующее животное»**

Проективные техники психодиагностики свободны от ограничений, накладываемых на опросники.

Как правило, цель диагностики в них замаскирована, что уменьшает возможность испытуемого давать такие ответы, которые позволяют произвести желательное о себе впечатление.

Так, в инструкции к тесту «Несуществующее животное» испытуемому предлагается придумать и нарисовать несуществующее животное, а затем назвать его подходящим именем.

Кроме того, применение рисуночных тестов не имеет ограничений по возрасту.

Диапазон диагностических возможностей теста «Несуществующее животное» достаточно широк, в частности его применение может быть направлено на диагностику агрессивности.

*Степень выраженности агрессивных тенденций* будет определяться количеством, расположением и характером острых углов в рисунке независимо от их связи с той или иной деталью изображения.

Особенно весомы в этом отношении прямые символы агрессии – когти, острые клювы, зубы, иглы и др.

Этот тест построен на теории психомоторной связи, согласно которой при выполнении рисунка лист бумаги представляет собой модель пространства и, кроме состояния мышц, фиксирует отношение к пространству, т. е. возникшую тенденцию движения.

По данной концепции пространство, расположенное сзади и слева от субъекта, связано с прошлым и бездеятельностью (отсутствием активной связи между мыслью-представлением и его осуществлением). Правая сторона, пространство впереди и вверх

ху связаны с будущим и действенностью. Правая сторона (соответственно ведущей руке) на листе связана с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретностью действия. Левая сторона – с отрицательно окрашенными и депрессивными эмоциями, с неуверенностью и пассивностью.

Методика «Несуществующее животное» может быть использована в качестве метода экспресс-диагностики склонности к агрессивным формам поведения.

И поскольку по составу данный тест является ориентировочным, он не может быть использован как единственный метод и требует объединения с другими методами или тестами для формирования батарейного инструмента исследования.

### **«Hand-тест»**

В отличие от теста «Несуществующее животное» и большинства других проективных методик, в которых внимание фокусируется на общей картине личности, а не на измерении отдельных ее свойств, «Hand-тест» допускает обе эти возможности.

Он может быть использован как традиционный клинический инструмент для выявления существенных потребностей, мотивов, конфликтов личности, а также, в силу своих конструктивных особенностей, позволяет надежно прогнозировать и качественно оценивать такое специфическое свойство личности, как открытое агрессивное поведение.

Открытое агрессивное поведение описывалось Э. Вагнером (автором данной методики) как противоречащее социальным нормам в ситуациях совместной деятельности.

Понятие «агрессивность», предложенное Э. Вагнером, включает в себя три необходимых и взаимосвязанных компонента:

- 1) намеренность (в отличие от случайности);
- 2) применение насилия, а не просто угрозы;
- 3) наличие телесных повреждений у потерпевших или каких-либо негативных последствий. «Hand-тест» предсказывает не конкретный вид агрессивной реакции, а склонность к агрессивному поведению вообще.

*Процедура тестирования* с помощью «Hand-теста» состоит в том, что испытуемому предъявляются в определенной последовательности девять стандартных изображений кистей руки со сле-

дующей инструкцией: «Что, по Вашему мнению, делает эта рука?»).

В заключение предъявляется пустая карта, для работы с которой испытуемому предлагается сначала представить какую-нибудь руку, а затем описать те действия, которые она может выполнять.

*В теоретическом обосновании «Hand-теста»* его автор исходил из положения о том, что филогенетически сложившаяся ситуация значения для человеческой жизни функций руки определяет ее непосредственное вовлечение во внешнюю активность человека.

Ни одна часть человеческого организма, за исключением глаз, так активно не участвует в восприятии пространства и ориентации в нем, без чего, в свою очередь, невозможна организация любого действия.

Рука помогает человеку в выполнении множества функций. Существуют факты, подтверждающие активную роль руки (наряду с глазами) даже во сне. Рука осуществляет постоянный контакт с внешней средой. Рука является основным инструментом, обеспечивающим кинетическую и тактильную обратную связь, и, следовательно, дает человеку большую часть интериндивидуальной информации.

Таким образом, логично ожидать, что проективный личностный тест, в котором различные изображения руки используются в качестве визуальных стимулов, позволит выявить многие поведенческие тенденции человека на основании особенностей его индивидуального восприятия предложенного стимульного материала.

К сожалению, «Hand-тест» на данный момент не прошел адаптации для работы с детьми, в связи с чем его применение будет адекватным только при работе с подростками.

### **Тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга («Методика изучения фрустрационных реакций»)**

В ряду методов диагностики предрасположенности к развитию агрессивного поведения нельзя не назвать *тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга*, который получил распространение под названием *«Методика изучения фрустрационных реакций»*.

Детский вариант данного теста может быть адекватно использован на детях в возрасте 6–12 лет. Диагностику подростков (начиная с 13 лет) можно проводить с помощью взрослого варианта теста.

Стимульный материал методики состоит из 24 картинок, на которых изображены люди, взаимодействующие друг с другом. На каждой картинке изображена затруднительная ситуация, в которой одно из действующих лиц говорит определенные слова другому. Эти слова записаны в квадрате над одним из персонажей.

Испытуемому предлагается определить, что в данный момент отвечает тот персонаж, над которым изображен пустой квадрат.

По мнению С. Розенцвейга, критическая, или фрустрирующая, ситуация является прекрасным индикатором, позволяющим диагностировать нарушение поведения человека.

Невозможность удовлетворения уже активированной потребности из-за какого-либо препятствия расценивается как негативная, неприятная, трудная ситуация, в результате чего человек начинает проявлять активность, направленную на изменение сложившейся ситуации.

С. Розенцвейг выделил три возможных направления реакции на фрустрацию:

1) *внешняя (экстрапунитивная) направленность* характеризуется открытым проявлением агрессии, направленной на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение; в ответах обычно содержатся либо осуждение внешних атрибутов или участников ситуации, либо предъявление другому лицу требований исправить положение, удовлетворить потребности;

2) *направленность на себя (интропунитивная)* характеризуется открытым выражением самообвинения или требований, адресованных самому себе; в ответах обычно содержатся либо покорное принятие фрустратора в виде блага, либо признание собственной вины или ответственности за разрешение и исправление ситуации;

3) *несубъектная (импунитивная) направленность* характеризуется отсутствием агрессии, обвинений или требований, отрицанием либо проблемности ситуации или конфликта, либо виновно-

сти или ответственности кого бы то ни было, а также выражением надежды на благоприятное разрешение проблемы.

Кроме того, С. Розенцвейгом были выделены три типа реакции:

1) *препятственно-доминантный тип* (фиксирование внимания на препятствии, стрессоре, помехе, фрустраторе, на том явлении, предмете, который и создает критическую ситуацию);

2) *самозащитный тип* (самооправдание, приведение аргументов в свою защиту, обвинение другого в целях отведения от себя наказания и т. п.);

3) *упорство-разрешающий тип* (не уход из ситуации, а упорство в ее разрешении каким-либо образом, т. е. стремление не оставить ситуацию незавершенной, поиск выхода, конструктивного решения и т. п.).

По сочетанию направлений и типов реакции можно описать **9 типов реагирования**, характерных для личности в ситуации фрустрирования.

### **1. Экстрапунитивный, препятственно-доминантный тип.**

*Аффективно-динамические реакции:* раздражение, гнев, направленные на фрустратор (помеху или препятствие, которое создает критическую ситуацию), желание немедленно изменить ситуацию или ощущение беспомощности.

*Вербальные реакции:* называние фрустратора, проговаривание невозможности реализовать цель («Так получилось, теперь ничего не поделаешь»; «Стул, ты мне мешаешь!»; «Отойди, и у меня все получится»).

*Поведенческие реакции:* открыто проявляет недовольство, раздражение, гнев, вовлекает в свои переживания других людей.

К экстрапунитивному, препятственно-доминантному типу относятся такие *виды психологической защиты*, как фиксация на препятствии и фиксация на цели.

*Примеры:* у ребенка отобрали игрушку, он плачет и не пытается попросить или взять ее обратно; ребенок разбил чашку, из которой пил, и обвиняет ее за то, что она хрупкая.

### **2. Интропунитивный, препятственно-доминантный тип.**

*Аффективно-динамические реакции:* обида, огорчение, ощущение собственной неправоты, признание себя тем фактором,



который создал неприятную ситуацию, самообвинение, самоуничтожение.

*Вербальные реакции:* «Это я во всем виноват», «Да, это из-за меня все так получилось», «Я такой неуклюжий» и т. п.

*Поведенческие реакции:* покорность наказанию, остановка, бездействие; невербальные реакции: опускание глаз, «вялая» моторика и т. п.

К интропунитивному, препятственно-доминантному типу относятся *психологические защиты*: признание себя причиной критической ситуации, подчинение, уход.

*Пример:* ребенок сломал игрушку, чувствует свою вину, стоит, опустив голову, и ждет наказания.

### **3. Импунитивный, препятственно-доминантный тип.**

*Аффективно-динамические реакции:* отрицательные эмоции невысокой интенсивности.

*Вербальные реакции:* «Ну вот, оторвалась пуговица, но это не страшно», «Это не важно и не заслуживает внимания», «Пустяки, дело житейское» и т. п.

*Поведенческие реакции:* остановка деятельности, постепенное восстановление активности.

К импунитивному, препятственно-доминантному типу можно отнести такие виды *психологической защиты*, как подчинение, отрицание, уход.

*Пример:* ребенку запретили играть со спичками, он не огорчается, а постепенно восстанавливает игру с другими предметами.

### **4. Экстрапунитивный, самозащитный тип.**

*Аффективно-динамические реакции:* гнев высокой интенсивности, направленный на другого человека или какой-либо объект, который называется в качестве причины создавшейся трудной ситуации; раздражение, ненависть, чувство беспомощности, растерянность, обида.

*Вербальные реакции:* «Это ты во всем виноват», «Я не виноват, это другой сделал», «Это чашка сама выскользнула, она виновата» и т. п.

*Поведенческие реакции:* указывание пальцем на того, кто тоже оказался в критической ситуации, обвинение его; ребенок может ударить другого, замахнуться на взрослого и т. п.

*Психологические защиты*, соответствующие этому типу: агрессия, направленная на других людей и внешние предметы, уход из критической ситуации.

*Пример*: ребенок сломал игрушку брата и пытается ударить родителя, который сделал ему замечание.

### **5. Интропунитивный, самозащитный тип.**

*Аффективно-динамические реакции*: обида, стыд, растерянность, чувство незащищенности.

*Вербальные реакции*: «Да, я виноват, но я сделал это не нарочно», «Я опоздал, но я никак не мог найти свои ботинки», т. е. приведение аргументов в свою защиту.

*Поведенческие реакции*: остановка в деятельности, смущение.

*Невербальные реакции*: скрещивание рук на груди, как бы защита себя от удара, опускание головы.

Интропунитивному, самозащитному типу соответствует такая *психологическая защита*, как оправдание себя, приведение доводов в свою защиту.

*Пример*: взрослый ругает ребенка за какой-либо поступок, ребенок признает, что он это совершил, но указывает на те обстоятельства, которые смягчают его вину.

### **6. Импунитивный, самозащитный тип.**

*Аффективно-динамические реакции*: эмоции почти не изменяются с наступлением критической ситуации, соответствуют предшествующему эмоциональному состоянию.

*Вербальные реакции*: «А мне не больно», «А у меня другая игрушка есть», «А я тогда буду играть в другую игру» и т. п.

*Поведенческие реакции*: обращение к другой деятельности, демонстрация нефрустрированного поведения, демонстрация замещающих предметов и деятельности.

Импунитивному, самозащитному типу соответствуют следующие виды *психологической защиты*: отрицание критической ситуации, замещение, смещение, фантазирование.

*Пример*: ребенок сломал игрушку, берет другую взамен сломанной.

### **7. Экстрапунитивный, упорствующе-разрешающий тип.**

*Аффективно-динамические реакции*: гнев, обида, раздражение, невозможность отвлечься, успокоиться, ригидность («застревание») эмоций.

*Вербальные реакции:* «А я все равно хочу эту игрушку, принеси мне ее», «Игрушки надо собрать. Мама, помоги мне», «Папа, я сломал игрушку, почини ее» и т. п.

*Поведенческие реакции:* отвержение фрустратора, испорченного объекта; невербальные реакции: пристальный контакт глаз с фрустратором и тем объектом, который является желательным в данной ситуации.

Экстрапунитивному, упорствующе-разрешающему типу соответствуют такие *психологические защиты*, как внешняя агрессия, конструктивный выход из ситуации за счет другого человека – взрослого или другого ребенка, фиксация на цели.

Ребенок названного типа не способен выйти из наступившей критической ситуации, он хочет ее разрешения, окончания, но за счет действий другого человека, независимо от того, кто на самом деле создал критическую ситуацию. При этом типе ребенок может долго плакать, устраивать истерики, не реагировать на действия взрослого, пытающегося «переключить» его внимание на новые объекты.

#### **8. Интрапунитивный, упорствующе-разрешающий тип.**

*Аффективно-динамические реакции:* стыд, желание достичь разрешения ситуации, стремление устранить критическую ситуацию, активные эмоциональные переживания.

*Вербальные реакции:* «Я сам все исправлю», «Я это сделаю», «Я переделаю» и т. п.

*Поведенческие реакции:* устранение фрустрирующего объекта, деятельность по завершении критической ситуации.

Интрапунитивному, упорствующе-разрешающему типу соответствует следующая *психологическая защита*: конструктивный выход из критической ситуации за счет собственных действий.

*Пример:* ребенок пытается склеить разбитую им чашку.

#### **9. Импунитивный, упорствующе-разрешающий тип.**

*Аффективно-динамические реакции:* безразличие по отношению к действиям окружающих в критической ситуации, спокойствие; сохраняется эмоциональное состояние, испытываемое ребенком до наступления критической ситуации.

*Вербальные реакции:* «Ничего, пройдет», «Ничего, со временем все улучшится», «Все само собой исправится», «До свадьбы заживет».

*Поведенческие реакции:* продолжение деятельности, наблюдение за действиями окружающих.

*Пример:* ребенок упал, ушибся и поранился, но отреагировал на это спокойно: «Ничего, скоро заживет».

При пользовании данной методикой с целью диагностики предрасположенности к развитию агрессивного поведения необходимо обращать внимание на преобладание экстрапунитивных реакций, особенно по самозащитному типу.

Выраженность именно этих форм реагирования на фрустрацию может свидетельствовать о тенденции испытуемого к проявлению открытого агрессивного поведения.

### **Тест школьной тревожности Филлипса**

Одновременно в процессе работы может применяться и специальный *тест школьной тревожности Филлипса* (см. Приложение 5).

*Цель:* изучение «уровня и характера тревожности», связанного со школой.

В результате теста выявляются уровни тревожности по следующим *факторам*.

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя Другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступ-

ков, мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

### **Опросник К. Леонгарда**

#### **(диагностика типов акцентуации черт характера)**

Также в ходе исследования может применяться *опросник К. Леонгарда* (диагностика типов акцентуации черт характера) (см. Приложение б).

Личности, у которых отдельные из основных черт имеют высокую степень выраженности, Леонгард назвал *акцентуированными*.

Они могут считаться нормальными, хотя чрезмерная акцентуация выводит личность за пределы нормы. В них потенциально заложены как возможности социально положительных достижений, так и социально отрицательных проявлений.

Автор выделяет десять *типов акцентуации*: демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый, гипертимный, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, аффективно-экзальтированный, эмотивный.

На основе полученного типа акцентуации будут даны особенности психолого-педагогической работы с акцентуантами.

По Р.В. Овчаровой, **диагностика агрессивного поведения** у детей-подростков проводится с помощью наблюдения, проективных и опросных методов. Наиболее распространенными являются тест фрустрационной толерантности С. Розенцвейга, выявляющий типы поведенческих реакций в ситуации фрустрации; «Hand-тест» Э. Вагнера, определяющий уровень агрессивности и некоторые особенности личности испытуемого; тест-рисунок «Дом – дерево – человек» Дж. Бука, Л. Кауфман, дающий инфор-

мацию о враждебности, конфликтности, агрессивности, негативизме ребенка; тест «Кинематический рисунок семьи» Р. Бернса, исследующий семейные причины агрессивности и других видов нарушения поведения, опросник Басса–Дарки, показывающий формы агрессивных и враждебных реакций; карта наблюдений Д. Стотта для регистрации форм и синдромов дезадаптивного поведения.

Применение разноплановых **методик для исследования агрессии и агрессивного поведения детей и подростков** дает возможность:

а) получить широкую и разнообразную информацию об изучаемом феномене – данные о направленности активности, связанной с преодолением возникающих перед ребенком объективных или субъективных препятствий;

б) выявить типичные для подростка формы агрессивного поведения, раскрыв как агрессивные, так и неагрессивные действия, применяемые детьми для преодоления трудных (фрустрирующих) ситуаций.

Вместе с тем названные методики выявляют не только наличие агрессивных компонентов, позволяя диагностировать агрессивные тенденции, но и некоторые причины возникновения агрессивного поведения.

Но истолкование полученных данных требует как дополнительного теоретического анализа, так и создания специальных экспериментальных ситуаций для раскрытия причин возникновения подростковой агрессивности.

При организации диагностики подростковой агрессивности педагогом мы придерживаемся рекомендаций А.С. Белкина, полагавшего, что диагностическая деятельность педагогов должна быть связана с установлением мотивов причин совершения отдельных поступков<sup>106</sup>. От того, насколько точно будут установлены причины мотивов агрессивного поведения ребенка, будет зависеть успех коррекционной работы.

На наш взгляд, многие методики связаны с анализом диагностики поведения подростков, с их реакцией на требования взрос-

---

<sup>106</sup> Белкин А.С. Диагностика педагогической запущенности учащихся: Учебное пособие. Свердловск, 1979. 107 с.

лых, дисциплины, общей результативности воспитательного процесса, ценностных ориентаций, взаимоотношения школьников, но недостаточное внимание уделено в педагогической литературе непосредственно диагностике условий, способствующих возникновению агрессивного поведения в подростковом возрасте как актуальной психолого-педагогической проблеме современной школы; практически нет методик, кроме косвенных (С.Г. Вершловский<sup>107</sup>, А.Н. Майоров), которые могли бы быть использованы практиками в образовательном процессе.

Таким образом, возникает необходимость конструирования методики, которая отвечала бы требованиям объективности, простоты в использовании, практической направленности. И при этом позволяла бы выявить социально-педагогические условия, способствующие проявлению агрессивного поведения (место, время, отношение наблюдателей и т. д.); определить опыт взрослых и детей в решении проблемы предупреждения и коррекции агрессивного поведения; выявить причины агрессивного поведения подростков с точки зрения всех участников образовательного процесса.

Необходимо отметить, что исследование такого сложного феномена, как агрессия, должно носить комплексный характер, иметь в своей основе логически обоснованную схему проведения исследования и опираться на достигнутые в этой области результаты. В нашем исследовании мы старались использовать только те методы, которые являются проверенными, надежными, адаптированными, прошли ревалидизацию и рестандартизацию в отечественной практике, а также те, которые широко используются исследователями и практиками и имеют хорошие отзывы специалистов об их диагностических возможностях.

Методики должны выявлять агрессивную составляющую (агрессивные компоненты) в структуре личности ребенка, давать представление о личности подростка в целом и его личностных особенностях, о степени контроля над агрессией, способах ее редукции и разрядки, давать возможность сопоставить полученные диагностические данные с теоретическими представлениями различных подходов в изучении агрессии.

---

<sup>107</sup> Вершловский С.Г. Личность, семья, школа (проблемы социализации учащихся). СПб., 1996. 220 с.

## Глава 4

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

### 4.1. Воспитательная работа школы и семьи как условие профилактики агрессивного поведения подростков

Прежде чем перейти к конкретным условиям профилактики агрессивного поведения подростков, необходимо рассмотреть понятие «профилактика».

Под *профилактикой* подразумеваются (Энциклопедический словарь социальной работы М.С. Мацковский):

- научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска,
- сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей,
- содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов.

*Социальная профилактика* (предупреждение, превенция) — деятельность по предупреждению социальной проблемы, социального отклонения или удержанию их на социально терпимом уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин.

*Социальная профилактика* создает тот необходимый фон, на котором более успешно осуществляются все другие виды профилактики: психологическая, педагогическая, медицинская, социально-педагогическая.

*Психолого-педагогическая профилактика* – это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей. Осуществляется на фоне общей гуманизации педагогического процесса. Успешность системы связана прежде всего со всеми субъектами педагогического процесса.



**Социально-педагогическая профилактика** – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности.

Исходя из понимания социальной ситуации развития, ее *объективного* (какой она реально является) и *субъективного* (какой она воспринимается и переживается) *аспектов*, **социально-педагогическая профилактика** направлена на изменение различных внешних и внутренних факторов и условий социального воспитания или перестройку их взаимодействия.

Занимаясь этим видом профилактики, социальный педагог может:

1) направить свою деятельность на воспитательный микроциум ребенка (педагоги, родители, группа сверстников), изменяя характер их отношения, воздействия на ребенка;

2) воздействовать на его представления об окружающих и взаимоотношения с ними и сопровождающие их переживания и изменять их;

3) способствовать изменению позиции ребенка по отношению к социуму (содействие, противодействие, бездействие).

**Профилактика агрессивного поведения детей и подростков** предполагает:

1) систему мероприятий на различных уровнях социальной организации (общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом), направленных на предупреждение начальных стадий агрессивного поведения;

2) систему предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих агрессию в поведении детей и подростков.

В профилактической работе важное значение имеет *исследование* всей совокупности *причин*, побудительных мотивов, обстоятельств и действий подростка, составляющих явные или скрытые механизмы его агрессивного поведения.

Бессмысленно бороться с агрессивным поведением, когда речь идет о педагогической профилактике. Бороться надо не со следствием, а с причиной, которая его порождает.

В силу отражательной природы психики и возрастных особенностей именно в подростковом возрасте появление недостатков в поведении – процесс естественный и неизбежный.

И тем важнее понять, что если на эти недостатки накладываются еще и ошибки воспитания, то это порождает отрицательные свойства характера.

Вот почему в числе *причин роста агрессивного поведения* среди подростков особо следует выделить *недостатки воспитательной работы с подростками*, утрату многими общественными институтами воспитательных функций.

Все это ведет к снижению воспитательных возможностей социума, делает воспитание в его общем значении неуправляемым и стихийным. В такой ситуации подросток в большей степени подвержен случайным кризисным явлениям и процессам, чем в педагогизированной общественной среде.

Если мы рассматриваем подростка с агрессивным поведением прежде всего как плохо воспитанного и обращаемся к *воспитанию как профилактическому средству*, то должны тем самым формировать у подростка социально-приемлемые мотивы, убеждения, соответствующие взгляды, интересы, нужные привычки и, в конечном счете, нормативно-полезное поведение.

*Лучшая профилактика агрессивного поведения* – это целенаправленно организуемое с четким определением средств, форм и методов воспитательное воздействие. Причем предупредительные возможности воспитания намного эффективнее других средств сдерживания, коррекции.

Если мы хотим *предупредить агрессивность в поведении подростков*, то должны, прежде всего, создать такие условия, при которых воспитательный процесс охватил бы все стороны жизнедеятельности, стал неотъемлемой частью всего бытия подростка, проник во все сферы общественных отношений.

Здесь большой вклад может внести школа, где подростки приобретают навыки поведения, добрых поступков и действий, воспринимая определенные воззрения, отстаивают собственные убеждения.

Духовный климат коллектива выступает также как важный фактор единства сознания и поведения. Причем особое значение

приобретает направление воспитательной работы классного руководителя с подростками.

Итак, рассмотрим кратко *основные направления воспитательной работы по профилактике и предупреждению агрессивного поведения подростков.*

Профилактика и преодоление личностных недостатков в поведении у подростков (**5–6 классы**) основываются на целенаправленном создании положительного опыта поведения.

Главное правило при организации жизнедеятельности младших подростков заключается в следующем: любую практическую деятельность детей учитель должен осмысливать с позиции нравственности, связывать ее с формированием базисных качеств личности.

Основное *направление воспитательной работы в 5–6 классах* – формирование объективной самооценки подростков и ответственности за свое поведение и деятельность товарищей.

*Ответственность* концентрирует в себе элементы коллективизма, трудолюбия и честности, усиливает формирование общественной направленности личности.

Одновременно в волевой сфере воспитывается *выдержанность*, без которой не может быть ответственности за свое поведение, а в сфере чувств – сопереживаемость, без которой не формируется и ответственность за коллектив. Одновременно обогащается структура честности как качества личности.

*Честность* выступает в подростковом возрасте связывающим звеном между ответственностью школьника за себя и коллектив.

Одновременно такая целенаправленность воспитания обеспечивает единство управления своим поведением учащимися и влияния ученического самоуправления, что крайне важно для младшего подросткового возраста с его высокой двигательной активностью, реактивностью поведения, повышенной возбудимостью.

Без целенаправленного формирования базисных качеств у подростков появляются такие личностные недостатки, как эгоистичность, невыдержанность, грубость, вспыльчивость, недисциплинированность, драчливость, капризность, агрессивность.

Для их предупреждения можно успешно использовать *самовоспитание*. Наиболее результативно в этом возрасте самовоспи-

тание внимания, трудовых и спортивных умений и навыков, воли. Эффективность достигается, если интересно организовать психологическую практическую подготовку подростков к работе над собой, предложить конкретные упражнения с учетом особенностей подростка.

В **7–8 классах** воспитание принципиальности становится ведущей воспитательной задачей. Она связана с формированием всех других критериальных качеств личности, осуществляется в единстве с воспитанием гражданственности, целеустремленности, благородства, общественной активности.

Непосредственно на базе трудового воспитания в 5–6 классах осуществляется накопление и обогащение социально ценного жизненного опыта, развитие самосознания.

Начиная с 7 класса преодоление недостатков также важно связывать с формированием устойчивых интересов подростков к их любимой деятельности и самоутверждением в классном коллективе.

**Профилактика агрессивного поведения подростков** требует одновременного решения нескольких задач:

- 1) оздоровление среды семьи, класса;
- 2) коррекция личности подростка;
- 3) улучшение взаимодействия личности и среды.

Профилактическая работа требует совместных координированных усилий самых разнообразных социальных институтов: школы, семьи, внешкольных учреждений и т. д.

Участие **родителей** в воспитательной работе школы имеет особое значение. Их *совместная деятельность с учителями и школьниками* не только раскрывает систему ценностных ориентаций семьи, но и предъявляет более высокие требования к родителям, побуждает к пересмотру педагогических взглядов и установок, к более внимательному изучению детей, вырабатывает единый стиль семейного и школьного воспитания.

Родители приобретают возможность использовать систему ценностей классного коллектива в целях преодоления личностных недостатков своего ребенка.

Воздействуя на коллектив класса в целом, родители одновременно воздействуют на своего ребенка, обеспечивая правильное восприятие нравственных позиций взрослых. Это стимулируется

тем, что в связи с участием родителей в воспитании повышается статус их ребенка в коллективе.

**Профилактика агрессии в обществе** подразумевает развитие у взрослого способности ориентироваться на ребенка, на его интересы и переживания.

Нужно формировать у подростков потребность в другом человеке. Они должны усвоить такие нормы и правила взаимодействия в обществе, которые позволяют при любых обстоятельствах находить конструктивные формы взаимодействия с другим человеком.

Важно помнить, что при наличии общих требований к ребенку должно существовать разделение ответственности между семьей, школой и обществом.

Большую роль в решении проблем социальной адаптации агрессивных подростков могут сыграть **психологи**, усилия которых должны быть направлены на оказание психологической помощи семье, начиная с профилактики отклонений в семейном воспитании.

Опыт показывает, что индивидуальные коррекционные программы работы с агрессивными подростками могут быть эффективными только при условии полноценной системной диагностики личности и глубокого понимания источников дезадаптации подростка, склонного к агрессии.

#### **4.2. Технологии предупреждения и коррекции агрессивных проявлений у детей и подростков**

Прежде чем перейти к *условиям корректирования агрессивного поведения подростков*, необходимо рассмотреть понятие «коррекция».

В самом общем значении **коррекция** определяется как деятельность специалистов по исправлению тех особенностей развития, которые по принятой системе не соответствуют некоей «оптимальной» модели.

**Педагогическая коррекция** включает в себя совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков, отклонений в развитии ребенка и формирование новых, более адекватных моделей поведения.

Педагогическая коррекция различных форм отклонений в поведении подростков осуществляется через систему коррекционно-воспитательных мероприятий, направленных не только на исправление отдельных нарушений поведения и формирование личности подростка в целом через совместную деятельность педагогов, врачей, психологов, но и на работу со средой дезадаптированного подростка.

Например, в случае агрессивности подростка ведущей целью социально-педагогической деятельности выступает социальное оздоровление неблагоприятных условий среды, которые вызывают дезадаптацию и отчуждение от основных институтов социализации.

Необходимо осуществление целого комплекса мер социально-педагогической реабилитации, направленных на оздоровление условий семейного воспитания, сферы учебной, досуговой деятельности, нейтрализацию неблагоприятных факторов среды.

*Агрессивные тенденции личности* могут проявляться в виде самоагрессии и агрессивных действий по отношению к объектам окружения или другим людям. Они могут приобретать форму физической агрессии или агрессивных разрядов в вербальном и символическом плане. По И.А. Фурманову, иногда они носят эпизодический, нестойкий характер либо являются наиболее частым способом реагирования ребенка на воздействия из окружения и даже выглядят как патологическое влечение.

При выборе способов оказания психолого-педагогической помощи агрессивному подростку, при выборе условий коррекции агрессивного поведения необходимо, прежде всего, тщательно проанализировать, какую функцию несет агрессивность в каждой конкретной ситуации; каковы ее место среди других проявлений активности подростка и динамика с момента возникновения.

В работах К.С. Лебединской [84], Я.Н. Николаенко [111], Т.А. Колосовой [111] предложены **критерии для определения тяжести агрессивных проявлений**.

**1. Частота и легкость их возникновения.** Чем сложнее аффективная патология, тем больше возможностей возникновения фрустрирующих ситуаций. Среди них крайняя ограниченность способов самостоятельного контакта больного ребенка с окру-

жающими; постоянная тревожность и наличие стойких локальных страхов; неадекватность самооценки и т. д.

**2. Степень неадекватности агрессии той ситуации, в которой она возникает.** Агрессивные действия могут быть очевидно спровоцированы определенными обстоятельствами, однако интенсивность и форма их проявления могут не соответствовать причинам, их спровоцировавшим. В наиболее грубых ситуациях трудно выявить причину возникновения агрессии, которая выглядит совершенно неадекватной формой реагирования на ситуацию.

**3. Фиксируемость на агрессии.** В ряде случаев возникшая ситуативная реакция может закрепляться и формировать склонность к постоянному проявлению агрессивных действий, что приводит к серьезной дезадаптации ребенка в его взаимодействии с окружающими. Это вызывает отрицательные реакции со стороны окружающих и, в свою очередь, еще больше усиливает ситуацию фрустрации, провоцирующую вновь и вновь агрессию подростка.

**4. Степень напряженности в агрессивных действиях.** Иногда подростка можно отвлечь от агрессии, переключить на замещающую конструктивную деятельность или ввести агрессивное действие в ее контекст, подчинить контролю. В других, более тяжелых случаях подросток настолько поглощен непосредственно самим переживанием агрессивного действия, что в этот момент недоступен для контакта, и любое вмешательство со стороны окружающих усиливают его моторное и аффективное напряжение, гнев, ярость.

**5. Форма агрессии.** В более легких случаях агрессия выражается в вербальной форме, в более тяжелых – в физической форме, направленной на себя или на других.

**6. Степень осознанности агрессивных действий.** Осознание подростком своих агрессивных проявлений говорит о возможностях его личностного развития. Однако сформировавшиеся агрессивные установки ребенка могут стать препятствием в его социализации и требуют специальных длительных психокоррекционных воздействий.

В более легких случаях агрессия выполняет преимущественно защитную функцию и в большей степени чувствительна к психотерапевтическим воздействиям. При более тяжелом типе расстройств агрессивные действия возникают импульсивно, в мень-

шей степени связаны с наличной ситуацией. Они практически не поддаются психологической коррекции.

При попытке психолого-педагогической коррекции агрессии необходимо, прежде всего, тщательно проанализировать, какую функцию она выполняет в каждой конкретной ситуации, каковы ее пропорции среди других проявлений активности ребенка и динамика ее возникновения.

Тактика коррекционных воздействий должна строиться в зависимости от предполагаемой природы агрессивного поведения ребенка.

В одном случае следует игнорировать агрессивную тенденцию и не фиксировать на ней внимание; в другом – включить агрессивное действие в контекст игры, придав ему новый, социально приемлемый смысл; в третьем – не принять агрессию и установить запрет на подобные действия; в четвертом – активно подключаться в игровой ситуации к разворачиванию или «растягиванию» агрессивных действий.

Необходимо добиваться эмоционально положительного разрешения психологического конфликта.

Представляется целесообразным строить *психолого-педагогическую коррекционную работу* при различных формах агрессивного поведения с учетом уровней агрессии.

*Первый уровень* – переживания эмоционально-негативных состояний с эмоциями раздражения, недовольства, гнева. Именно поэтому на первом этапе работы с агрессивными подростками необходимо обучение их различным формам саморегуляции, начиная с простых дыхательных упражнений до более сложных форм аутогенной тренировки. *Второй уровень* связан с эмоционально-личностным, дифференцированным отношением. Поэтому на втором этапе работы целесообразно акцентировать внимание на психокоррекционных мерах воздействия, ориентированных на личностные установки.

К наиболее стандартным приемам относят: планомерное и систематическое обсуждение проблемы, вызывающей дистресс; дистанцирование от нее с последующей переоценкой; формирование новых форм психологической поддержки в кризисных ситуациях.



На завершающем этапе ведущей задачей становится формирование осознанной необходимости изменения стиля поведения.

Так как к концу подросткового периода развитие способности к произвольному поведению и рефлексии происходит на уровне самосознания, то необходимо поднимать уровень нравственного развития воспитанников через усвоение ими культурных и духовных ценностей.

Конечной целью воспитательных усилий является формирование устойчивого уровня правового и морального самосознания с учетом факторов, способствующих росту самосознания, главным из которых следует считать адекватное восприятие образа «Я» с незначительным расхождением между реальной и идеальной самооценкой, а также высоким уровнем самоконтроля и способности самостоятельно действовать оптимальным образом в различных жизненных ситуациях.

И.А. Фурманов<sup>108</sup>, предлагает осуществлять **коррекцию агрессивного поведения на диагностической основе**, выделяя четыре категории детей.

1. *Дети, склонные к проявлению физической агрессии.* Установлено, что физическая агрессия преобладает у активных, деятельных, целеустремленных детей, которые отличаются смелостью, решительностью, склонностью к риску, бесцеремонностью, авантюризмом. Их экстравертированность подкрепляется лидерскими качествами, но при этом развиты садистские наклонности, отсутствует самоконтроль, социализация влечений, выражена потребность в острых переживаниях, импульсивность поведения.

2. *Дети, склонные к проявлению вербальной агрессии,* отличаются выраженной психической неуравновешенностью, депрессивностью, фрустрационной толерантностью, повышенной чувствительностью к оценкам и действиям к их личности, неумением и нежеланием скрывать свои чувства и мысли, постоянным внутренним конфликтом, напряженностью и импульсивностью.

3. *Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии,* характеризуются чрезмерной импульсивностью, слабым самоконтролем,

---

<sup>108</sup> Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996. 192 с.

недостаточной социализацией влечений и низкой осознанностью собственных действий, негативизмом натуры.

4. *Дети, склонные к проявлению негативизма*, отличаются ранимостью, впечатлительностью. Основными их чертами являются эгоизм, самодовольство, завышенная самооценка, консерватизм.

Таким образом, **агрессивных детей** можно разделить на две большие группы:

- с социализированными (физическая и косвенная агрессия) формами нарушений поведения;
- с несоциализированными (вербальная агрессия и негативизм) формами нарушений поведения.

В работе с агрессивными детьми дошкольного и младшего школьного возраста показаны психогимнастика, изотерапия, игровая коррекция поведения, обучение саморелаксации, тренаж психомоторных функций. Они направлены на снижение эмоционального напряжения, формирование у детей моральных представлений, развитие способности понимать и адекватно выражать свое эмоциональное состояние.

**Правила нейтрализации агрессивных проявлений у детей и подростков.** Для предупреждения агрессивных поведенческих реакций различного происхождения существует достаточно широкий спектр различных возможностей.

Педагоги должны владеть навыками работы с агрессивным поведением, а также навыками обучения родителей соответствующим умениям и установкам.

Для оптимизации конструктивного взаимодействия на агрессивные реакции детей и подростков разработаны специальные рекомендации для взрослых.

Правила экстренного вмешательства позволяют в конфликтной ситуации с агрессивными детьми и подростками обеспечивать позитивное разрешение конфликтов и устанавливать партнерские отношения.

*Правило 1.* Игнорировать незначительную агрессию.

Если ребенок или подросток проявит агрессию в допустимых пределах и по вполне объяснимым причинам, можно просто по-

зволить ему пережить это, внимательно выслушав и переключив его внимание на что-то другое.

*Правило 2.* Акцентировать внимание на поступках (поведении), а не на личности ребенка и подростка.

Негативная оценка личности является одной из наиболее распространенных причин перехода агрессивных реакций в устойчивое агрессивное поведение.

Родители и педагоги склонны обобщать однократные поступки до личного ярлыка. Дети, проявляющие агрессию, моментально получают репутацию «агрессивных», «конфликтных», «враждебных».

*Правило 4.* Не усиливать напряжение ситуации.

Основная задача взрослого, сталкивающегося с детско-подростковой агрессией, – снизить напряжение ситуации.

Типичные действия взрослого, усиливающие напряжение и агрессию, включают в себя: повышение голоса, изменение тона на устрашающий; демонстрация власти: «Учитель здесь пока еще я», «Будет так, как я скажу»; сарказм, насмешки; настаивание на своей правоте; сравнение ребенка/подростка с другими детьми/подростками; команды, жесткие требования, давление; подкуп, награды.

*Правило 5.* Обсуждать проступок.

Для профилактики агрессивного поведения необходимо обсуждать нежелательное поведение ребенка/подростка всякий раз, когда оно превышает допустимый порог.

Анализировать поведение нужно не в момент самой выходки, а только после того, как ситуация разрешится и обе стороны успокоятся. Лучше это сделать наедине, без свидетелей, а затем обсудить в группе или семье.

При обсуждении важно сохранять спокойную и объективную позицию, апеллируя не к личности ребенка/подростка, а к тем правилам, которые он нарушил.

*Правило 6.* Сохранять положительную репутацию.

Ребенку, тем более подростку, очень трудно признать свою неправоту и поражение. Самое страшное – публичное осуждение и негативная оценка.

Дети и подростки стараются избежать этого любой ценой, используя различные механизмы защиты и защитного поведения.

Их цель – сохранить самоуважение, так как плохая репутация и негативный ярлык опасны и, закрепившись за ребенком/подростком, становятся самостоятельной побудительной силой агрессивного поведения личности.

*Правило 7.* Демонстрировать модели неагрессивного поведения.

Важное условие воспитания «контролируемой агрессии» – это демонстрация моделей поведения, альтернативных агрессивному. Главное условие – искренность взрослого, соответствие словам его невербальных реакций.

Поведение взрослого существенно зависит от характера и силы агрессивных реакций ребенка/подростка. На начальной стадии агрессивного поведения (при первых незначительных признаках) целесообразно использовать мягкую тактику – игнорирование; переключение внимания; «изысканный уход». Нередко этого бывает достаточно для того, чтобы предотвратить усиление агрессии и разрядить ситуацию.

Изысканный уход – это дипломатический маневр, позволяющий всем участникам выйти из травмирующей, конфликтной ситуации.

Любая оригинальная или просто нестандартная реакция педагога на агрессивное поведение циников помогает разрядить конфликтную ситуацию лучше, чем угрозы и административные меры.

Как показывает описание приведенных выше психолого-педагогических технологий, все они включают параллельную работу с социумом либо его использование для коррекции тех или иных отклонений в поведении и общении детей и подростков.

### **4.3. Педагогические условия коррекции агрессивного поведения личности в период подросткового возраста**

Многочисленные работы, посвященные агрессивному поведению и появившиеся в последние годы в русле педагогических, социально-философских исследований (М.И. Буянов [26], Ю.В. Егошкин [43, 44], В.П. Кашенко [63, 64], А.И. Кочетов [79], А.К. Осницкий [116], Л.М. Семенюк [144, 145] и др.), свидетельствуют о том, что человеческая агрессивность относится к комплексным по своему характеру явлениям, которые могут быть

изучены только при помощи совместных усилий целого ряда научных дисциплин – как естественных, так и социальных.

Изучение литературных источников выявило ряд исследований, посвященных проблеме психологической и педагогической коррекции эмоциональных нарушений у подростков, в том числе исследования, отражающие способы коррекции подростковой агрессивности: Н.И. Безбородова [13], И.П. Воропаева [31], Ю.В. Егошкин [43, 44], И.Л. Ленденева [87, 88], В.Г. Маралов [150], В.М. Минияров, Л.М. Семенюк [144, 145], В.А. Ситаров [150], С.Ф. Сироткин [148, 149], Н.Н. Павлова [117] и др.

Предполагаемые пути коррекции агрессивных проявлений в большинстве своем представляют собой методы, используемые в рамках тех или иных психологических, педагогических и психотерапевтических подходов. В большинстве случаев они не выделяются в отдельную группу методов, а представляют собой лишь воплощение определенных подходов к коррекции.

Проведение коррекционной работы с подростками осуществляется при наличии диагностической информации. Термин «коррекция психического развития» впервые стал применяться в дефектологии в отношении аномальных детей. В нашей стране большую роль в разработку принципов организации коррекционной работы внесли В.П. Кащенко [63, 64], Л.С. Выготский [32, 33], П.П. Блонский [22] и др.

В.П. Кащенко является основоположником развития лечебно-педагогической коррекции. Он доказал необходимость использования достижений педагогических и психологических наук для коррекции характера. Лечебно-педагогическая коррекция предполагает работу с детьми, имеющими отклонения в характере, которые проявляются у невротиков, психоневротиков и психопатов. Это направление коррекционной деятельности предполагает работу специалистов (врачей, педагогов) в отношении нервных и психопатичных детей. Ученым высказана важная мысль об интеграции усилий врачей и педагогов в лечебно-педагогическом воздействии на детей с недостатками в характере. В.П. Кащенко выделил две большие группы педагогических методов для проведения коррекционной работы с детьми – общепедагогические и специально или частнопедagogические. К группе общепедагогических методов относятся: коррекция активно-волевых дефектов;

коррекция страхов; метод игнорирования – не демонстрирование ребенку его отличительных особенностей характера; метод культуры здорового смеха – радость благотворно действует на эмоциональное состояние человека, его умственную и физическую работу; действия при сильном возбуждении, в основе которых лежит действие образца взрослого человека, силой своей личности помогающего ребенку справиться с действием аффекта; коррекция рассеянности, застенчивости, навязчивых мыслей и действий; метод профессора П.Г. Бельского, построенный на индивидуальном воздействии на трудного ребенка.

В рамках исследуемой проблемы мы подробнее останавливаемся на содержании метода профессора П.Г. Бельского, апробированного нами в ходе экспериментального исследования. **Коррекционная работа** согласно данному методу проходит несколько этапов.

1 этап. Установление дружественной эмоциональной связи с ребенком, которая помогает выработать у него желание подчиниться требованиям ради близкого, любимого человека, чтобы доставить радость ему и себе.

2 этап. Катарсис – с помощью доверительных, эмоциональных бесед с педагогом происходит очищение психики от травмирующих переживаний и формирование новых установок, направленных на отказ от прежнего поведения.

3 этап. Постепенный перевод эмоциональной энергии на реализацию новых полезных целей.

4 этап. Постепенный отрыв ребенка от индивидуальной связи с педагогом на общение с коллективом.

Закрывают перечень общепедагогических методов – коррекция бродяжничества и самокоррекция.

Из частнопедagogических методов, предложенных В.П. Кащенко в отношении истеричных детей, нами были апробированы на практике с агрессивными подростками метод игнорирования; метод фиктивной, мнимой коррекции; коррекции недостатков поведения единственных детей; трудотерапия. Метод игнорирования дает эффективный результат по отношению к подросткам девочкам, которые проявляют чаще всего вербальную агрессию. Идея применения метода фиктивной, мнимой коррекции была положена нами в основу игровых ситуаций: «Надуй шар зло-

стью», «Злость, уходи», «Гневный мешок». Причиной проявления у подростков деструктивной агрессии является уродливая среда, поэтому для воспитания доброжелательности, миролюбия нами были применены рекомендации В.П. Кащенко, который отмечал, что «...среда здоровая, приспособленная к особенностям ребенка, способна воспитать его, сделав из него социально полноценную личность»<sup>109</sup>. Такой средой для детей подросткового возраста должна стать группа сверстников и школа, воспитание и обучение в которых строится на принципах гуманизма, веры в силы и возможности ребенка, на создании ситуации успеха, радости. Трудотерапия дает возможность выработать усидчивость, работоспособность, выдержку, которой часто не хватает подросткам с агрессивными тенденциями. Все описанные педагогические или частнопедagogические методы коррекции, разработанные в свое время выдающимся русским врачом и педагогом В.П. Кащенко, находят сегодня широкое применение в психологической, лечебно-педагогической и педагогической коррекции. В рамках лечебно-педагогической коррекции была начата работа по разработке содержания и методов педагогической коррекции.

Важным шагом в 20–30-е гг. прошлого века стали исследования личности и агрессивности как одной из сторон личности. Практически все известные ученые этого периода – Л.С. Выготский, П.П. Блонский, В.М. Бехтерев, А.Б. Залкинд и др. – уделяли большое внимание изучению трудностей в развитии личности детей, их агрессивности. В это время сложилось два основных подхода к пониманию развития личности, которые разрабатывались представителями Санкт-Петербургской школы (В.М. Бехтерев) и Московской школы (Л.С. Выготский). В принципе и та и другая школа считали, что для развития агрессивности главное значение имеют среда, социальное воздействие на ребенка, главным образом педагогическая запущенность и враждебность, отчужденность ближайшего окружения.

В отечественной литературе большое значение придается механизмам социализации, формирующим воздействию социальной ситуации развития (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д. Эльконин).

---

<sup>109</sup> Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. М., 1992. С. 81.

Разрабатывая проблему агрессивного поведения, отечественные ученые, в частности Н.Д. Левитов и его последователи, отмечали, что возникновение агрессии зависит от общественных условий: общественно-экономической формации и малой группы.

Представляет интерес и исследование коррекции агрессивного поведения, предпринятое В.М. Бехтеревым и его сотрудниками. С их точки зрения, агрессивное поведение является формой ответа детей на резкие изменения окружающей среды, поэтому для ее коррекции необходимо дать детям время для выработки дифференциальной реакции на новые условия. В курс занятий для агрессивных детей и подростков входило не только обучение определенным формам поведения, но и обучение способам «выхода» из неблагоприятной или непонятной ситуации. В.М. Бехтерев считал, что агрессивное поведение развивается по типу «доминанты», поэтому его невозможно курировать, просто приостановить даже при угрозе серьезного наказания. Поэтому он предложил в качестве коррекции формирование у детей других, важных и интересных для них, но социально приемлемых реакций, которые переключали бы энергию подростков с агрессивных на социальные поступки<sup>110</sup>.

Большую ценность в решении вопросов, связанных с коррекцией агрессивности у детей, представляет анализ основных положений и принципов организации коррекционной работы с подростками, выдвинутых Л.С. Выготским. Под коррекцией ученым понималась совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребенка. Определяя цели коррекционной работы, он подчеркивал первоочередное значение профилактических задач.

Понимание Л.С. Выготским психологического содержания коррекционной работы как обеспечения условий для формирования высших форм психической деятельности в соответствии с базовыми законами онтогенетического развития (законом среды, законом развития высших психических функций) создало теоретическую основу и позволило распространить термин «коррек-

---

<sup>110</sup> Бехтерев В.М. Объективное изучение личности. Избр. труды по психологии: В 2 т. СПб., 1999. Т. 2. С. 145.



ция» на область нормального психического развития, т. е. развития в пределах возрастной нормы.

Опираясь на идеи Л.С. Выготского о компенсаторских возможностях детского организма, о сложной структуре дефекта, о динамическом взаимодействии в нем биологического и социального, можно выделить ряд важных положений, которыми руководствуются педагоги и психологи при организации коррекционной работы с детьми, развивающимися в пределах нормы:

- коррекционная работа играет важную роль в предупреждении появления вторичных дефектов, т. е. нарушение развития социокультурных высших психических функций, культурное недоразвитие (первичный дефект – биологическая неполноценность);
- важна не тренировка и упражнение нарушенных функций организма, а создание оптимальных условий для развития высших психических функций путем компенсации имеющегося нарушения развития.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин считают, что цели коррекционной работы определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве с взрослым в форме усвоения общественно-исторического опыта путем интериоризации и результирующего в системе психологических новообразований, специфичных для каждого возрастного этапа. Постановка целей коррекционной работы исследователями осуществляется в контексте представлений о структуре и динамике возраста.

Наличие у подростка определенных форм и видов агрессии определяет цели и задачи коррекционной работы с ними. Часто в научной литературе встречается утверждение, что агрессия является «отклонением» от нормы. Понятие *«отклонение»* используется для обозначения расхождения с некоторой нормой в поведении, установках и ценностях и рассматривается как проявление аномальной психики. Отклонения типа нарушений в поведении, рассматриваемые в данной работе, представляют собой либо негативные личностные комплексы, либо нарушения поведения, общения и деятельности, несовместимые с социальными нормами и ограничениями.

Д.Б. Эльконин выделяет две основные формы коррекции таких отклонений – симптоматическую и каузальную, соответствующие двум основным формам диагностики, симптоматической диагностики, направленной на выявление симптомов, внешних признаков картины развития, и диагностики, направленной на выявление причин трудностей и отклонений в развитии. Коррекция, в таком случае, может быть направлена либо на устранение негативных симптомов развития, либо обращена к причинам, порождающим трудности и отклонения в развитии. При каузальной коррекции фокус коррекционных усилий может быть сосредоточен на различных моментах развития в зависимости от того, как понимаются причины и условия развития ребенка, т. е. в зависимости от представления о модели развития. Д.Б. Эльконин и И.В. Дубровина полагают, что основными задачами коррекции психического развития являются: во-первых, коррекция отклонений в психическом развитии на основе создания оптимальных возможностей и условий для развития личностного и интеллектуального развития ребенка; во-вторых, профилактика негативных тенденций личностного и интеллектуального развития.

**Педагогическая коррекция** на современном этапе рассматривается как деятельность, направленная на изменение условий воспитания, среды и устранения множества факторов, препятствующих формированию новых положительных стереотипов. Основной задачей коррекции является создание или восстановление значимых отношений между ребенком и взрослым с целью оптимизации процесса личностного роста и развития.

Эффекты коррекционной работы, по мнению О.А. Карабановой, проявляются на протяжении достаточно длительного времени: в процессе коррекционной работы, к моменту ее завершения, спустя полгода можно говорить о закреплении или утрате ребенком позитивных результатов коррекционной работы.

Изучению подходов к коррекции и профилактике агрессивного поведения посвящен ряд исследований (С.А. Беличева [14], Ю.В. Егошкин [43, 44], А.И. Кочетов [79], Л.М. Семенюк [144, 145] и др.).

Непосредственно коррекция личности трудновоспитуемого, процесс перевоспитания, как считает А.И. Кочетов<sup>111</sup>, требует решения и осуществления следующих задач и функций:

- восстановительной, предполагающей восстановление некоторых положительных качеств, которые преобладают у подростка до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти подростка в его добрых делах;

- компенсирующей, заключающейся в формировании у подростка стремлений компенсировать тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которую он любит, в которой может добиваться быстрых успехов (если подросток плохо учится, то может преуспевать в спорте, труде и т. д.);

- стимулирующей, направленной на активизацию положительной общественно-полезной деятельности ученика, которая осуществляется посредством осуждения или одобрения, т. е. небезразличного, эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам;

- исправительной, связанной с исправлением отрицательных качеств подростка и предполагающей применение разнообразных методов поощрения, внушения, убеждения, примера и т. д., связанных с коррекцией поведения.

Согласно С.А. Беличевой, процесс коррекции агрессивного поведения может быть завершен только в том случае, если удастся пробудить в детях потребность самовоспитания. Самовоспитание начинается с самоанализа, с критического отношения к себе. Кроме того, самовоспитание предполагает существование некоего идеала, выбранного в качестве образца поведения, определенных нравственных ценностей и критериев, с позиции которых человек оценивает себя, свое поведение<sup>112</sup>.

Л.М. Семенюк утверждает, что агрессивные проявления в личностных характеристиках и поведении детей обусловлены не столько органическими, сколько социально-психологическими причинами. В качестве основного способа коррекции агрессии

---

<sup>111</sup> Кочетов А.И. Перевоспитание подростка. М., 1972. С. 72.

<sup>112</sup> Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1994. С. 74.

автор рассматривает вовлечение агрессивных детей в систему социально признаваемой и социально одобряемой деятельности<sup>113</sup>.

Ю.В. Егошкин в своей работе говорит об эффективности психокоррекции агрессии лишь при совпадении типологии агрессии и коррекционных приемов, направленных на его снятие. Автор утверждает, что эффективная работа по психологической коррекции агрессии возможна лишь при учете типологии реагирования на ситуацию фрустрации<sup>114</sup>.

Э.Ш. Бубнова указывает на включение в процесс коррекции анализ причин возникновения агрессии, преодоление эмоционального дискомфорта в семье, обеспечение благоприятных условий для самоутверждения, обесценивание агрессивных действий, воспитание социально приемлемых способов разрядки избыточной энергии, аффективных состояний гнева, фрустрации, формирование толерантности, миролюбия, эмпатии, обучение положительным формам общения и взаимодействия.

Т.Г. Румянцева<sup>115</sup> критически рассматривает различные способы физиологического контроля над агрессией. По ее мнению, возможность применения физиологических методов и способов контроля имеет сугубо медицинский характер, и каждый раз ей должны предшествовать тщательный профессиональный диагноз и терапия. Анализируя наиболее популярные в 80-х гг. когнитивные стратегии воздействия на подростковую агрессию, Т.Г. Румянцева считает, что любое разъяснение мотивов может только усугубить ситуацию, озлобить пострадавшего и вызвать у него стойкое желание отомстить за случившееся. Анализируя гуманистические исходные установки и выводы стратегии несовместимых ответов, автор отмечает, что она оказывается малоэффективной в плане поиска средств по борьбе с насилием и агрессией в масштабах всего общества. Т.Г. Румянцева считает, что можно

---

<sup>113</sup> Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Под ред. Д.И. Фельдштейн. М., 1996. 96 с.

<sup>114</sup> Егошкин Ю.В. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 160 с.

<sup>115</sup> Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. 1992. № 5–6. С. 35–40.

говорить о возможности практического применения отдельных, конкретных рекомендаций. В качестве возможных направлений использования положений данной стратегии Т.Г. Румянцева выделяет: поощрение несовместимых с гневом и агрессией форм поведения; содействие созданию в обществе атмосферы, которая вызывала бы сочувствие к чужой боли; формирование с самых ранних лет у детей чувства добра и сопереживания к другим людям; стремление в сложных ситуациях ослабить напряжение с помощью юмора, не давая ему вылиться в открыто враждебные столкновения между людьми. Автор подчеркивает, что многие положения стратегии несовместимых ответов могли бы также найти свое применение в практике клинической работы, оказывая помощь тем, кто не в состоянии совладать со своими агрессивными вспышками.

В современных исследованиях Н.Я. Безбородовой [12, 13], И.П. Воропаевой [31], А.И. Захарова [49], В.С. Мухиной [106], А.С. Спиваковской [152], М.И. Чистяковой [175] и других обоснована возможность стимулирования личностного развития и реконструирования поведения в условиях организации игры.

Н.Я. Безбородовой разработан набор психокоррекционных игр, позволяющих эффективно осуществлять коррекцию. Автор предлагает трехступенчатую модель включения игры в коррекционную работу с младшими подростками, имеющими отклонения в поведении:

- 1) релаксационно-диагностическая ступень – разминка, эмоциональный настрой, создание атмосферы доверия;
- 2) комплексно-игровая ступень – сочетание традиционных привычных с нетрадиционными играми, разработанными с учетом диагностических данных и коррекционных задач; данный этап предполагает проведение игроурока;
- 3) коррекционно-развивающая ступень – проведение игротренинга (упражнения социально-психологического характера, ориентированного на развитие навыков общения).

Возможности применения изобразительной деятельности в качестве коррекционного средства подробно освещены в исследованиях Ю.В. Егошкина [43, 44], А.И. Захарова [49], В.С. Мухиной [106], Т.А. Хвиузовой [171] и др. Изобразительная деятельность так же, как и игра, вызывает заинтересованность у детей, способ-

ствует развитию интереса, влияет на развитие положительных эмоций. Благодаря развитию воображения ребенок научается справляться с отрицательными эмоциональными состояниями. Рисунок относят к экспрессивным методикам исследования личности. Рисуя, человек спонтанно выражает себя, тем самым обнаруживая свои проблемы, и одновременно получает возможность отреагировать на них. Эта особенность позволяет использовать рисунок как в диагностических, так и в коррекционных целях. Использование рисования как средства коррекции отклонений в поведении и развитии лежит в основе метода арт-терапии.

Обучению адекватным формам поведения в проблемных ситуациях способствует применение метода поведенческого тренинга, который широко используется в современной психотерапии. Основная цель данного метода – выработка новых поведенческих реакций. Само понятие «тренинг» означает тренировка, упражнение. Согласно теории социального научения (А. Бандура), во время поведенческого тренинга дети должны иметь возможность наблюдать за образцом поведения и упражняться в выполнении продемонстрированных действий, что позволит ребенку регулировать свое поведение. В последнее время распространение получила техника поведенческого тренинга с точки зрения педагогического подхода.

Анализ работ Р. Бэрон, К. Рудестам, Д. Ричардсон позволил выделить основные этапы проведения тренинга.

1. Участникам тренинга демонстрируется образец поведения модели с помощью разыгрываемой проблемной ситуации и организуется обсуждение наблюдаемого поведения.

2. Ведущий дает четкую инструкцию об основных компонентах поведения и условиях его эффективного выполнения.

3. Проводится практическая отработка поведенческих реакций через упражнения.

4. Участникам предоставляется обратная связь об эффекте их поведения. Основным критерий эффективности поведенческого тренинга – уровень усвоения новых поведенческих реакций и их свободное выполнение и соблюдение как на тренинговых занятиях, так и в повседневной жизни.

В настоящее время в отечественных исследованиях ученых ведутся активные поиски разработки содержания тренинговых за-

нятий с агрессивными подростками. Для агрессивных подростков и юношей И.А. Фурмановым<sup>116</sup> разработана комплексная методика коррекции нарушений поведения, позволяющая помочь подросткам и юношам осознать собственные потребности, обучиться приемам регулирования своего эмоционального состояния и целенаправленного поведения. По своему содержанию программа рассчитана на подготовленного специалиста. В рамках темы нашего исследования интерес представляют корректирующие психологические упражнения, содержание внутригрупповых дискуссий, проективного рисования, ролевого проигрывания жизненных ситуаций. Все перечисленные приемы с учетом конкретных проблем и возраста могут быть использованы педагогами в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения.

Использование социально-педагогического тренинга для коррекции негативных форм поведения подробно освещено в работе В.А. Ситарова и В.Г. Маралова. Учеными разработана и апробирована схема проведения тренинговых занятий с детьми, включающая: ритуальные действия; релаксационный тренинг; основную часть, где решаются поставленные совместно с детьми задачи; свободную деятельность детей; релаксационный тренинг; заканчивается занятие ритуальными действиями. В качестве основных методов коррекции В.А. Ситаров и В.Г. Маралов предлагают использовать ролевые игры, элементы психодрамы, куклотерапию, моделирование жизненных ситуаций, специальные приемы психокоррекции.

Анализ исследования, проведенного В.М. Минияровым, по организации коррекционно-диагностической деятельности учителя позволяет выделить отличительные особенности педагогической коррекции от психологической. Психологическая коррекция направлена на психическое воздействие на собственные резервы личности, устранение определенных эмоционально-травмирующих ситуаций. Педагогическая коррекция предполагает педагогическое воздействие на социальное окружение ребенка и изменение стиля педагогических воздействий, а также создание спе-

---

<sup>116</sup> Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996. 192 с.

циальных конфликтных ситуаций, позволяющих обнажить проблему ребенка и на ней отрабатывать новые формы поведения.

В «Педагогической энциклопедии» понятие *коррекции* определяется как исправление (частичное или полное) недостатков психического и физического развития у аномальных детей с помощью специальной системы педагогических приемов и мероприятий. Причем коррекция рассматривается как педагогическое воздействие, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление (ликвидацию) отдельно взятого дефекта, а подразумевает воздействие на личность ребенка в целом. Коррекционно-педагогическая деятельность – это планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с группами подростков, имеющих незначительные отклонения в развитии и поведении, и направленный на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств личности и недостатков поведения, создание необходимых условий для ее формирования и развития, способствующий полноценной интеграции подростков в социум.

Современные поиски педагогических условий коррекции агрессивного поведения подростков в нашем исследовании строились на основе имеющихся научных данных и уже установленных положений, на передовом опыте прошлого, в том числе и положительного зарубежного опыта. В целях более полного выявления наметившихся педагогических условий коррекции агрессивного поведения нами проведен анализ более 30 из большинства опубликованных в настоящее время концепций воспитания и психологической поддержки (моделей, систем, концептуальных подходов), представленных такими авторами и коллективами, как Ю.К. Бабанский [9], Е.В. Бондаревская, Н.Н. Павлова [117], В.А. Караковский [60], А.С. Коноповой [77], И.Л. Ленденева [87, 88], В.С. Мухина [106], С.И. Семенака и др.

Вместе с тем, теоретическое обобщение имеющихся исследований, посвященных коррекции агрессии, показывает, что при проведении психолого-педагогической коррекции большинство ученых опираются на конкретное методологическое направление, и в литературе отсутствуют научно обоснованные интегративные коррекционные программы, учитывающие комплексное исполь-



зование всех направлений коррекционной работы, поэтому мы и сделали данный аспект проблемы предметом нашего изучения.

Мы исходим из того, что *коррекционно-педагогическая деятельность* – составная и неотъемлемая часть педагогического процесса как динамической педагогической системы, как специально организованного, целенаправленного взаимодействия педагогов и учащихся, нацеленного на решение развивающих и образовательных задач. При коррекции агрессивного поведения важно учитывать то, что взаимодействие субъектов педагогического процесса своей конечной целью имеет обеспечение успешного присвоения воспитанниками опыта, накопленного обществом (как стратегическая задача), а также усвоения ими положительных нравственных норм и правил, культуры поведения (тактическая задача). Особо, на наш взгляд, необходимо отметить еще и то, что взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть существенная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе, в том числе и коррекционно-педагогической.

Изменение поведения подростка – это очень сложный и длительный процесс, который требует особых знаний, владения специфическими приемами и методами работы, понимания особого устройства жизни детей, воспитанников, умений проводить разного вида реабилитационные программы, строить работу совместно со многими специалистами.

*Коррекция агрессивного поведения подростков*, на наш взгляд, может быть реальной, эффективной и результативной при соблюдении следующих объективных и оптимальных *педагогических условий*:

- система диагностики, профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков, являющаяся обязательным компонентом целостного педагогического процесса школы;

- организация работы по коррекции агрессивного поведения как взаимодействие компетентных специалистов (заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, педагог-психолог, классный руководитель, учитель-предметник), которые профессионально владеют диагностическими, прогности-

ческими, социально-терапевтическими, а также коррекционно-педагогическими умениями;

- коррекционная работа, основанная на принципах личностно ориентированного подхода, уважения к личности и принятия индивидуальности каждого подростка;

- организация эффективного взаимодействия педагогов с родителями агрессивных подростков, их взаимная ответственность за результаты коррекционной работы;

- рациональная и оптимальная организация целостного педагогического процесса, основанная на преемственности содержания, форм, методов и требований к подростку.

В процессе проведения работы по коррекции агрессивного поведения подростков нами соблюдался ряд *принципов*, которые определяют цели, задачи, совокупность средств и приемов для достижения поставленной цели.

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач предполагает решение задач трех направлений: коррекционного (исправление отклонений, нарушений развития, разрешение трудностей развития), профилактического (предупреждение отклонений и трудностей в развитии) и развивающего (оптимизация, обогащение содержания развития). Любая коррекционная программа должна быть направлена не только на коррекцию отклонений в развитии и поведении, но и на их предупреждение и создание условий для развития потенциальных возможностей гармоничного развития личности.

2. Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психолого-педагогической помощи подросткам.

3. Принцип приоритетности причинной коррекции. В зависимости от направленности выделяют симптоматическую и причинную коррекцию. Симптоматическая коррекция направлена на преодоление внешней стороны трудностей развития, внешних признаков, симптомов этих трудностей. Причинная коррекция предусматривает устранение, преодоление причин, которые порождают данные отклонения, трудности.

4. Деятельностный принцип коррекции определяет средства и методы проведения коррекционной работы. В основе данного

принципа лежит учение Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева о роли ведущей деятельности в психическом развитии подростка. Деятельность подростка является средством коррекции.

5. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей подростка требует исходить из соответствия хода психического и личностного развития подростка нормативному показателю (соответствие возрастной норме) и признавать при этом уникальность каждого подростка, пути его развития.

6. Принцип комплексности метода психолого-педагогического воздействия предполагает использование многообразия методов и приемов, широко известных в практике коррекционной деятельности: метод игровой терапии, арт-терапии, метод модификации поведения и др.

7. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с подростком. Возникновение трудностей, отклонений в поведении ребенка свидетельствует не только о наличии индивидуальных проблем, но и о дисгармоничности социального окружения, поэтому успех коррекционной работы зависит от сотрудничества с социально значимым для ребенка окружением.

8. Принцип триединства педагогического, психологического и психотерапевтического воздействия на личность. В данном случае речь идет не о том, чтобы соединить в одном лице профессии педагога, психолога и психотерапевта, а о том, чтобы педагогика и педагогическая психология были увязаны с психотерапевтическим подходом, и наоборот, психотерапевтические воздействия не должны ограничиваться узколечебными функциями, но способствовать задаче становления личности. Именно такое триединство воздействий может дать оптимальный эффект в процессе коррекции агрессивного поведения подростков.

В процессе проведения работы по коррекции агрессивного поведения подростков нами использовался широкий арсенал **методов**, среди которых ведущее место занимают: коррекция через игру (широко используется в работе с детьми младшего подросткового возраста); коррекция через изъятие из привычного окружения и помещение в коррегирующую среду или группу (оправдана в том случае, когда установлена связь между агрессивным поведением подростка и его ближайшим окружением); коррекция

агрессивного поведения через творческое самовыражение (рисование, конструирование, занятия музыкой и другими видами творческой деятельности); коррекция агрессивного поведения через сублимирование агрессии в социально одобряемой деятельности, например, в спорте (подростков с устойчивым агрессивным поведением целесообразно приобщать к групповым видам спорта, требующим навыков сотрудничества, – футболу, баскетболу); коррекция агрессивного поведения через участие в тренинговой группе с целью формирования навыков конструктивного взаимодействия и более адаптивного поведения; коррекция агрессивности с помощью поведенческих методов.

Педагогическую коррекцию поведения агрессивных подростков не следует осуществлять путем ужесточения карательных мер, так как они озлобляют ребят и способствуют увеличению их агрессивности. Воспрепятствовать этому, разрушить стереотипы антиобщественного поведения подростка, сформировать соответствующую нормам нашего общества направленность его личности можно только гуманными методами воспитания и улучшения условий их жизни.

Для решения данной проблемы требуется создание следующих педагогических условий коррекции агрессивного поведения подростков: лично ориентированное взаимодействие взрослых с детьми; полноценное общение ребенка со сверстниками, старшими и младшими детьми, со взрослыми; применение развивающих педагогических технологий, ориентированных на психологию возраста; предметно-пространственная среда, стимулирующая коммуникативную, игровую, познавательную, физическую, трудовую и другие виды активности ребенка, организованная в зависимости от возрастной специфики его развития. Аксиомой в гуманистической педагогике является положение о том, что нельзя давать оценки, «навешивать ярлыки» на личность в целом, оценивая ее конкретные поступки. Надо давать оценку поступку, а не личности. С этим признаком тесно связаны два принципа – сочетание уважения и требовательности к воспитаннику.

Рассматривая агрессивное поведение как форму отклоняющего поведения и в силу высокой зависимости психологических трудностей таких детей от их ближайшего социального окружения и

особенно семьи, оказание профессиональной помощи педагогами таким детям приобретает ряд характерных черт:

- сочетание работы с подростком одновременно с изучением его социального окружения и проведение социально-психологической работы с ключевыми фигурами из значимого ближайшего окружения (если это возможно): родителями и другими членами семьи, педагогами, друзьями и т. д.;

- выявление и коррекция прежде всего тех ценностей, поведения, черт характера, эмоций и т. д., которые нарушают адекватную социальную самореализацию подростка;

- уменьшение времени, посвящаемого интерпретации интрапсихологических механизмов, и усиление моделирования отношений и способов поведения как наиболее важного средства коррекционной помощи подростку с агрессивным поведением.

Выбор стратегий коррекции агрессивного поведения подростков педагог должен осуществлять, во-первых, исходя из принципиальной взаимосвязи внутренней (интрапсихической) и внешней (психосоциальной) детерминации функционирования личности, во-вторых, учитывая закономерности процесса изменения поведения, который включает стадии предобдумывания, обдумывания своего поведения, подготовки к его изменению, действия и поддержания нового стиля поведения, в-третьих, коррекционные воздействия должны быть направлены на изменения в познавательной сфере личности подростка через убеждение, внушение, конфронтацию, прояснение и интерпретацию малоосознаваемых переживаний; в эмоциональной сфере через катарсис, эмоциональную поддержку; в поведенческой сфере через мотивацию, новый социальный опыт, подкрепление.

Стратегия коррекции агрессивного поведения – это наиболее общие и эффективные способы изменения поведения подростка в зависимости от непредсказуемых и прогнозируемых изменений агрессивного поведения, жертвы и свидетелей случаев притеснения и насилия.

***Стратегии коррекции агрессивного поведения*** – это наиболее общие и эффективные способы изменения поведения подростка в зависимости от непредсказуемых и прогнозируемых изме-

нений агрессивного поведения, жертвы и свидетелей случаев притеснения и насилия:

- стратегия на стимуляцию гуманных чувств;
- стратегия на осознание причиненной боли или обиды;
- стратегия ориентации на состояние свое и того, кому причинена боль обида;
- стратегия реагирования на собственное поведение (рефлексия);
- стратегия на переключение (выбор социально приемлемых актов поведения);
- стратегия на положительное подкрепление (поощрение);
- стратегия на игнорирование (тебя нет, потому что ты...);
- стратегия на отрицательное подкрепление (наказание);
- стимуляция чувства удивления (неожиданная реакция взрослого на агрессивное поведение);
- стимуляция положительных эмоций (радости от того, что удалось сдержаться и не совершить акта агрессии);
- стимуляция тактильного контакта (прикосновение, поглаживание, успокоительный жест и т. п.);
- стимуляция соревнования (использование естественного желания подростка быть лучше).

Стратегии могут и должны быть различными в зависимости от выраженности и вида агрессивного поведения подростка и использоваться как последовательно, так и одновременно.

Поэтому необходимо осуществлять интегративный подход к коррекционной работе и использовать модель пошагового изменения поведения.

Коррекция агрессивного поведения – гибкое чередование и комбинирование методов и приемов поведения взрослого в зависимости от особенностей вида и выраженности меняющегося поведения подростка (агрессора, жертвы, свидетелей притеснения), от конкретных внешних обстоятельств, условий проявления агрессии, которые зачастую невозможно изменить в момент агрессивного акта.

Тактика социально-педагогического воздействия строится исходя от природы агрессивного поведения подростка. В одном случае необходимо игнорировать агрессивную тенденцию и не

фиксировать на ней внимания, в другом – включать агрессивное действие в контекст игры, придав ему новый социально приемлемый смысл, в третьем – не принять агрессию и установить запрет на подобные действия, в четвертом – активно подключаться в игровой ситуации к разворачиванию или «растягиванию» агрессивных действий.

Целесообразно строить социально-педагогическую коррекционную работу при различных формах агрессивности с учетом уровней агрессии. Первый уровень – переживание эмоционально-негативных состояний с эмоциями раздражения, недовольства, гневливости. Поэтому на первом этапе работы с агрессивными подростками необходимо обучение их различным формам саморегуляции – от дыхательной гимнастики до более сложных форм аутогенной тренировки. Второй уровень связан с эмоционально-личностным, дифференцированным отношением. На этом этапе целесообразно акцентировать внимание на психокоррекционных мерах воздействия, ориентированных на личностные установки. Это может быть, например, планомерное и систематическое обсуждение проблемы, вызывающей дистресс, дистанцирование от нее с последующей переоценкой, формирование новых форм психологической поддержки в кризисных ситуациях.

Таким образом, ведущей задачей коррекции агрессивного поведения является формирование осознанной необходимости изменения стиля поведения, т. е. переход развития произвольности поведения и рефлексии на уровень подсознания (через нравственное развитие на основах усвоения культурных и духовных ценностей). Конечной целью воспитательных усилий является формирование устойчивого уровня правового и морального самосознания, главным показателем которого является адекватное восприятие своего образа «Я». Превентивные меры и управление агрессией могут осуществляться через ее устранение (наказание, катарсис), демонстрацию моделей конструктивного поведения, когнитивные методы контроля агрессивного поведения (анализ отягчающих обстоятельств провокации агрессии, атрибуция «за что?»), через индукцию несовместимых реакций (юмор, эмпатия), тренинг социальных умений, обучение самоконтролю и управлению своим поведением

#### **4.4. Модель организации работы по профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков**

Социальная обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в поведении растущих детей, особенно тревожными среди которых являются их жестокость и агрессивность.

Проблема агрессивности подростков вызывает как глубокое беспокойство педагогов, родителей, так и острый научно-практический интерес исследователей и практических работников.

Долгое время агрессия детей и подростков в отечественной педагогической науке не выделялась и не исследовалась как самостоятельный феномен. Сегодня изучением различных аспектов данной проблемы в рамках педагогики занимаются С.А. Беличева [14], С.А. Завражин [46, 47], И.С. Зимина [50], М.П. Квадрициус [65], А.С. Коноповой [77], И.Э. Кондракова [76], Т.В. Левкова [86], И.Л. Ленденева [87, 88], С.С. Минакова [99], Л.П. Николаева [110], Я.Н. Николаенко [111], Н.Г. Осухова [115], Н.Н. Павлова [117], Е.В. Разаренова [128], С.Ф. Сироткин [148, 149], Д.И. Фельдштейн [163], М.В. Цилуйко [173] и др.

Изучение и анализ научных публикаций по проблемам коррекции агрессивного поведения, а также опыта практической работы социальных педагогов, психологов, педагогов-психологов общеобразовательных школ города Нижневартовска показал, что до настоящего времени не конкретизировано единство оптимальных педагогических условий, обеспечивающих реальность, эффективность и результативность коррекции агрессивного поведения личности в период подросткового возраста.

Результаты экспериментального исследования привели нас к выводам о том, что коррекция агрессивного поведения подростков, на наш взгляд, может быть реальной, эффективной и результативной при соблюдении следующих объективных и оптимальных педагогических условий:

- система диагностики, профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков является обязательным компонентом целостного педагогического процесса школы;
- организация коррекционной работы во взаимодействии



компетентных специалистов (зам. директора по воспитательной работе, социальный педагог, педагог-психолог, классный руководитель, учитель-предметник), которые профессионально владеют диагностическими, прогностическими, социально-терапевтическими, коррекционно-педагогическими умениями;

- коррекционная работа основана на принципах личностно-ориентированного подхода, уважения к личности и принятия индивидуальности каждого подростка;

- организация эффективного взаимодействия педагогов с родителями агрессивных подростков, их взаимная ответственность за результаты коррекционной работы;

- рациональная и оптимальная организация целостного педагогического процесса, основанная на преемственности содержания, форм, методов и требований к подростку;

- использование цифровых образовательных ресурсов как средства индивидуальной коррекции агрессивных форм поведения подростков.

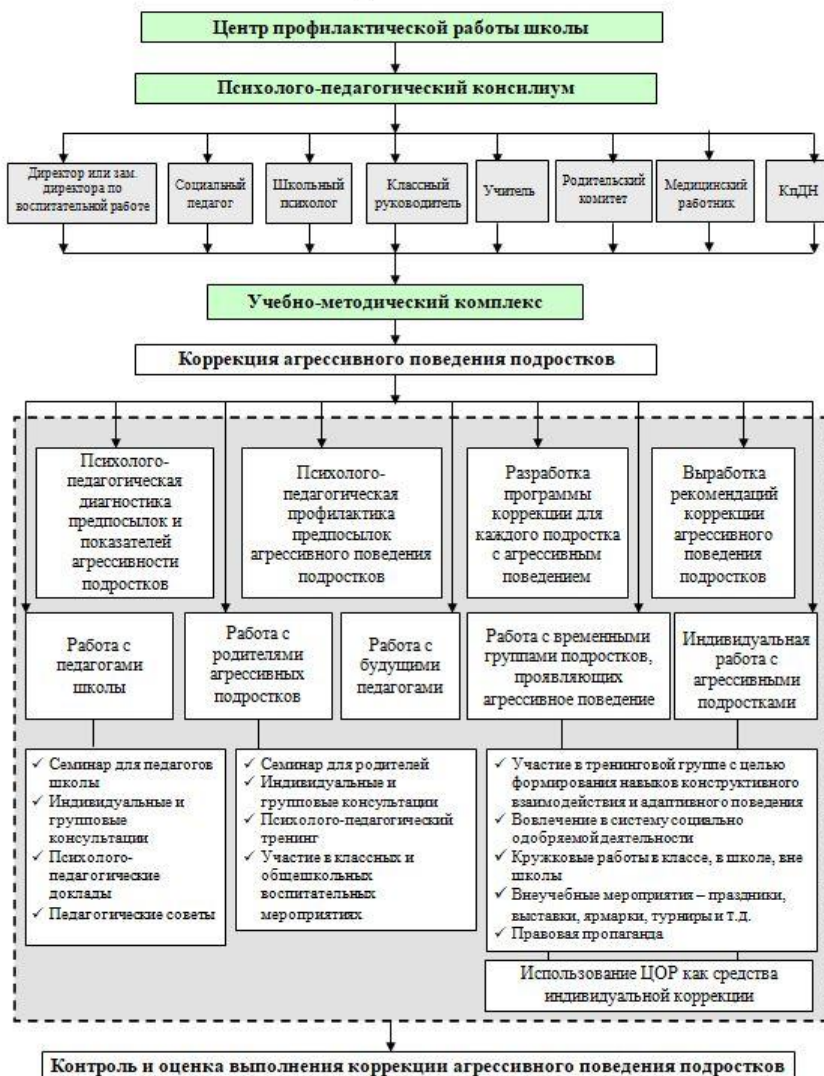
Использование информационных технологий (ИТ), в частности цифровых образовательных ресурсов, открывает широкие возможности в исследовании личностных детерминантов, влияющих на выбор стратегии поведения несовершеннолетних, проявляющих агрессию. Информационные технологии обеспечивают личностно ориентированный подход (к примеру, ребенок сам регулирует темп и количество решаемых игровых обучающих задач), что является основанием для применения цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в коррекции агрессивных форм поведения детей и подростков<sup>117</sup>.

Результаты исследования, обоснованность педагогических условий привели нас к созданию модели организации работы по коррекции агрессивного поведения подростков, которая является составной и неотъемлемой частью общей системы работы общеобразовательной школы. Графически эта авторская модель представлена на рисунке 3.

---

<sup>117</sup> Истрофилова О.И., Пашенко О.И. Цифровые образовательные ресурсы как средство индивидуальной коррекции агрессивных форм поведения подростков // Казанская наука. 2013. № 6. Педагогические науки. С. 159–164.

**МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ  
ПО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ПОДРОСТКОВ**



**Рис. 3. Модель организации работы по профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков**

Для координации и обобщения опыта работы с подростками, проявляющими агрессивное поведение в экспериментальной школе, нами был организован **Центр профилактической работы**, включающий в себя психолого-педагогический консилиум, учебно-методический комплекс, постоянно действующий семинар для учителей и воспитателей. Центр профилактической работы осуществлял общее руководство коррекцией агрессивного поведения подростков и разрабатывал рекомендации по осуществлению этого процесса.

*Психолого-педагогический консилиум*, созданный для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, предоставлял учителям диагностические данные об индивидуальных особенностях и возможностях каждого подростка, причинах отклонений в их поведении, а также помогал им в выработке оптимальных мер воздействия на подростка.

*Диагностическая функция консилиума*: распознавание характера отклонений в поведении; изучение социальной ситуации развития, положения в коллективе; выделение доминанты нравственного развития; определение потенциальных возможностей и способностей подростка. *Воспитательная функция консилиума*: разработка проекта педагогической коррекции, рекомендуемого классному руководителю, родителям, учителям-предметникам, ученическому активу, общественности района в виде ряда воспитательных мер. *Реабилитирующая функция*: защита интересов ребенка, попавшего в неблагоприятные семейные или учебно-воспитательные условия.

*Учебно-методический комплекс* включал:

- 1) разработку модели личности педагога, осуществляющего коррекцию агрессивного поведения;
- 2) примерную программу коррекции агрессивного поведения подростков;
- 3) методические указания специалистам школы по осуществлению воспитания, обучения с использованием школьных и внешкольных возможностей по коррекции агрессивного поведения;
- 4) материалы диагностики видов, направленности и уровня агрессивности;

5) карту обеспечения родителей специальной литературой, методическими пособиями и рекомендациями по коррекции агрессивного поведения их детей.

Цель постоянно действующего семинара для учителей и воспитателей – оказание помощи им в проведении коррекционной работы с подростками, проявляющими агрессивное поведение.

Основными критериями, определяющими эффективность модели организации работы по коррекции агрессивных проявлений подростков, выступают: 1) изменения социально-педагогической ситуации развития подростка: отсутствие насилия в семье; благоприятная атмосфера в образовательных заведениях и учреждениях социальной защиты детства; реконструкция родственных связей и отношений; ситуация принятия подростка взрослыми; позитивные взаимоотношения с родителями и педагогами и т. д.; 2) личностные изменения подростка: снижение уровня агрессивности, тревожности, гиперактивности; повышение самооценки (особенно у детей из неполных семей); уменьшение чувства вины; формирование конструктивных способов поведения; приобретение навыков самоконтроля и т. д.

При выборе способов оказания психолого-педагогической помощи подростку с проявлениями агрессии мы, прежде всего, анализировали, какую функцию несет агрессия в каждой конкретной ситуации, каковы ее место среди других проявлений активности подростка и динамика с момента возникновения. Для определения тяжести агрессивных проявлений мы использовали следующие критерии.

1. *Частота и легкость возникновения.* Чем сложнее аффективная патология, тем больше возможностей возникновения фрустрирующих ситуаций.

2. *Степень неадекватности агрессии той ситуации, в которой она возникает.* Агрессивные действия могут быть, очевидно, спровоцированы определенными обстоятельствами, однако интенсивность и форма их проявления могут не соответствовать причинам, их спровоцировавшим. В наиболее грубых случаях выявить причину возникновения агрессии очень трудно.

3. *Фиксируемость на агрессии.* В ряде случаев возникшая ситуативная реакция может закрепляться и формировать стойкие влечения к агрессивным действиям, что приводит к серьезной

дезадаптации подростка в его взаимодействии с окружающими. Это вызывает отрицательные реакции со стороны окружающих и, в свою очередь, еще больше усиливает ситуацию фрустрации, провоцирующую вновь и вновь агрессию подростка.

4. *Степень напряженности в агрессивных действиях.* Иногда подростка можно отвлечь от агрессии, переключить на замещающую конструктивную деятельность или ввести агрессивное действие в ее контекст, подчинить контролю. В других, более тяжелых случаях подросток настолько поглощен непосредственно самим переживанием агрессивного действия, что в этот момент недоступен для контакта, и любое вмешательство со стороны окружающих усиливает его моторное и аффективное напряжение, гнев, ярость.

5. *Форма агрессии.* В более легких случаях, агрессия выражается в вербальной форме, в более тяжелых – в физической форме, направленной на себя или на других.

6. *Степень осознанности агрессивных действий.* Осознание ребенком своих агрессивных проявлений говорит о возможностях его личностного развития (К.С. Лебединская, М.М. Райская<sup>118</sup>).

Ведущими принципами, на которые мы опирались в проведении работы по коррекции агрессивности подростков, являлись: 1) принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; 2) принцип единства диагностики и коррекции; 3) деятельностный принцип коррекции; 4) принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей ребенка; 5) принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия; 6) принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в формирующей программе.

*Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач* задает необходимость определения в любой формирующей коррекционной программе задач указанных трех видов. Системность задач отражает взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и неравномерность их развития. В силу системности строения психики, сознания и деятель-

---

<sup>118</sup> Лебединская К.С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М., 1998. 76 с.

ности личности все аспекты развития личности взаимосвязаны и обусловлены. При определении целей и задач психолого-педагогической коррекционной работы мы исходили из ближайшего прогноза развития. Вовремя принятые превентивные меры позволили избежать различного рода отклонений в развитии ребенка и тем самым предотвратить необходимость разворачивания в дальнейшем системы специальных, формирующих, психолого-коррекционных мероприятий. Программа психолого-педагогического воздействия на подростка была направлена не просто на педагогическую коррекцию отклонений в развитии и их предупреждение, но и на формирование качеств, препятствующих становлению агрессии, на полную реализацию потенциальных возможностей гармонического развития личности ребенка. Цели и задачи нашей психолого-педагогической работы формулировались с учетом трех уровней: коррекционного (исправление отклонений нарушений поведения, разрешение трудностей развития); профилактического (предупреждение отклонений трудностей в развитии); развивающего (оптимизация и стимулирование развития). Таким образом, единое решение этих задач на трех уровнях обеспечило успех и эффективность психолого-педагогического воздействия на ребенка.

*Принцип единства диагностики и коррекции* был реализован в двух направлениях. Во-первых, нами было проведено комплексное диагностическое обследование, позволившее сделать заключение о возможных причинах отклонения в развитии. На основании заключения были сформулированы цели и задачи коррекционно-развивающей работы. Во-вторых, осуществлялся постоянный контроль динамики изменения личности, поведения и деятельности ребенка, динамики его эмоциональных состояний, чувств и переживаний в ходе коррекционно-развивающей работы.

*Деятельностный принцип психологической коррекции* определил тактику проведения психолого-педагогической работы, пути и способы реализации поставленных целей. Данный принцип означает, что организация активной деятельности ребенка является основным способом формирующего психолого-педагогического коррекционного воздействия, так как в ходе реализации деятельности создаются условия для ориентировки ребенка в конфликтных ситуациях, создается основа для позитивного сдвига в разви-

тии личности. Теоретической основой для формулирования деятельностного принципа психологической коррекции явилась теория психического развития ребенка, разработанная в трудах А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина.

*Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка* учитывал требование соответствия хода психического и личностного развития ребенка нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости пути развития каждой личности, с другой стороны. При оценке соответствия уровня развития ребенка «возрастной норме» и формулировании целей психологической коррекции учитывались: 1) особенности социальной ситуации развития; 2) уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе возрастного развития; 3) уровень развития ведущей деятельности подростка. Оптимизация социальной ситуации развития связана, в первую очередь, с оптимизацией общения ребенка. Оптимизация общения предполагает расширение круга общения, гармонизацию отношений подростка со значимыми для него людьми, обогащение содержания общения в соответствии с возрастно-психологическими особенностями ребенка. Развитие видов деятельности подростка предполагает внесение соответствующей коррекции как в мотивационный компонент деятельности, так и в операционно-технический. Цели психолого-педагогической коррекции должны быть реалистичны, соотнесены с продолжительностью формирующей коррекционной работы и возможностями переноса нового позитивного опыта коммуникаций и усвоенных на коррекционно-развивающих занятиях способов действий в реальную практику жизненных отношений подростка.

*Принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия* утверждал возможность использовать многообразие методов и приемов, применяемых в педагогике и психологии. Выбор конкретных методов психолого-педагогической коррекции осуществляется в зависимости от целей и задач программы, возможностей оказания психологической помощи, возрастных и индивидуальных особенностей подростков, организационных условий реализации программы психологической коррекции.

*Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с подростком.* Система отношений подростка с близкими взрослыми, то есть особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности и способы ее осуществления составляет важнейший компонент социальной ситуации развития подростка, определяет зону его ближайшего развития. Перенос нового позитивного опыта, полученного подростком на развивающих коррекционных занятиях, в реальную жизненную практику осуществлялся лишь при условии готовности партнеров подростка принять и реализовать новые способы общения и взаимодействия с ним, понять смысл психологических изменений.

Модель организации работы по коррекции агрессивного поведения подростков охватывала четыре основных направления деятельности с определенными категориями лиц, включенными в опытно-экспериментальное исследование<sup>119</sup>:

1) работа с подростками, проявляющими агрессивное поведение (индивидуальная работа и работа с группами агрессивных подростков);

2) работа с родителями подростков, проявляющих агрессивное поведение;

3) работа с педагогами школы;

4) работа со студентами – будущими педагогами.

**Первое направление деятельности по реализации модели** – индивидуальная и групповая работа с агрессивными подростками.

Содержание деятельности в рамках работы с агрессивными подростками (первого направления) отражалось в **программе коррекции агрессивного поведения подростков**, которая понималась нами как составная часть модели организации работы по коррекции агрессивного поведения подростков и включала в себя целевой, содержательный, технологический, диагностический и результативный компоненты.

---

<sup>119</sup> Истрофилова О.И. Организация работы по коррекции агрессивного поведения подростков в педагогическом процессе школы // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 5. Т. 2. С. 153–159.



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

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

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

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

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

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

В рамках данного этапа осуществлялась работа учителей, формирующих у учащихся подросткового возраста навыки общения друг с другом в ходе совместной деятельности в соответствии с логикой поэтапного усложнения действий.

На первом этапе педагог вызывает у подростков интерес к совместной деятельности и, опираясь на мотив, формирует у них первые представления о значимости качественного выполнения каждым участником своего задания для получения совместного результата общего задания; в ходе этого дети получают первые представления о своей позиции участника общего дела, в котором каждый ответственен за собственный результат перед партнерами.

Следующая задача, которая решается на основе более сложных заданий, состоит в формировании у школьников умения распределять общее задание между участниками на основе учета интересов и желаний партнеров.

На третьем этапе идет осмысление того, каким путем был достигнут совместный результат, анализируется вклад каждого участника в успешное завершение общего дела.

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

На данном этапе работы важную роль в корректировке агрессивного поведения подростков играет темп наращивания положительных моментов в ходе взаимодействия, от чего зависит и темп «стихания» отрицательных моментов. Причем наиболее действенным путем наращивания положительного опыта является сама продуманная организация совместной деятельности, создающая нагнетание, непрерывное усложнение постоянно изменяющихся увлекательных дел, забот при включении в них всех детей и при подчеркнутom доверии, уважении к ним. Напряженный темп организации совместной деятельности создает атмосферу всеобщей ответственности детей и душевного их подъема. При этом осо-

бенно важно, что каждый участник педагогического взаимодействия осмыслил то, каким путем был достигнут совместный результат, проанализировал собственный вклад в успешное завершение общего дела.

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

1) естественно-культурных – укрепление своего здоровья, развитие природных задатков в соответствии с нормами возрастного физического развития; познание своего тела, принятие его и происходящих с ним изменений; осознание относительности норм маскулинности/фемининности и минимизация переживаний, связанных с собственным «соответствием» этим нормам; усвоение полоролевого поведения, владение соответствующими нормами, этикетом и символикой;

2) социально-культурных – осознание и развитие своих способностей, умений, установок, ценностей; приобретение знаний, умений и установок, необходимых подростку для удовлетворения собственных потребностей; овладение способами взаимодействия с людьми, развитие и коррекция необходимых установок;

3) социально-психологических – развитие самосознания и самовосприятия; определение себя в актуальной жизни, самореализация, самоутверждение, определение жизненных перспектив; развитие понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим; адаптация к реальным условиям жизни; установление позитивных просоциальных взаимоотношений с окружающими; разрешение и предотвращение внутриличностных и межличностных конфликтов.

*Технологический компонент* был ориентирован на становление рефлексивных механизмов личности подростка и содержал систему специально подобранных упражнений, выступающих в качестве социально-психологического тренинга, формирующего социально ценностные установки на межличностное взаимодействие – потребность общаться, этично возражать, отстаивать свои доводы без ущерба для партнеров; навыки работы в группе –

умение завязывать контакты, создавать ситуации общения, подчиняться требованиям партнеров, критически оценивать себя.

*Диагностический компонент* содержал систему тестовых методик, выступающих контрольными срезами на каждом этапе опытно-экспериментальной работы и позволяющих определить качественные и количественные показатели, адекватно отражающие динамику коррекции агрессивного поведения подростков в рамках образовательного социума школы. На каждом этапе опытно-экспериментальной работы использовалась система тестовых методик, описанная выше.

*Результативный компонент* отражал динамику позитивных изменений в поведении личности, соответствующих логике продвижения по уровням агрессивного поведения подростков: высокому, среднему, низкому.

Опыт показывал, что индивидуальные коррекционные программы работы с агрессивными подростками могут быть эффективными только при условии полноценной системной диагностики личности и глубоком понимании источников дезадаптации подростка, склонного к агрессии.

**Второе направление деятельности по реализации модели** – работа с родителями подростков, проявляющих агрессивное поведение.

Организация данного направления деятельности определялась важностью семейного воспитания в процессе социализации личности подростка и необходимостью координации усилий педагогов и родителей для эффективной и своевременной коррекции агрессивного поведения подростков. В данном случае семья рассматривалась нами как важнейшая «первичная организация» социализации подростка, в которой, как показало диагностическое исследование, могут формироваться его агрессивные качества.

Исходя из этого целями опытно-экспериментального исследования в рамках данного направления работы являлись:

- формирование позитивной установки родителей на участие в экспериментальной работе, готовности к сотрудничеству со школой в воспитании детей и разрешению возникающих при этом трудностей;
- повышение уровня информированности родителей о сути,

задачах и педагогических возможностях работы по коррекции агрессивного поведения школьников;

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

- осознание роли семьи как социально и личностно значимой ценности, определяющей поведение подростка.

На наш взгляд, курсы педагогического просвещения, повышения психолого-педагогической компетентности могут способствовать исправлению различного рода педагогических ошибок. В наши планы работы с родителями по данной проблеме не входило рассмотрение агрессивности во всех ее проявлениях. Поэтому основная задача педагогического просвещения родителей состояла в ознакомлении важных для воспитания ключевых составляющих эмоционального опыта, которые и определяют психическую жизнь ребенка подросткового возраста.

По данному принципу родителям было предложено участие в постоянно действующем семинаре, который представлял собой по форме скорее не обучающий (теоретически-назидательный) курс лекций, а живой заинтересованный разговор, где активными участниками выступали как специалисты, так и родители.

Программа семинара была построена по следующим темам:

1. Как понимать агрессивность.
2. Причины агрессивности – практические выводы для родителей.
3. Предотвращение переживаний чрезмерного неудовольствия: объяснение; проявления чувства чрезмерного неудовольствия; ребенок нуждается в помощи родителей; об источниках дискомфорта.
4. Потребность подростка в автономии: объяснение; об источниках активности; рекомендации родителям (на основе практических примеров, приведенных самими же родителями).
5. Установление ограничений: объяснение; последовательность действий; когда устанавливать ограничения; как устанавливать ограничения; критические моменты при установлении ограничений.

6. Как научить подростка выражать свою враждебность: объяснение; последовательность действий (тренинг).

7. Помощь при болезненных эмоциях: как справляться с тревогой; объяснение; последовательность вмешательства (тренинг); как преодолевать беспокойство; как справляться с депрессией; основные причины депрессивных состояний; когда необходимо вмешательство; как помогать преодолеть депрессию.

8. Гармоничность отношений между родителями и детьми: основные направления развития отношений; оптимизация отношений между родителями и ребенком (тренинг); качество отношений и характер детской агрессивности.

При организации встреч с родителями всеми участниками эксперимента соблюдались необходимые условия:

- участие родителей в семинаре должно быть добровольным;
- продолжительность всей программы не должна превышать 6 месяцев;
- продолжительность встреч должна быть не более 2-х часов (исключение – личная беседа после коллективной встречи);
- группа родителей должна быть сборная, то есть представлять детей разных классов;
- основной метод работы – заинтересованный разговор; в большей степени должны говорить родители, роль руководителя семинара – вывести родителей на этот разговор.

В работу семинара были включены родители подростков-агрессоров, подростков-жертв и подростков – пассивных наблюдателей, выявленных в ходе диагностического исследования на уровне диагностики конкретных проявлений.

В рамках данного направления также осуществлялась работа с родителями подростков, направленная на формирование и поэтапное совершенствование практических навыков бесконфликтного взаимодействия с детьми.

Чтобы выяснить, как меняется отношение родителей к проблеме агрессивности подростков, к своим детям, был проведен интервьюированный опрос 30 участников семинара до и после его проведения.

Родителям были предложены вопросы, косвенно направленные на выявление семейных причин агрессивности подростков до и после проведения семинара (табл. 2).

Таблица 2

**«Поле отношений» (особенности воспитания подростка в семье)**

Вопросы	Да		Нет	
	До	После	До	После
Считаете ли Вы, что все члены семьи, включая ребенка, должны быть абсолютно равноправными?	22%	45%	68%	40%
Согласны ли Вы с тем, что физическое наказание – самый эффективный метод воспитания подростков?	15%	5%	65%	80%
Полезно ли часто хвалить ребенка?	70%	65%	10%	10%
Часто ли Вы обсуждаете с детьми житейские проблемы?	50%	70%	50%	20%
Считаете ли Вы, что существуют темы, на которые родителям не следует говорить с детьми?	80%	75%	10%	5%
Кажется ли Вам, что педагоги несправедливо относятся к Вашему ребенку?	60%	30%	40%	70%
Имеют ли право дети критиковать своих родителей?	10%	15%	80%	75%
Говорят ли с Вами подростки «по душам», советуются ли по «личным вопросам»?	35%	55%	55%	35%
Должны ли родители, чтобы правильно воспитывать ребенка, придерживаться твердых, раз и навсегда определенных для себя требований?	70%	–	25%	35%
Считаете ли Вы, что воспитание в семье способно спровоцировать агрессию подростка?	–	20%	90%	70%
Полезно ли напоминать ребенку о плохих поступках в прошлом?	10%	2%	80%	90%
Считаете ли Вы, что в Вашей семье есть взаимопонимание с детьми?	45%	55%	55%	35%

Анализ содержания проведенных бесед и сравнительного анкетирования до и после проведения семинара раскрыл широкий

диапазон изменений, которые произошли в семьях. Например, можно выделить следующие характерные изменения, нашедшие свое отражение в ответах:

- произошло переосмысление собственной роли, роли родителей;
- мне кажется, я стала больше понимать сына (дочь);
- у нас начали складываться более тесные и доверительные взаимоотношения в семье;
- взаимодействие в семье стало более честным и открытым;
- я стал лучше владеть собой (папа);
- я стараюсь не употреблять безапелляционных суждений;
- я теперь понимаю, что у родителей совсем не обязательно имеются готовые ответы – дети сами могут проявить творчество и ответить на вопросы;
- теперь я осознаю, что в семье никто не должен заставлять подчиняться своей власти;
- я по-другому взглянула на школу и учителей, поняла, что они мои союзники;
- я стал ближе к дочери (сыну).

Таким образом, в определенной степени мы можем говорить об эффективности применяемой методики, с одной стороны, и подтверждении необходимости привлечения родителей к совместному решению проблем подростков-школьников как полноправных субъектов современного образовательного процесса – с другой; об улучшении обстановки внутри семей, с одной стороны, и об эффективности нивелировании агрессивности подростков – с другой.

В ходе работы родители принимали активное участие в классных и общешкольных воспитательных мероприятиях («Папа, мама, я – спортивная семья», «Вместе – дружная семья» и др.); наладилась регулярная деятельность классного родительского комитета, осуществляющего контроль за воспитанием детей в неблагополучных семьях и оказывающего помощь в вопросах семейного воспитания отдельным родителям.

Участие родителей в воспитательной работе школы имеет особое значение. Их совместная деятельность с учителями и школьниками не только раскрывает систему ценностных ориентаций



семьи, но и предъявляет более высокие требования к родителям, побуждает к пересмотру педагогических взглядов и установок, к более внимательному изучению детей, вырабатывает единый стиль семейного и школьного воспитания.

**Третье направление деятельности по реализации модели – работа с педагогами школы.**

Цели опытно-экспериментального исследования в рамках данного направления работы<sup>120</sup>:

- формирование положительной мотивационной установки педагогов школы на участие в экспериментальной работе как актуальный аспект профессиональной деятельности;
- повышение уровня специальных знаний, касающихся сущности медико-социального и психолого-педагогического феномена «агрессивное поведение» и специфики его проявления в подростковом возрасте;
- освоение механизма коррекции агрессивного поведения подростков-школьников.

Необходимость привлечения к работе по коррекции агрессивного поведения подростков в школе непосредственно педагогических работников была продиктована, прежде всего, результатами диагностического исследования, выявившего слабый порог чувствительности к проблеме со стороны педагогов (учителей-предметников, классных руководителей). Для включения педагогических коллективов в программу совместно с социальными педагогами был разработан проектировочный семинар для учителей школ и воспитателей. Цель постоянно действующего семинара для учителей и воспитателей – оказание им помощи в проведении коррекционной работы с подростками, проявляющими агрессивное поведение (см. *Приложение 8*).

Наиболее эффективными формами приобретения педагогических знаний и умений диагностики и коррекции агрессивного поведения в процессе повышения профессиональной компетентности были: 1) психолого-педагогические тренинги; 2) педагогиче-

---

<sup>120</sup> Истрофилова О.И. Анализ профессиональной готовности педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение // Международный научный журнал. 2014. № 3. С. 125–129.

ские советы; 3) групповые консультации; 4) педагогические доклады.

**Четвертое направление деятельности по реализации модели** – работа со студентами (будущими педагогами).

В рамках данного направления студенты факультета педагогики и психологии Нижневарттовского государственного университета (НВГУ) в ходе самостоятельной практики проводили исследования, включающие:

- знакомство с системой работы педагогов школы по коррекции агрессивного поведения личности, анализ данной работы с точки зрения ее эффективности, комплексности, научной обоснованности;

- диагностику агрессивности подростков и их родителей с целью выявления характера семейного воспитания, стиля общения детей и родителей, доминирующего типа семейного воспитания;

- участие в лектории для родителей по актуальным психолого-педагогическим и медико-социальным проблемам подростков;

- участие в семинаре для педагогов школы по актуальным психолого-педагогическим и медико-социальным проблемам подростков;

- участие в психолого-педагогическом тренинге для родителей, основанном на системе специально моделируемых педагогических ситуаций, воспроизводящих различные аспекты конфликтных ситуаций в общении детей и родителей.

Об эффективности предложенной модели деятельности педагога по коррекции агрессивного поведения подростков свидетельствуют устойчивая тенденция к существенному уменьшению проявлений агрессивного поведения подростков, позитивные динамические характеристики в мотивационной, эмоционально-волевой и когнитивной сферах личности подростков [56].

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ»

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества, где за последние годы резко возросла молодежная преступность, особенно преступность подростков. При этом тревожит факт увеличения числа преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения. Участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточенный характер. Проблема агрессивности детей и подростков, которая затрагивает общество в целом, вызывает как глубокое беспокойство родителей, педагогов, так и острый научно-практический интерес исследователей. Агрессивное поведение – один из центральных вопросов понимания человеческой природы.

**Цель освоения дисциплины** – формирование профессиональной компетентности бакалавра социальной работы и бакалавра педагогического образования для работы с детьми и подростками, проявляющими агрессивное поведение.

### **Задачи освоения дисциплины:**

1) формирование у студентов системы социально-педагогических знаний: о сущности современных научных теорий агрессивного поведения, о сущности, типологии, причинах агрессивного поведения детей и подростков;

2) овладение умениями научного анализа ситуации агрессивного поведения и теоретического обоснования путей решения проблемы, а также умениями диагностировать агрессивное поведение;

3) формирование у студентов прогностических, диагностических, проективных и коммуникативных умений по выявлению, социально-педагогической профилактике и коррекции агрессивного поведения детей и подростков.

Организация учебного материала предполагает деление курса на теоретический и практический блоки. Специфика теоретического блока связана с овладением знаниями из области феноменологии агрессивного поведения детей и подростков. Практическая

часть курса нацелена на освоение теоретических умений, связанных с научным описанием ситуации развития ребенка с агрессивным поведением, теоретическим обоснованием путей выхода из проблемной ситуации, а также практических умений диагностики, профилактики и коррекции агрессивного поведения детей и подростков.

Исходя из такого понимания назначения учебного предмета, программа учебного курса включает 5 тем. Темы 1 и 2 раскрывают сущность современных научных теорий агрессивного поведения, специфику проявления агрессивного поведения, условия и особенности возникновения агрессивного поведения. Темы 3–5 ориентируют на ознакомление со спецификой деятельности педагога по диагностике, педагогической профилактике и коррекции агрессивности детей и подростков.

Изучение дисциплины по выбору «Организация работы с агрессивными детьми и подростками» базируется на знаниях, умениях и компетенциях, приобретенных в процессе изучения дисциплины «Педагогика», «Психология».

В результате освоения дисциплины обучающийся должен продемонстрировать следующие результаты образования:

- **знать** сущность современных научных теорий агрессивного поведения; сущность, типологию, причины агрессивного поведения детей и подростков; технологии социально-педагогической профилактики и коррекции агрессивного поведения детей и подростков;

- **уметь** подбирать методические инструменты, адекватные поставленным теоретическим и практическим задачам; описывать результаты и делать заключение, отвечающее целям и задачам оказания помощи агрессивным детям и подросткам;

- **владеть** умениями научного анализа ситуации агрессивного поведения и теоретического обоснования путей решения проблемы, а также умениями диагностировать агрессивное поведение детей и подростков.

Общая трудоемкость дисциплины по выбору «Организация работы с агрессивными детьми и подростками» составляет 3 зачетные единицы, 108 часов.

**Разделы дисциплины «Организация работы педагога с агрессивными детьми и подростками».** Основные дидактические единицы (модули):

Тема 1. Проблема агрессивности детей и подростков и ее решение в психолого-педагогической науке.

Тема 2. Характер агрессивного поведения современных детей и подростков.

Тема 3. Диагностика агрессивности детей и подростков (методы изучения агрессивности подростков и детей).

Тема 4. Психолого-педагогическая и социальная профилактика агрессивного поведения детей и подростков: общие причины, условия, правила и технологии.

Тема 5. Психолого-педагогическая и социальная коррекция агрессивного поведения детей и подростков: общие принципы, условия, правила и технологии.

**Темы и краткое содержание дисциплины  
«Организация работы с агрессивными детьми и подростками»**

*Тема 1. Проблема агрессивности детей и подростков и ее решение в психолого-педагогической и социальной науке.*

Состояние проблемы агрессивного поведения детей и подростков в психолого-педагогической науке и практике. Сущность и многообразие понятий «агрессивное поведение», «агрессивное действие», «агрессивность», «агрессия». Различные теоретические подходы к исследованию агрессии: психоаналитический, эталонический, фрустрационный, бихевиористский. Проявление агрессивности в личностных характеристиках и поведении детей и подростков как социально-педагогическая проблема.

*Тема 2. Характер агрессивного поведения современных детей и подростков.*

Источники усвоения агрессивного поведения современных подростков (причины проявления агрессивности у детей подросткового возраста). Семья и модели усвоения агрессивного поведения. Группа сверстников и усвоение агрессивного поведения. СМИ и модели усвоения агрессивного поведения. Структурирование внешних и внутренних факторов, обуславливающих выбор подростком агрессивного поведения. Специфика проявления агрессивности детей на разных стадиях подросткового возраста

Половозрастные и индивидуальные особенности проявления агрессивности в поведении детей подросткового возраста. Типология агрессивного поведения современных подростков. Классификация агрессивного поведения по вызывающим его причинам.

*Тема 3. Диагностика агрессивности детей и подростков (методы изучения агрессивности подростков и детей).*

Структура процесса социально-педагогической диагностики агрессивности детей и подростков. Алгоритм процедур технологии диагностики агрессивности детей и подростков. Методы диагностики агрессивности детей и подростков. Метод беседы. Метод наблюдения. Карта наблюдений Д. Стотта. Схема наблюдения за агрессивными проявлениями в поведении ребенка. Опросник Басса–Дарки (диагностика состояния агрессии). Проективные тесты: задание «Автопортрет», задание-рисунок «Дом – дерево – человек», задание «Несуществующее животное». «Hand-тест». Тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга («Методика изучения фрустрационных реакций»). Тест склонности к риску (личный опросник К. Левитова).

*Тема 4. Психолого-педагогическая и социальная профилактика агрессивного поведения детей и подростков: общие причины, условия, правила и технологии.*

Психолого-педагогическая и социальная профилактика детской и подростковой агрессивности. Экспресс-диагностика агрессивных состояний детей и подростков как направление профилактической работы. Профилактика патологических форм агрессивного поведения детей и подростков. Особенности социальной профилактики различных форм отклоняющегося поведения детей и подростков. Индивидуализированные программы включения агрессивного ребенка в деятельность и общение с учетом социальной проблемы и индивидуальных особенностей, обеспечивающих это включение.

*Тема 5. Психолого-педагогическая и социальная коррекция агрессивного поведения детей и подростков: общие принципы, условия, правила и технологии.*

Психолого-педагогическая и социальная коррекция детской и подростковой агрессивности. Педагогические условия коррегирования агрессивного поведения детей и подростков. Способы и формы вовлечения агрессивных детей и подростков в систему

социально признаваемой и социально одобряемой деятельности. Психологические и педагогические возможности социально одобряемой деятельности детей и подростков как средства нивелирования их агрессивного поведения. Методы коррекционной работы с агрессивными детьми и подростками. Технология индивидуальной коррекционной работы с агрессивными детьми и подростками. Технологии групповой терапевтической работы с агрессивными детьми и подростками. Технология семейной терапии детей и подростков, склонных к агрессии.

### **Тематика практических занятий по дисциплине «Организация работы с агрессивными детьми и подростками»**

#### *Практическое занятие № 1*

*Тема 1. Проблема агрессивности детей и подростков и ее решение в психолого-педагогической науке.*

1. Многообразии различных интерпретаций понятия «агрессия».
2. Многообразии форм проявления агрессии.
3. Теория инстинкта (этологический, психоаналитический теоретические подходы к исследованию агрессии).
4. Теория побуждения: теория фрустрации – агрессии (фрустрационный теоретический подход к исследованию агрессии).
5. Теория социального научения: когнитивная теория научения (бихевиористский теоретический подход к исследованию агрессии).
6. Проявление агрессивности в личностных характеристиках и поведении детей подросткового возраста.

#### *Практическое занятие № 2*

*Тема 2. Характер агрессивного поведения современных детей.*

1. Источники усвоения агрессивного поведения современных подростков (причины проявления агрессивности у детей подросткового возраста).
2. Семья и модели усвоения агрессивного поведения.
3. Группа сверстников и модели усвоения агрессивного поведения.
4. СМИ и модели усвоения агрессивного поведения.
5. Структурирование внешних и внутренних факторов, обуславливающих выбор подростком агрессивного поведения.

6. Специфика проявления агрессивности детей на разных стадиях подросткового возраста.

7. Половозрастные и индивидуальные особенности проявления агрессивности в поведении детей подросткового возраста.

8. Типология агрессивного поведения современных подростков.

9. Классификация агрессивного поведения по вызывающим его причинам.

### *Практическое занятие № 3*

#### *Тема 3. Диагностика агрессивности детей и подростков.*

1. Структура процесса социально-педагогической и психологической диагностики агрессивности детей и подростков.

2. Методы диагностики агрессивности детей и подростков.

### *Практическое занятие № 4*

*Тема 4. Психолого-педагогическая и социальная профилактика агрессивного поведения детей и подростков: общие причины, условия, правила и технологии.*

1. Психолого-педагогическая и социальная профилактика детской и подростковой агрессивности.

2. Экспресс-диагностика агрессивных состояний детей и подростков как направление профилактической работы.

3. Профилактика патологических форм агрессивного поведения детей и подростков.

4. Особенности социальной профилактики различных форм отклоняющего поведения детей и подростков.

5. Индивидуализированные программы включения агрессивного ребенка в деятельность и общение с учетом социальной проблемы и индивидуальных особенностей, обеспечивающих это включение.

### *Практическое занятие № 5*

*Тема 5. Психолого-педагогическая и социальная коррекция агрессивного поведения детей и подростков: общие принципы, условия, правила и технологии.*

1. Психолого-педагогическая и социальная коррекция детской и подростковой агрессивности.

2. Педагогические условия коррегирования агрессивного поведения детей и подростков.



3. Способы и формы вовлечения агрессивных детей и подростков в систему социально признаваемой и социально одобряемой деятельности.

4. Психологические и педагогические возможности социально одобряемой деятельности детей и подростков как средства нивелирования их агрессивного поведения.

5. Методы коррекционной работы с агрессивными детьми и подростками.

6. Технология индивидуальной коррекционной работы с агрессивными детьми и подростками.

7. Технологии групповой терапевтической работы с агрессивными детьми и подростками.

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

Реализация программы предусматривает использование образовательных технологий, направленных на формирование элементов компетенций, в обеспечении которых участвует дисциплина. В процессе обучения реализуется лекционно-семинарско-зачетная система.

В рамках данной дисциплины предполагается выполнение индивидуального творческого проекта в форме мультимедийной презентации одной из тем курса (тема определяется по выбору студента).

Кроме свободной ориентации в теоретических вопросах студенты должны закрепить ранее полученные на других курсах умения выделять и формулировать проблему, ставить исследовательские цели и задачи, подбирать методический инструментарий, проводить практическое исследование и анализировать его результаты.

Интерактивные образовательные технологии, используемые на аудиторных занятиях: проблемная лекция, компьютерные презентации, семинар-дискуссия, анализ конкретных ситуаций (case-study), разыгрывание ролей, дискуссия, дебаты, мастер-класс.

Самостоятельная работа студентов предполагает выполнение следующих видов работы:

– изучение и конспектирование рекомендованной преподавателем литературы;

- выполнение реферата;
- написание аннотации;
- работа с источниками электронных библиотек;
- оформление словаря.

**Примерный перечень вопросов к зачету по дисциплине  
«Организация работы с агрессивными детьми и подростками»**

1. Многообразие различных интерпретаций понятия «агрессия».
2. Многообразие форм проявления агрессии.
3. Теория инстинкта (этологический, психоаналитический теоретические подходы к исследованию агрессии).
4. Теория побуждения: теория фрустрации – агрессии (фрустрационный теоретический подход к исследованию агрессии).
5. Теория социального научения: когнитивная теория научения (бихевиористский теоретический подход к исследованию агрессии).
6. Проявление агрессивности в личностных характеристиках и поведении детей подросткового возраста.
7. Источники усвоения агрессивного поведения современных подростков (причины проявления агрессивности у детей подросткового возраста).
8. Семья и модели усвоения агрессивного поведения.
9. Группа сверстников и модели усвоения агрессивного поведения.
10. СМИ и модели усвоения агрессивного поведения.
11. Структурирование внешних и внутренних факторов, обуславливающих выбор подростком агрессивного поведения.
12. Специфика проявления агрессивности детей на разных стадиях подросткового возраста.
13. Половозрастные и индивидуальные особенности проявления агрессивности в поведении детей подросткового возраста.
14. Типология агрессивного поведения современных подростков.
15. Классификация агрессивного поведения по вызывающим его причинам.
16. Структура процесса социально-педагогической диагностики агрессивности детей и подростков.

17. Методы диагностики агрессивности детей и подростков.
18. Социально-педагогическая профилактика детской и подростковой агрессивности.
19. Экспресс-диагностика агрессивных состояний детей и подростков как направление профилактической работы.
20. Профилактика патологических форм агрессивного поведения детей и подростков.
21. Особенности социальной профилактики различных форм отклоняющегося поведения детей и подростков.
22. Индивидуализированные программы включения агрессивного ребенка в деятельность и общение с учетом социальной проблемы и индивидуальных особенностей, обеспечивающих это включение.
23. Социально-педагогическая коррекция детской и подростковой агрессивности.
24. Психологические условия коррегирования агрессивного поведения детей и подростков.
25. Способы и формы вовлечения агрессивных детей и подростков в систему социально признаваемой и социально одобряемой деятельности.
26. Психологические возможности социально одобряемой деятельности детей и подростков как средства нивелирования их агрессивного поведения.
27. Методы психокоррекционной работы с агрессивными детьми и подростками.
28. Технология индивидуальной психокоррекционной работы с агрессивными детьми и подростками.
29. Технологии групповой терапевтической работы с агрессивными детьми и подростками.
30. Технология семейной терапии детей и подростков, склонных к агрессии.

**Тематика лабораторных занятий по дисциплине  
«Организация работы с агрессивными детьми и подростками»**

*Занятие № 1*

*Тема 3. Диагностика агрессивности детей и подростков.*

1. Структура процесса социально-педагогической диагностики агрессивности детей и подростков.
2. Методы диагностики агрессивности детей и подростков.
3. Организация процесса социально-педагогической диагностики агрессивности для конкретного ребенка (проведение и обработка выборочных диагностических методов).

*Занятия № 2–3*

*Тема. Психолого-педагогическая и социальная профилактика и коррекция агрессивного поведения детей и подростков.*

*Опыт организации профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками, склонными к агрессии.*

Выполнение и защита учебно-исследовательских заданий по следующим темам:

1. Профилактика саморазрушительного поведения у детей и подростков в опыте работы телефона доверия.
2. Активные методы работы с агрессивными детьми и подростками, используемые в различных типах специализированных учреждений.
3. Профилактика агрессии в детских учреждениях у детей и подростков с ММД (минимальной мозговой дисфункцией).
4. Опыт повышения квалификации персонала детских домов, работающих с детьми и подростками, склонными к агрессивному поведению.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сложность и противоречивость современной ситуации социализации личности обостряет проблему отклоняющегося поведения у подростков. Ранимый детский организм оказался сегодня под воздействием психотравмирующих факторов социально-экономической нестабильности общества и семьи. Вследствие этого происходит рост отклонений в поведении детей подросткового возраста.

Подростки с агрессивным поведением нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической помощи. Возникает необходимость усиления психологической подготовки и расширения профессиональных функций педагога. В качестве ведущих функций мы выделяем диагностические и коррекционные.

Трудности, которые испытывают практики во взаимодействии с детьми, имеющими девиации в поведении, объясняются недостаточным уровнем их профессиональной подготовленности. Это объясняется тем, что в ныне действующих программах психолого-педагогических дисциплин акцент сделан на развитии ребенка с точки зрения нормы как среднестатистической величины, с позиции которой традиционно оценивают педагоги ребенка. В содержании программ психолого-педагогического цикла не предусмотрено изучение ребенка с отклонениями в поведении в пределах нормы.

Эффективность и результативность формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с агрессивными подростками определяются следующими педагогическими условиями:

- в основу процесса профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с агрессивными подростками положена модель организации работы по коррекции агрессивного поведения подростков;
- обеспечена трансляция будущим педагогам актуальной совокупности знаний, адекватная осуществлению системы диагностики, профилактики и коррекции агрессивного поведения подростков;
- использованы активные формы и методы обучения студен-

тов взаимодействию с агрессивными подростками на основе владения диагностическими, прогностическими, социально-терапевтическими, а также коррекционно-педагогическими умениями;

– разработан диагностический инструментарий и осуществлен педагогический мониторинг процесса формирования готовности будущих педагогов к работе с агрессивными подростками.

Современный учитель и педагог, овладев знаниями особенностей развития детей и подростков, проявляющих агрессивное поведение, доступными технологиями диагностической, профилактической и коррекционной работы, в состоянии оказать им необходимую помощь.

Основными формами и методами, обеспечивающими формирование готовности будущих педагогов к взаимодействию с агрессивными детьми и подростками, являются изучение студентами дисциплины по выбору «Организация работы с агрессивными детьми и подростками»; организация со студентами практических занятий, направленных на формирование соответствующих умений; решение психолого-педагогических задач; участие студентов в исследовательской работе.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Авдулова Т.П. Агрессивность в подростковом возрасте: практическое пособие. М.: Юрайт, 2019. 126 с.
2. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой. СПб.: Речь, 2004. 336 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Пер. с англ. А.М. Боковой. М.: Акад. проект, 1995. 296 с.
4. Алехин А.Н. Психические заболевания в практике психолога: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 119 с.
5. Аликина Н.В. Возрастные психологические особенности агрессивного поведения несовершеннолетних: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1989. 17 с.
6. Алмазов Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019.
7. Анненкова Э.Р. Формирование позитивных отношений подростков с агрессивным поведением со сверстниками в учебной группе: Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2003. 231 с.
8. Антонов А.И., Лебедь О.Л. Несовершеннолетние преступники: кто они? // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 94–95.
9. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
10. Бабарахимова С.Б. Клинические проявления суицидального поведения в подростковом возрасте // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2017. Т. 4. 1(16). С. 62–71.
11. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель-Пресс, 1999. 508 с.
12. Безбородова Н.Я. Психологическая коррекция личности младшего подростка с отклоняющимся поведением средствами игровой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 160 с.
13. Безбородова Н.Я. Психологическая коррекция личности младшего подростка с отклоняющимся поведением средствами игровой деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 16 с.

14. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Ред.-изд. центр консорциума «Соц. здоровье России», 1994. 221 с.
15. Белкин А.С. Проступки можно предупредить. Свердловск: Урал. кн. изд-во, 1967. 83 с.
16. Белкин А.С. Внимание – ребенок. Причины, диагностика, предупреждение отклонений в поведении школьников. Свердловск: Сред.-урал. кн. изд-во, 1981. 126 с.
17. Белкин А.С. Диагностика педагогической запущенности учащихся: Учебное пособие. Свердловск: Изд-во СПИ, 1979. 107 с.
18. Белкин А.С. Отклонения в поведении школьников. Свердловск: Изд-во СПИ, 1973. 138 с.
19. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм Еврознак, 2002. 512 с.
20. Бехтерев В.М. Вопросы общественного воспитания. М.: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1910. 41 с.
21. Бехтерев В.М. Объективное изучение личности. Избр. труды по психологии: В 2 т. СПб.: Алетейя, 1999. Т. 2. 283 с.
22. Блонский П.П. О так называемой моральной дефективности // Избр. пед. и психол. произв.: В 2 т. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. С. 199–201.
23. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 209 с.
24. Бубнова Э.Ш. Особенности проявлений агрессивного поведения старших дошкольников в группе детского сада: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 16 с.
25. Бубнова Э.Ш. Особенности проявлений агрессивного поведения старших дошкольников в группе детского сада. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 193 с.
26. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Кн. для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
27. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997. 336 с.
28. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991. 144 с.
29. Вершловский С.Г. Личность, семья, школа (проблемы социализации учащихся). СПб.: СПбГУПМ, 1996. 220 с.
30. Воробьев Г. Американские дети: послушные и непослуш-



ные // Семья и школа. 1995. № 4. С. 22–24.

31. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: Методическое пособие. М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1993. 56 с.

32. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного возраста // Собр. соч.: В 6 т. М.: Эксперимент. дефектологич. ин-т им. М.С. Эпштейна, 1936. Т. 5. 486 с.

33. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5: Основы дефектологии. 368 с.

34. Гордякова О.В. Влияние личностной агрессивности и тревожности подростков на эмоциональное отношение к агрессии в телевизионной рекламе // Психологический журнал. 1999. № 4. С. 96–102.

35. Гонина О.О., Зинченко Р.С. Коррекция агрессивного поведения детей дошкольного возраста с помощью игротерапии // Вестник экспериментального образования. 2019. № 3(20). С. 8–18.

36. Гранкина И.В., Иванова Т.И. Направления психолого-педагогической коррекции детей с девиантными формами поведения и с психическими расстройствами // Психопедагогика в правоохранительных органах: научно-практический журнал. 2016. № 1. С. 57–61.

37. Гроф С. За пределами мозга. М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1993. 504 с.

38. Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Исследование предпосылок девиантного поведения подростков // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2. № 3. С. 42–48.

39. Гут Ю.Н. Природные и социальные факторы девиантного поведения у подростков // Психологическая наука и образование. 2018. № 4. С. 80–90.

40. Дриль Д.А. Малолетние преступники. М.: Тип. Мамонтова, 1888. Вып. 2. Ч. 1. Психология преступности. 255 с.

41. Дроздов А.Ю. Агрессивное поведение молодежи в контексте социальной ситуации // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 95–98.

42. Дубинко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 53–57.

43. Егошкин Ю.В. Диагностика и коррекция агрессивного по-

ведения у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 160 с.

44. Егошкин Ю.В. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 17 с.

45. Ерзин А.И. Диагностика и коррекция агрессивного поведения: Учебное пособие. Оренбург: Оренбургская гос. мед. академия, 2012. 254 с.

46. Завражин А.И. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 43–49.

47. Завражин С.А. Предупреждение отклоняющегося поведения несовершеннолетних в Российской империи. М.: Прометей, 1996. 120 с.

48. Завражин С.А. Подготовка педагогических кадров к работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками в учреждениях Наркомпроса РСФСР (1917–1935 гг.): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 210 с.

49. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. 3-е изд., испр. СПб.: Союз, 1997. 224 с.

50. Зими́на И.С. Детская агрессивность как предмет педагогического исследования // Педагогика. 2003. № 5. С. 14–18.

51. Зиннуров Ф.К. Педагогическая система профилактики девиантного поведения подростков в условиях социокультурной деятельности. Казань: Казанский юрид. ин-т МВД России, 2011. 438 с.

52. Зюбин Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися: Методическое пособие. М.: Высш. школа, 1982. 191 с.

53. Иванова Е.А. Гендерные различия в проявлениях агрессивности у детей подросткового возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2002. 22 с.

54. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. М.: Педагогика, 1991. 240 с.

55. Истратова О.Н. Диагностика и коррекция агрессивности у детей школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов на/Д, 1998. 22 с.

56. Истрофилова О.И. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение: Дис. ... канд.

пед. наук. М., 2006. 288 с.

57. Истрофилова О.И., Пащенко О.И. Цифровые образовательные ресурсы как средство индивидуальной коррекции агрессивных форм поведения подростков // Казанская наука. 2013. № 6. Педагогические науки. С. 159–164.

58. Истрофилова О.И. Анализ профессиональной готовности педагогов к работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение // Международный научный журнал. 2014. № 3. С. 125–129.

59. Истрофилова О.И. Организация работы по коррекции агрессивного поведения подростков в педагогическом процессе школы // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 5. Т. 2. С. 153–159.

60. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. М.: Новая школа, 1993. 80 с.

61. Касьянов В.В. Девиантология: социология суицидального поведения: Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 333 с.

62. Касьянов В.В., Нечипуренко В.Н. Суицидальное поведение. М.: Юрайт, 2019. 330 с.

63. Кащенко В.П., Мурамов Г.В. Исключительные дети, нервные, трудновоспитуемые и отстающие, их изучение и воспитание. М.: Работник просвещения, 1929. 22 с.

64. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1992. 222 с.

65. Квадрициус М.П. Предупреждение агрессивности подростков средствами семейного воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2000. 22 с.

66. Кисляков П.А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность: Учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 156 с.

67. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебник и практикум для вузов. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 290 с.

68. Клемантович И. Современная семья: структура, специфика, воспитательные возможности. // Воспитание школьников. 1998. № 4. С. 2–6.

69. Ковалевский П.И. Психиатрия. Харьков: Тип. Каплана и Бирюкова, 1887. Т. 2. 360 с.

70. Колесникова Г. И. Девиантология: Учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 175 с.

71. Колосова С.Л. Детская агрессия. СПб.: Питер, 2004. 224 с.

72. Колосова С.Л. Психологические особенности агрессивности детей 5–7-летнего возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 222 с.

73. Комплексная программа по профилактике социального сиротства, реабилитации и коррекции социальных сирот и детей, пострадавших от семейного насилия / Е.И. Ананьева [и др.] СПб.: С.-Петербург. гос. ин-т психологии и социальной работы, 2009. 477 с.

74. Кон И.С. Какими они себя видят. М.: Знание, 1975. 96 с.

75. Кони А.Ф. Письмо в редакцию // Спасите детей от тюрьмы. М.: Изд-во Московского общества Патроната над несовершеннолетними, 1913. 121 с.

76. Кондракова И.Э. Предупреждение и педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков в школе: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 155 с.

77. Коноповой А.С. Педагогическое взаимодействие как средство коррекции агрессивного поведения младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2001. 131 с.

78. Корытченкова Н.И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000. 23 с.

79. Кочетов А.И. Перевоспитание подростка. М.: Педагогика, 1972. 120 с.

80. Крупская Н.К. К вопросу о морально-дефективных детях // Пед. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 210–211.

81. Кудрявцев И.А., Семенова О.Л. Смысловая сфера несовершеннолетних с психическими расстройствами, совершившими насильственные правонарушения // Психологический журнал. 2002. № 3. С. 54–63.

82. Курчинка Мэри Ш. Ребенок «с характером». СПб.: Питер-Пресс, 1996. 352 с.

83. Куфаев В.И. Юные правонарушители. М.: Новая Москва, 1925. 356 с.

84. Лебединская К.С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М.: Просвещение, 1998. 76 с.
85. Леви В. Нестандартный ребенок. СПб.: Питер, 1993. 254 с.
86. Левкова Т.В. Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях: Дис. ... канд. пед. наук. Биробиджан, 2003. 164 с.
87. Ленденева И.Л. Детская агрессия и методы ее психолого-педагогической коррекции: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2002. 17 с.
88. Ленденева И.Л. Детская агрессия и методы ее психолого-педагогической коррекции: Дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2002. 169 с.
89. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1988. 398 с.
90. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. Пб.: Товарищество худ. печати, 1900. 247 с.
91. Липунова О.В. Психология отклоняющегося поведения: Учебное пособие. 2-е изд. М.: ФЛИНТА, 2016. 377 с.
92. Лихачев Б.Т. Экопсихотерапевтические аспекты воспитания // Педагогика. 1995. № 1. С. 40–44.
93. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-пресс, 1999. 406 с.
94. Луков В.А. Особенности молодежных субкультур в России // Социологические исследования. 2002. № 10. С. 79–88.
95. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Политиздат, 1990. 415 с.
96. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Соч.: В 7 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958–1960. Т. 1. 559 с.
97. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 132 с.
98. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. М.: Пед. о-во России: Ноосфера, 1999. 298 с.
99. Минакова С.С., Николаева А.А., Савченко И.А. Особенности коммуникативных навыков агрессивных детей // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. № 7. С. 395–401.
100. Минин А.Я., Краев О.Ю. Актуальные проблемы девиантного поведения несовершеннолетних и молодежи. М.: Прометей, 2016. 140 с.
101. Митрофаненко В.В. Работа с молодежью, находящейся в

трудной жизненной ситуации: Учебное пособие. Ставрополь: Сев.-Кавказский федеральный ун-т, 2015. 114 с.

102. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика. 3-е изд. М.: Когито-Центр, 2019. 181 с.

103. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: Эмоциональный и кризисный механизм. СПб.: Лань, 1999. 128 с. (Сер. «Мир медицины»).

104. Молтсбергер Д., Голдблатт М., Джонс Э. и др. Антология суицидологии: основные статьи зарубежных ученых. М.: Когито-Центр, 2018. 464 с.

105. Моховиков А.Н. Суицидология: Прошлое и настоящее. Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах (Луций Сенека Анней, Монтень Мишель, Юм Давид [и др.]). 2-е изд. М.: Когито-Центр, 2019. 565 с.

106. Мухина В.С. Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Сб. науч. тр. М.: МГПИ, 1981. 47 с.

107. Нагаев В.В., Толстов В.Г. Основные направления социально-психологической, психотерапевтической и правовой реабилитации подростков-девиантов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2001. № 3. С. 40–47.

108. Невская С.С., Невский И.А. Современные проблемы преодоления правонарушений несовершеннолетних // Педагогика. 1994. № 4. С. 52–54.

109. Нельсон Д., Лотт Л., Гленн К. Стеорен. 1001 совет родителям по воспитанию детей от А до Я / Пер. с англ. М.В. Шитаревой. М.: Крон ПРЕСС, КОРОНА, 1994. 384 с.

110. Николаева Л.П. Профилактика девиантного поведения молодежи. Наркомания и алкоголизм: Учебно-методическое пособие. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. 80 с.

111. Николаенко Я.Н. Коррекция агрессивного поведения у детей и подростков: Учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / Я.Н. Николаенко, Т.А. Колосова. СПб.: Ин-т специальной педагогики и психологии, 2013. 88 с.

112. Новичкова Н.Г., Малетина Е.Б. Повышение уровня нравственной воспитанности подростков девиантного поведения

средствами физической культуры // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2017. № 9. С. 61–64.

113. Ольшанская Е.К. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 135 с.

114. Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. М.: Прометей, 1991. 183 с.

115. Осухова Н.Г. Психодрама: помощь детям, пережившим насилие // Педагогика. 2001. № 3. С. 86–96.

116. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 61–68.

117. Павлова Н.Н. Педагогические условия коррекции агрессивного поведения детей: Дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2001. 163 с.

118. Панков М.Н., Кожевникова И.С., Сидорова Е.Ю., Грибанов А.В., Старцева Л.Ф. Психофизиологические характеристики детей с агрессивным поведением // Экология человека. 2018. № 2. С. 37–44.

119. Паренс Г. Агрессия наших детей. М.: Форум, 1997. 182 с.

120. Педагогическая диагностика в школе / А.И. Кочетов, Я.Л. Коломинский, И.И. Прокопьев и др.; под ред А.И. Кочетова. М.: Народная асвета, 1987. 223 с.

121. Перепель И.А. Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности. Л.: Изд. автора, 1925. 20 с.

122. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994. 151 с.

123. Погодин И.А. Суицидальное поведение: психологические аспекты: Учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2016. 336 с.

124. Подростковый суицид // Здравоохранение Югры: опыт и инновации. 2018. № 4. С. 71–73.

125. Прихожан А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: (Личностный аспект): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 16 с.

126. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и жизни. М.: Знание, 1990. 80 с.

127. Профилактика социальных зависимостей подростков: Учебное пособие для академического бакалавриата / С.В. Воробьева [и др.]; под ред. Н.И. Нескоромных. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 218 с.

128. Разаренова Е.В. Самоактуализация личности подростка как средство снижения агрессивности: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004. 198 с.

129. Ратинов А.Р., Ситковская О.Д. Насилие, агрессия, жестокость как объекты криминально-психологического исследования // Насилие, агрессия, жестокость. Криминально-психологическое исследование: Сб. науч. трудов. М.: Б. и., 1989. С. 4–15.

130. Раттер М. Помощь трудным детям / Под ред. А.М. Спиковской. М.: Прогресс, 1987. 424 с.

131. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. СПб.: Б. и., 1996. 30 с.

132. Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков: Учебное пособие. М.: Генезис, 2020. 216 с.

133. Рубашева А.Н. Дети-убийцы. Харьков: Юрид. изд-во Наркомюста УССР, 1926. 179 с.

134. Руденский Е.В. Психология ненормативного развития личности: Учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 177 с.

135. Руденский Е.В. Психология отклоняющегося развития: Учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2020. 392 с.

136. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. 1992. № 5–6. С. 35–40.

137. Румянцева Т.Г. Критический анализ концепции «человеческой агрессивности». Минск: Изд-во БГУ, 1982. 79 с.

138. Румянцева Т.Г. Философский анализ методологических и концептуальных оснований теорий человеческой агрессии: Дис. ... д-ра филос. наук. Минск, 1991. 312 с.

139. Рычкова Л.С., Смирнова Т.А., Косов А.М., Конева О.Б. Аффективные расстройства как предикторы суицидального поведения у детей и подростков // Вестн. Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2016. Т. 4. № 4(15). С. 104–109.

140. Рычкова Л.С., Смирнова Т.А., Конева О.Б., Махнина Н.И., Ботова Н.Д. Гармонизация детско-родительских отношений как основа профилактики суицидального поведения // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2017.



Т. 3. № 1(16). С. 48–52.

141. Савина Н.Н. Организационно-педагогические условия адаптации детей «группы риска» в общеобразовательном учреждении: Дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2000. 147 с.

142. Самыгин П.С., Самыгин С.И., Кротов Д.В. Профилактика девиантного поведения молодежи: Учебное пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 284 с.

143. Сафронова М.В. Технологии социальной работы. Методика оценки риска семейного неблагополучия: Учебно-методическое пособие / М.В. Сафронова, Л.А. Осьмук. Новосибирск: Новосибирский гос. техн. ун-т, 2011. 96 с.

144. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Под ред. Д.И. Фельдштейн. М.: Воронеж, 1996. 96 с.

145. Семенюк Л.М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста. (Методические рекомендации в помощь педагогам-практикам). М.: АПН СССР, 1991. 16 с.

146. Сеченов И.М. Избранные произведения: В 2 т. М.: АПН/ АПН СССР, 1952. Т. 1. 772 с.

147. Сикорский И.А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5 кн. Харьков: Южно-Русское изд-во Ф.И. Иогансона, 1899. Кн. 2: Статьи по вопросам воспитания. 336 с.

148. Сироткин С.Ф. Агрессивность детей как объект педагогической диагностической оценки: Дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 1996. 226 с.

149. Сироткин С.Ф. Агрессивность детей как объект педагогической диагностической оценки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 1996. 17 с.

150. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Психология и педагогика насилия. М.: Клуб «Реалисты», 1997. 336 с.

151. Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 17–26.

152. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. 198 с.

153. Спок Б. Разговор с матерью. М.: Политиздат, 1990. 254 с.
154. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия. 2-е изд. М.: Когито-Центр, 2019. 376 с.
155. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учебное пособие для учителей и родителей. М.: Академия, 1997. 320 с.
156. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч.: В 3 т. М.: Педагогика, 1981.
157. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1973. 272 с.
158. Тарасова С.И., Дрожжина Н.Б., Лимонова О.О. Психологическое исследование агрессивного поведения подростков с различным психотипом личности // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 56–60.
159. Тигунцева Г.Н. Психология отклоняющегося поведения: Учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2019. 349 с.
160. Трифонов В.В. Подготовка будущих учителей к работе с трудными учащимися. Алма-Ата: Талым, 1991. 231 с.
161. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. М.: Изд-во Школы-лечебницы д-ра мед. наук Г.Я. Трошина, 1915. 959 с.
162. Ушинский К.Д. Собр. соч. М.: Педагогика, 1998. 678 с.
163. Фельдштейн Д.И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте. Душамбе: Дониш, 1973. 137 с.
164. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими / Пер. с англ.; Общ. ред. и предисл. М.С. Мацковского. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. 511 с.
165. Фонтана Д. Ваш ребенок растет: В 2 кн. / Пер. с англ. Н. Гладышевой, С. Мурина. М.: Новости, 1994. 432 с.
166. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
167. Фрейд А. Норма и патология детского развития / Пер. с нем. Л.Л. Обухова М., 1990. 223 с.
168. Фромм А. Азбука для родителей / Пер. И.Г. Константиновой; Предисл. И.М. Воронцова. Л.: Лениздат, 1991. 319 с.
169. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика 1994. 245 с.
170. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика

и коррекция. Минск: Ильин В.П., 1996. 192 с.

171. Хвилюзова Т.А. Педагогическая коррекция эмоциональных нарушений поведения у дошкольников средствами рисования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 18 с.

172. Хлыстова Н.М. Социально-психологические причины агрессивности личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2003. 18 с.

173. Цилуйко М.В. Влияние средств массовой информации на формирование противоправного поведения подростков // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2000. № 1. С. 75–88.

174. Чернова Е.В., Чусавитина Г.Н. Подготовка будущих учителей к превенции девиантного поведения школьников в сфере информационно-коммуникативных технологий. М.: ФЛИНТА, 2019. 185 с.

175. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. М.: Просвещение, 1995. 160 с.

176. Шафранов-Куцев Г.Ф., Акулич М.М., Батырева М.В. Социология современного образования: Учебник. М.: Логос, 2016. 432 с.

177. Шацкий С.Т. Избр. пед. соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 304 с.

178. Щелгунов Н.В. Избр. пед. соч. М.: АПН РСФСР, 1954. 403 с.

179. Шнейдер Л.Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков: Учебное пособие для сред. проф. образования. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 219 с.

180. Шнейдер Л.Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения. Практикум: Учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2020. 141 с.

181. Эльконин Д.Б. Избр. психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

182. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

183. Юнг К.Г. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание: Сборник. М.: Олимп; Изд-во АСТ ЛТД, 1997. 400 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

*Приложение 1*

### Карта психологической характеристики личностного развития подростка, проявляющего агрессивное поведение

Ф.И.О. \_\_\_\_\_

№		Проставьте «+»
<b>I. Общие сведения о ребенке</b>		
<b>1</b>	<b><i>Анкетные данные:</i></b>	
	Дата рождения	
	Класс	
<b>2</b>	<b><i>Сведения об особенностях функционирования нервной системы:</i></b>	
<b>a</b>	Быстро утомляется	
	утомляется после длительной нагрузки	
	неутомим	
<b>б</b>	Быстро переходит от радости к грусти без видимой причины	
	адекватная смена настроений	
	стабилен в проявлении настроения	
<b>в</b>	Преобладает возбуждение	
	возбуждение и торможение уравновешены	
	преобладает торможение	
<b>3</b>	<b><i>Успеваемость:</i></b>	
	отличная	
	хорошая	
	удовлетворительная	
	неудовлетворительная	
<b>II. Сведения о семье и взаимоотношениях в ней</b>		
<b>1</b>	<b><i>Состав семьи:</i></b>	
	полная	
	один из родителей	
	распавшаяся	
<b>2</b>	<b><i>Взаимоотношение родителей между собой:</i></b>	
	уважительные	
	напряженные	
	конфликтные	

<b>3</b>	<b><i>Взаимоотношения родителей с ребенком:</i></b>	
	доверительно-уважительные	
	авторитарные	
	конфликтные	
<b>III. Проявление личностных качеств в поведении ребенка</b>		
<b>НАПРАВЛЕННОСТЬ ИНТЕРЕСОВ</b>		
1	на учебную деятельность	
2	на трудовую деятельность	
3	на художественно-эстетическую деятельность	
4	на достижения в спорте, туризме	
5	на отношения между людьми	
<b>ОТНОШЕНИЕ К ДЕЛУ</b>		
<b>1</b>	<b><i>Активность:</i></b>	
	Активно участвует во всех общественных делах, не считаясь с собственным временем.	
	Принимает активное участие в общественных делах, но старается не тратить на это свое свободное время.	
	Не проявляет активности в общественной жизни, но поручения выполняет.	
	Редко принимает участие в общественных делах.	
	Отказывается участвовать в общественных делах.	
<b>2</b>	<b><i>Трудолюбие:</i></b>	
	Любую работу ученик всегда выполняет охотно, ищет работу сам и старается сделать ее хорошо.	
	Как правило, охотно берется за работу, стараясь выполнить ее хорошо. Случаи противоположного характера редки.	
	Редко охотно берется за работу.	
	Чаще всего старается уклониться от любой работы.	
	Всегда уклоняется от выполнения любого дела.	
<b>3</b>	<b><i>Ответственность:</i></b>	
	Всегда хорошо и в назначенный срок выполняет любое порученное ему дело.	
	В большинстве случаев хорошо и в срок выполняет порученную ему работу.	
	Часто не выполняет в срок (или выполняет плохо) порученное ему дело.	
	Очень редко выполняет порученное ему дело.	
	Никогда не доводит до конца порученные ему дела.	

<b>4</b>	<b><i>Инициативность:</i></b>	
	Выступает зачинателем многих дел, не стремясь получить за это никакого признания.	
	Довольно часто выступает зачинателем нового дела.	
	Редко сам начинает новое дело.	
	Почти никогда сам не начинает новое дело.	
	Никогда не выступает зачинателем какого-либо дела.	
<b>5</b>	<b><i>Организованность:</i></b>	
	Всегда правильно распределяет свою работу во времени и выполняет ее согласно плану.	
	В большинстве случаев правильно распределяет и в срок выполняет свою работу.	
	Умеет правильно распределять и в срок выполнять свою работу, только если за каждый ее этап надо отчитываться.	
	Чаще всего не умеет правильно распределять свою работу по времени.	
	Не умеет распределять свою работу во времени, тратит время зря.	
<b>6</b>	<b><i>Любознательность:</i></b>	
	Постоянно активно узнает что-то новое в разных областях науки и культуры.	
	В большинстве случаев заинтересован в получении новых знаний из разных областей науки и культуры.	
	Редко стремится узнать что-то новое; как правило, интересуется одной ограниченной областью знаний.	
	Как правило, не проявляет заинтересованности в приобретении новых знаний.	
	Равнодушен ко всякого рода новым знаниям.	
<b>7</b>	<b><i>Аккуратность:</i></b>	
	Всегда содержит свои вещи в идеальном порядке. Всегда опрятен, подтянут – и за партой, и у доски. Бережет общественное имущество, всегда старается привести его в порядок.	
	Содержит в надлежащем порядке собственные и одолженные ему вещи (книги, конспекты). Помогает приводить в порядок общественное имущество (парты, инвентарь и т. п.), скорее, по обязанности.	
	Не проявляет большого стремления к поддержанию порядка вокруг себя. Иногда приходит в школу неоп-	

	рятным, неряшливо одетым. Равнодушен по отношению к тем, кто портит общественное имущество.	
	Часто не заботится о своем внешнем виде, состоянии своих книг, вещей, не бережет общественное имущество, даже портит его.	
	Совершенно не заботится о том, чтобы содержать свои вещи в надлежащем порядке, всегда неопрятен, неряшлив. При случае, не задумываясь, портит общественное имущество.	
<b>ОТНОШЕНИЕ К ЛЮДЯМ</b>		
<b>8</b>	<b><i>Коллективизм:</i></b>	
	Всегда проявляет заботу по отношению к знакомым и незнакомым людям, старается любому оказать помощь и поддержку.	
	Склонен проявлять заботу о незнакомых людях, если это не мешает его личным планам и делам.	
	Нередко проявляет равнодушие к чужим делам и заботам, если это не затрагивает его лично.	
	Как правило, равнодушен к заботам других, по своей инициативе им не помогает.	
	Считает излишним проявлять заботу о незнакомых членах общества, живет под девизом: «Не лезь не в свое дело».	
<b>9</b>	<b><i>Честность, правдивость:</i></b>	
	Всегда правдив по отношению к своим родителям, учителям, товарищам.	
	Почти всегда правдив по отношению и своим родителям, учителям, товарищам.	
	Часто говорит неправду ради собственной выгоды.	
	Почти всегда говорит неправду, если ему это выгодно.	
	Склонен всегда говорить неправду.	
<b>10</b>	<b><i>Справедливость:</i></b>	
	Активно борется с тем, что считает несправедливым.	
	Не всегда борется с тем, что считает несправедливым.	
	Редко выступает против того, что считает несправедливым.	
	Не добивается справедливости.	
	Совершенно равнодушен к проявлениям несправедливости.	

<b>11</b>	<b><i>Бескорыстие:</i></b>	
	В своих поступках всегда руководствуется соображениями пользы дела или других людей, а не собственной выгоды.	
	Почти всегда руководствуется соображениями пользы дела или других людей.	
	Редко руководствуется в своих поступках соображениями пользы дела, а не собственной выгоды.	
	В поступках часто руководствуется соображениями собственной выгоды.	
	В поступках, как правило, всегда руководствуется соображениями собственной выгоды.	
<b>12</b>	<b><i>Общительность:</i></b>	
	Всегда охотно вступает в контакт с людьми, любит работать и отдыхать с другими.	
	Как правило, с удовольствием общается с людьми.	
	Стремится общаться с ограниченным кругом людей.	
	Предпочитает индивидуальные формы работы и отдыха.	
	Замкнут, не общителен.	
<b>13</b>	<b><i>Чувство товарищества:</i></b>	
	Всегда помогает товарищам в трудной работе и в тяжелые минуты жизни.	
	Как правило, помогает товарищам.	
	Помогает товарищам, когда его просят.	
	Очень редко помогает товарищам; если его попросят, может отказать в помощи.	
	Никогда не помогает товарищам в работе, в трудные минуты жизни.	
<b>14</b>	<b><i>Отзывчивость:</i></b>	
	Всегда сочувствует другим, товарищи часто делятся с ним своими заботами.	
	Искренне сочувствует другим, если не слишком поглощен собственными думами.	
	Поглощен собственными чувствами настолько, что это мешает разделить чувства других людей.	
	Почти не умеет сочувствовать другим.	
	Совершенно не умеет сочувствовать другим, товарищи не любят «одалживаться» у него.	



<b>15</b>	<b><i>Вежливость, тактичность:</i></b>	
	Все его поступки и слова свидетельствуют об уважении к другим людям.	
	Почти всегда проявляет должное уважение к другим людям.	
	Часто бывает невежлив и нетактичен.	
	Часто недопустимо резок, груб. Нередко затевает ссоры.	
	Всегда резок, невыдержан как в обращении с ровесниками, так и со старшими. В ссоре оскорбляет других, грубит.	
<b>ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ</b>		
<b>16</b>	<b><i>Скромность:</i></b>	
	Никогда не выставляет напоказ своих достоинств, заслуг.	
	Иногда по просьбе товарищей рассказывает о своих действительных достижениях, достоинствах.	
	Сам рассказывает товарищам о своих действительных достижениях, достоинствах.	
	Часто хвастается еще не сделанным или тем, в чем он принимал очень малое участие, к чему имеет мало отношения.	
	Хвастается даже незначительными достижениями, преувеличенными достоинствами.	
<b>17</b>	<b><i>Уверенность в себе:</i></b>	
	Никогда не советуется с другими, не ищет помощи даже тогда, когда это следовало бы сделать.	
	Все задания, поручения выполняет без помощи других. Обращается за помощью только в случае действительной необходимости.	
	Порой, выполняя трудную задачу, обращается за помощью, хотя мог бы справиться сам.	
	Часто при выполнении заданий, поручений просит помощи, поддержки других, даже если сам может справиться.	
	Постоянно, даже в простых делах, нуждается в одобрении и помощи других.	
<b>18</b>	<b><i>Самокритичность:</i></b>	
	Всегда с вниманием выслушивает справедливую критику и настойчив в исправлении собственных недостатков.	

	В большинстве случаев правильно реагирует на справедливую критику, прислушивается к добрым советам.	
	Порой прислушивается к справедливым замечаниям, старается их учитывать.	
	К критическим замечаниям, советам относится невнимательно, не старается исправлять недостатки.	
	Отвергает любую критику. Отказывается признавать свои очевидные промахи, ничего не делает для их исправления.	
<b>19</b>	<b><i>Умение рассчитывать свои силы:</i></b>	
	Всегда трезво оценивает собственные силы, выбирая задачи и дела «по плечу» – не слишком легкие и не слишком трудные.	
	Как правило, верно соизмеряет свои силы и трудности задания.	
	Иногда бывают случаи, когда ученик плохо соизмеряет свои силы и трудности порученного дела.	
	В большинстве случаев не умеет соизмерять свои силы и трудности дела.	
	Почти никогда не умеет правильно соизмерить свои силы и трудности задания, дела.	
<b>20</b>	<b><i>Стремление к успеху, первенству:</i></b>	
	Всегда и во всем стремится быть первым (в учебе, спорте и т. п.), настойчиво этого добивается.	
	Стремится быть в числе первых во многих областях, но особое внимание уделяет достижениям в какой-либо одной области.	
	Стремится в чем-то одном, особо его интересующем, добиться признания, успеха.	
	Очень редко стремится к успеху в какой-либо деятельности, легко довольствуется положением «средняка».	
	Никогда не стремится в чем-либо быть первым, получает удовлетворение от самой деятельности.	
<b>21</b>	<b><i>Самоконтроль:</i></b>	
	Всегда тщательно взвешивает свои слова и поступки.	
	Не всегда тщательно контролирует свои слова и поступки.	
	Большой частью поступает необдуманно, рассчитывает на «везение».	

	Почти всегда поступает необдуманно, недостаточно тщательно контролирует себя.	
	Постоянно поступает необдуманно, в расчете «на везение».	
<b>ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА</b>		
<b>22</b>	<b><i>Смелость:</i></b>	
	Всегда вступает в борьбу, даже если противник сильнее его самого.	
	В большинстве случаев вступает в борьбу, даже если противник сильнее его.	
	Не всегда может заставить себя вступить в борьбу с противником сильнее его самого.	
	В большинстве случаев отступает перед силой.	
	Всегда отступает перед силой, трусит.	
<b>23</b>	<b><i>Решительность:</i></b>	
	Всегда самостоятельно, без колебаний принимает ответственное решение.	
	В большинстве случаев без колебаний принимает ответственное решение.	
	Иногда колеблется перед ответственным решением.	
	Редко решается принимать какое-либо ответственное решение.	
	Не в состоянии самостоятельно принять какое-либо ответственное решение.	
<b>24</b>	<b><i>Настойчивость:</i></b>	
	Всегда добивается выполнения намеченного, даже если требуются длительные усилия, не отступает перед трудностями.	
	Как правило, старается выполнить намеченное, даже если при этом встречаются трудности.	
	Доводит до конца задуманное, лишь если трудности его выполнения незначительны или требуются кратковременные усилия.	
	Очень редко доводит до конца задуманное, даже если сталкивается с незначительными трудностями.	
	Столкнувшись с трудностями, сразу же отказывается от попыток выполнить намеченное.	
<b>25</b>	<b><i>Самообладание:</i></b>	
	Всегда умеет подавить нежелательные эмоциональные проявления.	

	Как правило, умеет справиться со своими эмоциями. Случаи противоположного характера единичны.	
	Порой не умеет справиться со своими эмоциями.	
	Часто не может подавить нежелательные эмоции.	
	Плохо владеет своими чувствами, легко впадает в состояние растерянности, подавленности и проч.	
<b>ПОЛОЖЕНИЕ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ</b>		
<b>26</b>	<b><i>Авторитет в классе:</i></b>	
	Пользуется безусловным авторитетом практически среди всех одноклассников: его уважают, считаются с его мнением, доверяют ответственные дела.	
	Пользуется авторитетом среди большинства одноклассников.	
	Пользуется авторитетом только у части одноклассников.	
	Пользуется авторитетом у отдельных учащихся.	
	В классе авторитетом не пользуется.	
<b>27</b>	<b><i>Симпатии:</i></b>	
	Является любимцем класса, ему прощаются отдельные недостатки.	
	В классе ребята относятся к нему с симпатией.	
	Пользуется симпатией только у части одноклассников.	
	Пользуется симпатией у отдельных ребят.	
	В классе его не любят.	
<b>28</b>	<b><i>Авторитет во внешкольных объединениях:</i></b>	
	Является признанным авторитетом в каком-либо внешкольном объединении (спортшкола, музшкола, клуб, дворовая компания).	
	Пользуется авторитетом у большинства ребят какого-либо внешкольного объединения (спортшкола, музшкола, клуб, дворовая компания).	
	Пользуется авторитетом у отдельных членов внешкольных объединений (в спортшколе, клубе и др.).	
	Является членом какого-либо внешкольного объединения, но авторитетом там не пользуется (спортшкола, клуб и др.).	
<b>29</b>	<b><i>Проявления агрессии:</i></b>	
	Использует физическую силу против сверстников и других лиц (постоянно, ситуативно, редко).	

	Характеризуется взрывами ярости, что проявляется в крике, топании ногами и пр. (постоянно, ситуативно, редко).	
	Злобно шутит, зло сплетничает (постоянно, ситуативно, редко).	
	При малейшем возбуждении проявляет грубость, резкость (постоянно, ситуативно, редко).	
	Агрессивность проявляется через угрозы, ругань, враждебные выкрики (без применения физической силы) (постоянно, ситуативно, редко).	
<b>30</b>	<b><i>Поведение на уроках:</i></b>	
	отличное	
	хорошее	
	удовлетворительное	
	неудовлетворительное	
	В чем это проявляется? (кратко опишите)	
<b>31</b>	<b><i>Поведение на переменах:</i></b>	
	отличное	
	хорошее	
	удовлетворительное	
	неудовлетворительное	
	В чем это проявляется? (кратко опишите)	

**Примерная схема наблюдения  
за агрессивными проявлениями в поведении ребенка**

Для целенаправленного наблюдения за проявлениями агрессии можно использовать *примерную схему наблюдения* за ребенком, которая позволяет сделать предположения о тенденции к формированию патохарактерологических агрессивных реакций и определить уровень агрессивности ребенка.

Ф.И.О. ребенка \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Дата заполнения \_\_\_\_\_

Период наблюдения \_\_\_\_\_

Ф.И.О. заполнившего протокол (родитель, педагог, психолог)

<b>Показатели проявления агрессивности</b>	<b>Поведенческие акты</b>	<b>Частота проявления</b>
<b>1. Вегетативные признаки и внешние проявления агрессивности</b>	– краснеет (бледнеет) в состоянии раздражения, гнева	0 1 2 3 4
	– кусает, облизывает губы в состоянии раздражения, гнева	0 1 2 3 4
	– сжимает кулаки в состоянии обиды	0 1 2 3 4
	– сжимает кулаки в состоянии раздражения, гнева	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4
<b>2. Длительность выхода из состояния раздражения, гнева</b>	– после агрессивной реакции успокаивается в течение 15 минут	0 1 2 3 4
	– после агрессивной реакции успокаивается в течение 30 минут	0 1 2 3 4
	– после агрессивной реакции успокаивается в течение 1 часа	0 1 2 3 4
	– после агрессивной реакции пребывает в напряженном состоянии в течение дня	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4

<b>3. Чувствительность к помощи взрослого</b>	– не может успокоиться без помощи взрослого	0 1 2 3 4
	– замечания в устной форме не тормозят вербальной агрессии	0 1 2 3 4
	– замечания в устной форме не тормозят физической агрессии	0 1 2 3 4
	– чувство неприязни к другим не корректируется извне	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4
<b>4. Отношение к собственным проявлениям агрессии</b>	– сам признает негативность своего поведения и прекращает его	0 1 2 3 4
	– признает негативность своего поведения после комментариев взрослого и прекращает агрессивные действия	0 1 2 3 4
	– признает негативность, но продолжает агрессивные проявления	0 1 2 3 4
	– не воспринимает собственные агрессивные действия как негативные	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4
<b>5. Недостаточность в проявлении гуманных чувств</b>	– делает что-то назло другим	0 1 2 3 4
	– проявляет безразличие к страданиям других	0 1 2 3 4
	– стремится причинить другому страдания	0 1 2 3 4
	– отсутствие чувства вины после агрессивных реакций	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4
<b>6. Реакция на новую обстановку и на ограничения</b>	– непривычная обстановка не тормозит проявлений агрессии	0 1 2 3 4
	– непривычная, незнакомая обстановка провоцирует проявление агрессии	0 1 2 3 4
	– в ситуации ограничения активности проявляет агрессивность	0 1 2 3 4
	– оказывает сопротивление при попытке ограничить агрессивные действия	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4

<b>7. Реактивность, чувствительность к агрессии других</b>	– реагирует агрессией на агрессивные проявления других	0 1 2 3 4
	– проявляет вербальные агрессивные реакции в ответ на вербальную агрессию других	0 1 2 3 4
	– проявляет физические агрессивные реакции в ответ на вербальную агрессию других	0 1 2 3 4
	– провоцирует проявление агрессии	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4
<b>8. Проявление агрессии в присутствии других</b>	– проявляет агрессию один на один	0 1 2 3 4
	– проявляет агрессию в присутствии других сверстников	0 1 2 3 4
	– проявляет агрессию в присутствии взрослых	0 1 2 3 4
	– ситуация совместной деятельности провоцирует проявление агрессии	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4
<b>9. Проявление физической агрессии, направленной на предмет</b>	– ломает, портит вещи противника в ситуации ссоры	0 1 2 3 4
	– портит свои вещи в состоянии раздражения, гнева	0 1 2 3 4
	– в состоянии раздражения, гнева портит те вещи, которые попадают под руку	0 1 2 3 4
	– портит вещи независимо от состояния и ситуации	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4
<b>10. Проявление агрессии, направленной на других детей</b>	– проявляет агрессию по отношению к другим в состоянии раздражения, гнева	0 1 2 3 4
	– проявляет агрессивные реакции на случайные действия других (задели, толкнули и т. д.)	0 1 2 3 4
	– проявляет агрессию по отношению к другим без видимой причины	0 1 2 3 4
	– задирается, провоцирует проявление агрессии	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4



<b>11. Проявление агрессии, направленной на взрослых</b>	– проявляет агрессию по отношению к родителям	0 1 2 3 4
	– проявляет агрессию по отношению к чужим взрослым	0 1 2 3 4
	– проявляет агрессию по отношению к другим в состоянии раздражения, гнева	0 1 2 3 4
	– проявляет агрессивные реакции на случайные действия других (задели, толкнули и т. д.)	0 1 2 3 4
	– проявляет агрессию по отношению к другим без видимой причины	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4
	<b>12. Проявление агрессии, направленной на себя</b>	– причиняет себе ущерб в состоянии раздражения, гнева (бьет кулаком в стену, бьется головой)
– причиняет себе ущерб после агрессивных реакций по отношению к другим		0 1 2 3 4
– просит причинить ущерб в наказание		0 1 2 3 4
– причиняет себе ущерб без видимых причин		0 1 2 3 4
–		0 1 2 3 4
<b>13. Проявление агрессии, направленной на животных</b>	– насильно ловит животных	0 1 2 3 4
	– причиняет ущерб животным в состоянии раздражения, гнева	0 1 2 3 4
	– причиняет ущерб животным без видимых причин	0 1 2 3 4
	– убивает животных	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4
<b>14. Проявления вербальной агрессии</b>	– говорит обидные слова детям	0 1 2 3 4
	– говорит обидные слова взрослым	0 1 2 3 4
	– говорит нецензурные слова детям	0 1 2 3 4
	– говорит нецензурные слова взрослым	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4

<b>15. Проявления физической агрессии</b>	– замахивается	0 1 2 3 4
	– щипает, дергает за волосы	0 1 2 3 4
	– бьет рукой	0 1 2 3 4
	– бьет ногой	0 1 2 3 4
	–	0 1 2 3 4

По данной схеме наблюдателю предлагается фиксировать частоту поведенческих актов ребенка в соответствии с 5 показателями проявления агрессивности:

- 0 – не проявляется никогда;
- 1 – иногда наблюдается;
- 2 – наблюдается довольно часто;
- 3 – проявляется почти всегда;
- 4 – наблюдается постоянно.

Общая сумма баллов по частоте наблюдаемости определяет **уровень агрессивности**:

**1-й уровень (от 0 до 65 баллов)** свидетельствует о том, что поведение ребенка позволяет говорить об отсутствии тенденции закрепления ситуационно-личностных реакций агрессии как патохарактерологических; скорее всего, ребенок в состоянии самостоятельно овладеть собственной агрессивностью.

**2-й уровень (от 66 до 130 баллов)** говорит об опасности закрепления агрессивных реакций как патохарактерологических; скорее всего, ребенку требуется помощь в овладении собственным деструктивным поведением.

**3-й уровень (от 131 до 195 баллов)** характеризует поведение ребенка как патологическое, что предполагает оказание значительной психолого-педагогической помощи ребенку в овладении агрессивностью как расстройством поведения и эмоций.

**4-й уровень (от 196 до 240 баллов)**, скорее всего, свидетельствует о серьезных патохарактерологических изменениях в личности ребенка, требующих медицинского вмешательства.

**Опросник Басса–Дарки**  
**(диагностика состояния агрессии)**

Ф.И.О. \_\_\_\_\_

Пол \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_

Место работы родителей \_\_\_\_\_

**Инструкция:** проставить «да» у тех положений, с которыми Вы согласны, и «нет» – около тех, с которыми Вы не согласны.

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим.
2. Иногда я сплетничаю о людях, которых не люблю.
3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню просьбы.
5. Я не всегда получаю то, что мне положено.
6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если я не одобряю поведения друзей, то даю им это почувствовать.
8. Если мне случилось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.
11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.
13. Другие умеют (лучше, чем я) почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.
14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружелюбно, чем я ожидал.
15. Я часто бываю не согласен с людьми.
16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему.

18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми.
19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется окружающим.
20. Если кто-нибудь корчит из себя начальника, я всегда поступаю ему наперекор.
21. Меня немного огорчает моя судьба.
22. Я думаю, что многие люди не любят меня.
23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.
24. Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство вины.
25. Тот, кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится.
30. Довольно многие люди завидуют мне.
31. Я требую, чтобы люди уважали мои права.
32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.
34. От злости я иногда бываю мрачен.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь.
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю на него внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям.
40. Мне хочется, чтобы мои ошибки были прощены.
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.
43. Иногда люди раздражают меня просто своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.

45. Мой принцип: «Никогда не доверяй чужакам».
46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что я о нем думаю.
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
49. С десяти лет я никогда не проявлял вспышек гнева.
50. Я часто чувствую себя, как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-то приятное для меня.
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.
56. Я могу вспомнить случай, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
59. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю.
60. Я ругаюсь со злости.
61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав мне надо применять физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу по столу кулаком.
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
67. Я часто думаю, что жил неправильно.
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Я не раздражаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.

71. Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.

72. В последнее время я стал занудой.

73. В споре я часто повышаю голос.

74. Обычно я стараюсь скрывать плохое отношение к людям.

75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

*Обработка опросника Басса–Дарки* производится при помощи индексов различных форм агрессивных и враждебных реакций, которые определяются суммированием полученных ответов.

1. Физическая агрессия:

«да» – № 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68;

«нет» – № 9, 17, 41.

2. Косвенная агрессия:

«да» – № 2, 18, 34, 42, 56, 63;

«нет» – № 10, 26, 49.

3. Раздражение:

«да» – № 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72;

«нет» – № 11, 35, 69.

4. Негативизм:

«да» – № 4, 12, 20, 23, 36.

5. Обида:

«да» – № 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58;

«нет» – № 44.

6. Подозрительность:

«да» – № 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59;

«нет» – № 65, 70.

7. Вербальная агрессия:

«да» – № 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73;

«нет» – № 39, 66, 74, 75.

8. Угрызения совести, чувство вины:

«да» – № 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Опросник выявляет следующие формы агрессивных и враждебных реакций.

*Физическая, агрессия (нападение)* – использование физической силы против другого лица.

*Косвенная агрессия* – под этим термином понимают как агрессию, которая окольными путями направлена на другое лицо

(сплетни, злобные шутки), так и агрессию, которая ни на кого не направлена, – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и т. д. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

*Склонность к раздражению* (коротко – раздражение) – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

*Негативизм* – оппозиционная мера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

*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, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

*Вербальная агрессия* – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья, ругань).

Кроме того, выделяется восьмой пункт – *угрызения совести, чувство вины*. Ответы на вопросы этой шкалы выражают сдерживающее влияние чувства вины на проявление форм поведения, которые обычно запрещаются (нормами общества). Этот пункт выражает степень убеждения обследуемого в том, что он является плохим человеком, совершающим неправильные поступки, говорит о наличии у него угрызений совести.

Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный *индекс агрессивных реакций*, а обида и подозрительность – *индекс враждебности*.

Методика Басса–Дарки позволяет определить типичные для испытуемых формы агрессивного поведения. Применяя данную методику, можно зримо убедиться в том, что у различных категорий подростков агрессия имеет различные качественные и количественные характеристики. Вместе с тем эта методика позволяет получать данные о готовности детей действовать в определенном направлении. Кроме того, результаты применения данной мето-

дики позволяют сделать некоторые выводы о содержании мотивационной сферы ребенка, так как выбор способов поведения из числа привычных для субъекта форм реагирования связан с реально действующими смыслообразующими мотивами.



## Проективные тесты

### 1. Методика незаконченных предложений

Дата \_\_\_\_\_  
Ф.И.О. \_\_\_\_\_  
Класс \_\_\_\_\_  
Возраст \_\_\_\_\_  
Место работы родителей \_\_\_\_\_

**Инструкция:** закончите предложения.

1. Думаю, что мой отец редко ...
2. Если все против меня, то ...
3. Я всегда хотел ...
4. Если бы я занимал руководящий пост ...
5. Будущее кажется мне ...
6. Мои отметки в школе ...
7. Я часто жалею, что ...
8. Думаю, что настоящий друг ...
9. Когда я был ребенком ...
10. Идеалом женщины (мужчины) для меня является ...
11. Когда мне говорят, что нужно учиться ...
12. По сравнению с большинством семей, моя семья ...
13. Интереснее всего мне ...
14. Моя мать и я ...
15. Сделал бы все, чтобы забыть ...
16. Если бы мой отец только захотел ...
17. Думаю, что я достаточно способен ...
18. Я мог бы быть очень счастливым, если бы ...
19. Если кто-нибудь будет под моим руководством ...
20. Надеюсь на ...
21. В школе мои учителя ...
22. Большинство моих товарищей не знают, что я ...
23. Не люблю людей, которые ...
24. В детстве я ...
25. Считаю, что большинство юношей и девушек ...

26. Моя жизнь кажется мне ...
27. Моя семья обращается со мной как с ...
28. Ребята, с которыми я учусь ...
29. Моя мать ...
30. Моей самой большой ошибкой было ...
31. Я хотел бы, чтобы мой отец ...
32. Моя большая слабость заключается в том ...
33. Моим скрытым желанием в жизни ...
34. Мои одноклассники ...
35. Наступит тот день, когда ...
36. Когда ко мне приближается милиционер ...
37. Я всегда испытываю удовольствие от ...
38. Больше всего люблю тех людей, которые ...
39. Если бы я снова стал ребенком ...
40. Считаю, что большинство взрослых ...
41. Когда я вспоминаю школу ...
42. Большинство известных мне семей ...
43. Люблю иметь дело с людьми, которые ...
44. Считаю, что большинство матерей ...
45. Когда я был ребенком, то чувствовал себя виноватым, е-  
ли ...
46. Мне очень не нравится, когда мои товарищи ...
47. Думаю, что мой отец ...
48. Когда мне не везет, я ...
49. Когда я о чем-нибудь прошу других ...
50. Больше всего я хотел бы в жизни ...
51. Когда я буду взрослым ...
52. Люди, превосходство которых над собой я признаю ...
53. Когда меня нет, мои друзья ...
54. Моим самым живым воспоминанием детства является ...
55. Мне очень не нравится, когда взрослые ...
56. В школе я ...
57. Когда я был ребенком, моя семья ...
58. Считаю, что мои друзья ...
59. Я люблю свою мать, но ...
60. Самое худшее, что мне случилось совершить, это ...

Номера предложений:

- семья: 1, 12, 14, 16, 27, 29, 31, 42, 44, 47, 57, 59;
- друзья и сверстники: 8, 22, 28, 34, 46, 53, 58;
- школа: 6, 11, 21, 41, 56;
- желания и интересы: 3, 4, 13, 15, 18, 20, 33, 35, 37, 50;
- нравственные взгляды: 2, 10, 23, 25, 40, 45, 55, 60;
- я сам: 5, 7, 9, 17, 19, 24, 26, 30, 32, 36, 38, 39, 43, 48, 49, 51, 52, 54.

Качественная обработка результатов ведется по отдельным сферам жизни школьников.

## **2. «Автопортрет»**

*Инструкция испытуемому:* «На чистом листе бумаги нарисуйте самого себя, занятого какой-нибудь работой. Вы можете нарисовать себя одного, или с членами вашей семьи, или с коллегами по учебе, работе. Старайтесь изображать людей полностью – не рисуйте карикатуры или плоский контур».

## **3. Рисунок «Дом – дерево – человек»**

*Инструкция испытуемому:* «Нарисуйте дом, дерево и человека в полный рост, постарайтесь изобразить на рисунке какое-то действие. Не рисуйте карикатуру человека».

## **4. «Несуществующее животное»**

*Инструкция испытуемому:* «Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим названием. Укажите, где оно живет, чем питается, к чему стремится (чего хочет)».

Метод исследования построен на теории психомоторной связи. Для регистрации состояния психики используется исследование состояния моторики (в частности моторики рисующей руки). Согласно учению И.М. Сеченова, всякое представление, возникающее в психике, заканчивается движением: «всякая мысль заканчивается движением». Если реальное движение по какой-то причине не осуществляется, то в существующей группе мышц суммируется определенное напряжение энергии, необходимой для осуществления этого движения. Так, например, образы и мысли,

вызывающие страх, вызывают в мышцах ног и рук напряжение, что оказывается необходимым в случае ответа на страх бегством либо защитой с помощью рук (заслоняться, ударить). При выполнении рисунка лист бумаги представляет собой модель пространства, и кроме состояния мышц, фиксирует отношение человека к пространству, т. е. возникшую тенденцию. Пространство, в свою очередь, связано с эмоциональной окраской переживания. Так, на листе бумаги – модели пространства – левая сторона и низ связаны с отрицательно окрашенными эмоциями, с неуверенностью, пассивностью, а правая часть листа и верх – с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретностью действий.

### Тест школьной тревожности Филлипса

**Цель:** изучение «уровня и характера тревожности», связанного со школой.

Дата \_\_\_\_\_  
Ф.И.О. \_\_\_\_\_  
Класс \_\_\_\_\_  
Возраст \_\_\_\_\_  
Место работы родителей \_\_\_\_\_

*Инструкция испытуемому:* на каждый вопрос (всего 58) требуется дать однозначный ответ – «да» или «нет».

Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?

11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты такой работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих однокласс-

ников, к которым ребята относятся с особым вниманием?

31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?

32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?

33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?

34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?

40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?

41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?

43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учи-

тель говорит, что собирается дать классу задание?

52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, что не можешь ты?

55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

56. Беспokoишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

В результате теста выявляются уровни тревожности по следующим факторам:

1. *Общая тревожность в школе* – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. *Переживания социального стресса* – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

3. *Фрустрация потребности в достижении успеха* – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. *Страх самовыражения* – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. *Страх ситуации проверки знаний* – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. *Страх не соответствовать ожиданиям окружающих* – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.



7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

#### *Обработка и интерпретация результатов.*

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом, – это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

<b>Факторы</b>	<b>№ вопросов</b>
1. Общая тревожность в школе	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26
6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 34, 18, 23, 28
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47

**Опросник К. Леонгарда**  
**(диагностика типов акцентуации черт характера)**

Дата \_\_\_\_\_  
Ф.И.О. \_\_\_\_\_  
Класс \_\_\_\_\_  
Возраст \_\_\_\_\_  
Место работы родителей \_\_\_\_\_

*Инструкция испытуемому:* «Внимательно прочитайте вопрос. Отвечайте на него «да» или «нет», проставляя на бланке соответственно «+», если ответ утвердительный («да») и «-», если ответ отрицательный («нет»). Не задумывайтесь долго над ответом. Помните, нет плохих или неверных ответов».

1. Чаще у вас бывает веселое и беззаботное настроение?
2. Чувствительны ли вы к обидам, оскорблениям?
3. Бывает ли так, что в кинотеатре или в разговоре у вас на глаза наворачиваются слезы?
4. Сделав что-то, вы сомневаетесь, все ли выполнено правильно и не успокаиваетесь до тех пор, пока не убедитесь еще раз в том, что все сделано правильно?
5. В детстве были ли таким же смелым и отчаянным, как ваши сверстники?
6. Часто ли у вас сменяется настроение от невероятно веселого к крайне тоскливому?
7. Являетесь ли вы центром внимания в обществе, компании?
8. Бывает ли так, что вы беспричинно находитесь в таком недовольно-раздражительном настроении, что с вами лучше не разговаривать?
9. Серьезный ли вы человек?
10. Способны ли восторгаться, восхищаться чем-нибудь?
11. Предприимчивы ли вы?
12. Быстро ли забываете, если вас кто-либо обидит?
13. Мягкосердечны ли вы?
14. Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли вы, не застряло ли оно в щели?

15. Стремитесь ли вы всегда считаться в числе лучших работников?
16. Боялись ли вы в детстве грозы или собак?
17. Стремитесь ли вы во всем соблюдать порядок?
18. Зависит ли ваше настроение от внешних обстоятельств?
19. Любят ли вас ваши знакомые?
20. Часто ли вас преследует чувство внутреннего беспокойства, ощущения возможной беды, неприятности?
21. Часто ли у вас подавленное настроение?
22. Была ли хоть раз истерика или нервный срыв у вас?
23. Трудно ли вам длительное время усидеть на одном месте?
24. Если по отношению к вам несправедливо поступили, отстаиваете ли свои интересы?
25. Можете ли вы зарезать курицу?
26. Если дома занавески висят неровно, раздражает ли вас это обстоятельство и стараетесь ли вы сразу же поправить их?
27. В детстве вы боялись оставаться один дома?
28. Часто ли у вас без причины колеблется настроение?
29. Всегда ли вы стремитесь быть компетентным в своей профессии или одним из лучших в учебе?
30. Быстро ли вы злитесь или впадаете в гнев?
31. Можете ли вы быть беспечно веселым?
32. Бывает ли так, что ощущение полного счастья буквально вас пронизывает?
33. Как вы думаете, смогли бы вы быть ведущим (конферансье) в юмористическом спектакле?
34. Обычно вы высказываете свое мнение достаточно откровенно и недвусмысленно?
35. Вам трудно переносить вид крови, так как ее вид вызывает неприятные ощущения?
36. Любите ли работу, требующую огромной ответственности от вас?
37. Склонны ли вы выступать в защиту лиц, по отношению к которым несправедливо поступают?
38. Вам страшно спускаться в темный подвал?
39. Предпочитаете ли вы деятельность, требующую неторопливости и усидчивости, быстрой работе и где требования к качеству невысоки?

40. Общительный ли вы человек?
41. Охотно ли вы в школе декламировали стихи?
42. Убегали ли в детстве из дома?
43. Кажется ли вам жизнь трудной?
44. Были ли такие ситуации, что вы так расстроились, что не в состоянии были пойти на работу, занятия?
45. Можно ли сказать, что даже при неудаче вы не теряете чувство юмора?
46. Предприняли бы вы первым шага к примирению, если кто-нибудь обидел бы вас?
47. Вы очень любите животных?
48. Выйдя из дома, возвращаетесь ли снова, чтобы убедиться, что оставили его в таком состоянии, что ничего не случится?
49. Беспокоили ли мысли, что с вами или родными что-нибудь может случиться?
50. Считаете ли, что ваше настроение очень изменчиво?
51. Трудно ли вам выступать с докладами, играть на сцене перед большой аудиторией?
52. Можете ли ударить обидчика, если он вас оскорбит?
53. У вас очень высока потребность в общении с другими людьми?
54. Вы относитесь к тому типу людей, кто впадает в отчаяние при каких-либо разочарованиях?
55. Нравится ли вам работа, требующая активной организаторской деятельности?
56. Настойчиво ли вы добиваетесь намеченной цели, если приходится преодолевать массу препятствий?
57. Может ли вас так взволновать трагический фильм, что на глазах выступят слезы?
58. Трудно ли уснуть из-за того, что проблемы пережитого или следующего дня постоянно в ваших мыслях?
59. В школе вы иногда подсказывали своим товарищам или давали списывать?
60. Потребуется ли вам огромная сила воли, чтобы ночью пройти по кладбищу?
61. Следите ли за тем, чтобы в вашем доме каждая вещь имела свое место?

62. Бывает ли так, что ложась спать в хорошем настроении, встаете вы в подавленном состоянии?
63. Легко ли привыкаете к новым ситуациям?
64. Подвержены ли вы головным болям?
65. Часто ли смеетесь?
66. Можете ли вы быть приветливым с теми, кого явно не цените, не любите, не уважаете?
67. Вы подвижный человек?
68. Из-за несправедливости вы очень переживаете?
69. Любите ли природу?
70. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли вы, погашен ли свет, закрыты ли двери, выключен ли газ?
71. Вы боязливы?
72. Часто ли меняется ваше настроение?
73. Принимаете ли вы участие в кружках художественной самодеятельности (театр, танцы и др.) или с удовольствием участвовали в них в молодости?
74. Расцениваете ли вы жизнь несколько пессимистически, без радостных надежд?
75. Увлекает ли вас путешествие?
76. Меняется ли у вас внезапно настроение от огромной радости до глубокой тоски?
77. Легко ли удастся понять настроение друзей или компании?
78. Долго ли переживаете обиду?
79. Переживаете ли вы длительное время несчастье других людей?
80. Школьником часто ли переписывали страницу в вашей тетради, если случайно ставили кляксу?
81. Относитесь ли вы к людям скорее с недоверием и настороженно, чем с доверчивостью?
82. Часто ли видите страшные сны?
83. Бывает ли у вас такое состояние, что вы боитесь, что броситесь под поезд или, стоя у окна многоэтажного дома, выпадете из него?
84. Вы обычно веселы в хорошей компании?
85. Способны ли вы отвлечься от трудных проблем, требующих решения?

86. Среди близких людей становитесь ли вы менее сдержанным и чувствуете ли себя более свободно?

87. В беседе вы скорее немногословны, чем разговорчивы?

88. Если вам надо было бы играть на сцене, смогли бы вы так перевоплотиться, что забыли бы о том, что это только игра?

*Ключ к опроснику:*

1. Гипертимность (×3):

да: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77;

нет: –

2. Застревание (×2):

да: 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81;

нет: 12, 46, 59.

3. Эмотивность (×3):

да: 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79;

нет: 25.

4. Педантичность (×2):

да: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83;

нет: 36.

5. Тревожность (×3):

да: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82;

нет: 5.

6. Циклотимность (×3):

да: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84;

нет: –

7. Демонстративность (×2):

да: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 88, 85;

нет: 51.

8. Возбудимость (×3):

да: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 75, 86;

нет: –

9. Дистимность (×3):

да: 9, 21, 43, 74, 87;

нет: 31, 53, 65.

10. Экзальтированность (×6):

да: 10, 32, 54, 76;

нет: –

**Тест «Самооценка психических состояний»  
(по Айзенку)**

Дата \_\_\_\_\_  
Ф.И.О. \_\_\_\_\_  
Класс \_\_\_\_\_  
Возраст \_\_\_\_\_  
Место работы родителей \_\_\_\_\_

*Инструкция испытуемому:* Предлагаем вам описание различных психических состояний.

1. Если вам это состояние часто присуще, поставьте **2 балла**.
2. Если это состояние бывает, но изредка – **1 балл**.
3. Если совсем не подходит – **0 баллов**.

**I**

- 1) Не чувствую в себе уверенности.
- 2) Часто из-за пустяков краснею.
- 3) Мой сон беспокоен.
- 4) Легко впадаю в уныние.
- 5) Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях.
- 6) Меня пугают трудности.
- 7) Люблю копаться в своих недостатках.
- 8) Меня легко убедить.
- 9) Я мнительный.
- 10) Я с трудом переношу время ожидания.

**II**

- 11) Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых все-таки можно найти выход.
- 12) Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.
- 13) При больших неприятностях я склонен без достаточных оснований винить себя.
- 14) Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
- 15) Я часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.
- 16) Я нередко чувствую себя беззащитным.
- 17) Иногда у меня бывает состояние отчаяния.



- 18) Я чувствую растерянность перед трудностями.
- 19) В трудные минуты жизни иногда веду себя по-детски, хочу, чтобы пожалели.
- 20) Считаю недостатки своего характера неисправимыми.

### III

- 21) Оставляю за собой последнее слово.
- 22) Нередко в разговоре перебиваю собеседника.
- 23) Меня легко рассердить.
- 24) Люблю делать замечания другим.
- 2.5) Хочу быть авторитетом для других.
- 26) Не довольствуюсь малым, хочу наибольшего.
- 27) Когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю.
- 28) Предпочитаю лучше руководить, чем подчиняться.
- 29) У меня резкая, грубоватая жестикуляция.
- 30) Я мстителен.

### IV

- 31) Мне трудно менять привычки.
- 32) Мне нелегко переключать внимание.
- 33) Очень настороженно отношусь ко всему новому.
- 34) Меня трудно переубедить.
- 35) Нередко у меня не выходит из головы мысль, от которой следовало бы освободиться.
- 36) Нелегко сближаюсь с людьми.
- 37) Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
- 38) Нередко я проявляю упрямство.
- 39) Неохотно иду на риск.
- 40) Резко переживаю отклонения от принятого мною режима дня.

#### *Обработка результатов.*

Подсчитайте сумму баллов за каждую группу вопросов:

- I. 1...10 вопрос – тревожность;
- II. 11...20 вопрос – фрустрация;
- III. 21...29 вопрос – агрессивность;
- IV. 31...40 вопрос – ригидность.

*Оценка и интерпретация баллов.*

**I. Тревожность:** 0...7 – не тревожны; 8...14 баллов – тревожность средняя, допустимого уровня; 15...20 баллов – очень тревожные.

**II. Фрустрация:** 0...7 баллов – не имеете высокой самооценки, устойчивы к неудачам, не боитесь трудностей; 8...14 баллов – средний уровень, фрустрация имеет место; 15...20 баллов – у вас низкая самооценка, вы избегаете трудностей, боитесь неудач, фрустрированы.

**III. Агрессивность:** 0...7 баллов – вы спокойны, выдержаны; 8...14 баллов – средний уровень агрессивности; 15...20 баллов – вы агрессивны, не выдержаны, есть трудности при общении с людьми.

**IV. Ригидность:** 0...7 баллов – ригидности нет, легкая переключаемость; 8...14 баллов – средний уровень; 15...20 баллов – сильно выраженная ригидность, неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они расходятся, не соответствуют реальной обстановке, жизни.

**Диагностический материал детей подросткового возраста,  
проявляющих агрессивное поведение**

Ниже представлены результаты применения методики незаконченных предложений, задания «Несуществующее животное», рисунка «Дом – дерево – человек».

Дата \_\_\_\_\_

Ф.И.О Взвико

Класс \_\_\_\_\_

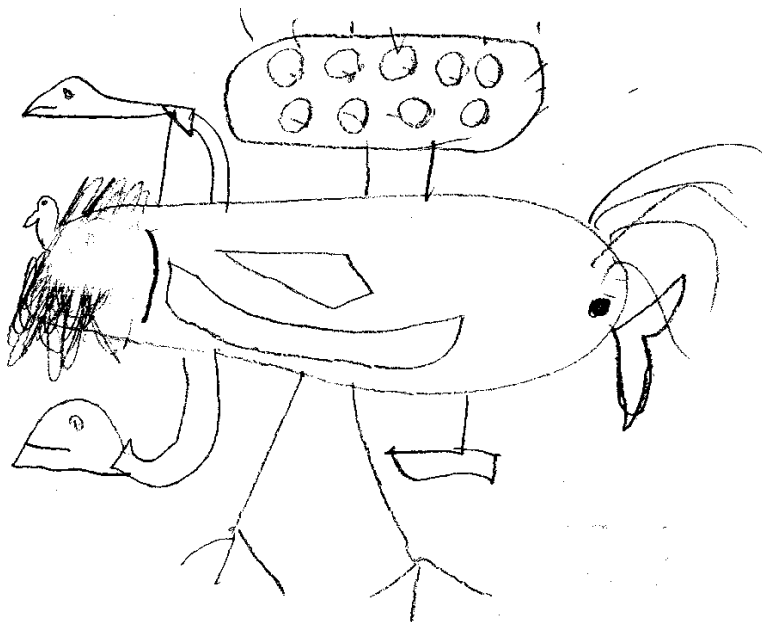
Возраст \_\_\_\_\_

Место работы родителей \_\_\_\_\_

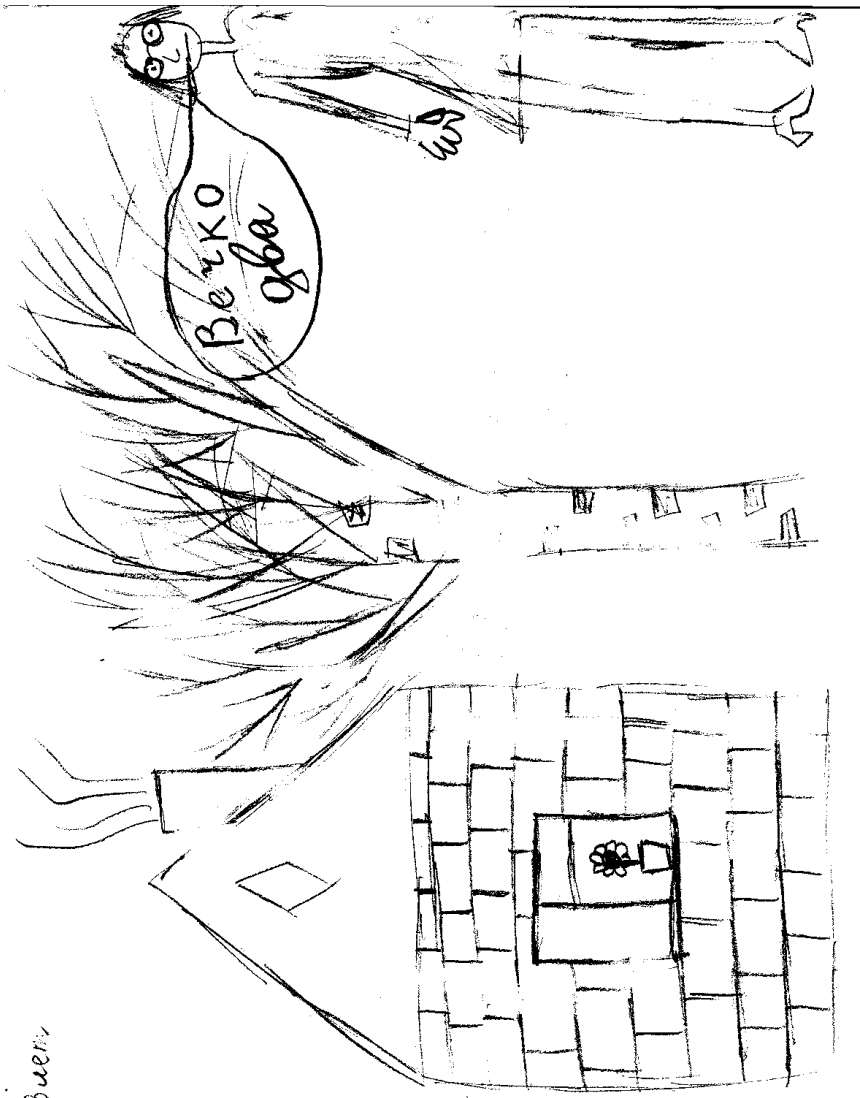
**Инструкция:** закончите предложения.

1. Думаю, что мой отец ~~рано~~ ТОРМАЗ
2. Если все против меня, то Я ПРОТИВ ВСЕХ
3. Я всегда хотел... отпихать физрика
4. Если бы я занимал руководящий пост... это был - би ужас
5. Будущее кажется мне... ТОГДА Я БУДУ В МАХРАИ
6. Мои отметки в школе... два, три, четверке, пять.
7. Я часто жалею, что... я жалею себя что у меня классика друга
8. Думаю, что настоящий друг... это настоящий друг
9. Когда я был ребенком... я жутки не прешибаю папу миссороубкой
10. Идеалом женщины (мужчины) для меня является... —
11. Когда мне говорят, что нужно учиться... я учу
12. По сравнению с большинством семей, моя семья... моя семья похожа на семейку шипотов
13. Интереснее всего мне... на учу
14. Моя мать и я... хорошие друзья.
15. Сделал бы все, чтобы забыть... бросил дальний (шутки)
16. Если бы мой отец только захотел... —
17. Думаю, что я достаточно способен... кармально учитьсе
18. Я мог бы быть очень счастливым, если бы... мнезда классика
19. Если кто-нибудь будет под моим руководством... не кто не будет
20. Надеюсь на... то что (а жил с его зномет)
21. В школе мои учителя... друзи все друге краине Надеждоде Взетоме
22. Большинство моих товарищей не знают, что я... (дурак) шутка
23. Не люблю людей, которые... тормазы
24. В детстве я... боги дурак
25. Считаю, что большинство юношей и девушек... дальние физикески любят
26. Моя жизнь кажется мне... жуткий комморои

27. Моя семья обращается со мной как с... *человеком*
28. Ребята, с которыми я учусь... *некоторые придурки*
29. Моя мать... *лучше из мам'*
37. Я всегда испытываю удовольствие от... *алкоголя*
38. Больше всего люблю тех людей, которые... *не капризные*
39. Если бы я снова стал ребенком... *я бы родился женщиной*
40. Считаю, что большинство взрослых... *дураки*
41. Когда я вспоминаю школу... *я вспоминаю класснуюницу дуру*
42. Большинство известных мне семей... *придурки*
43. Люблю иметь дело с людьми, которые...
44. Считаю, что большинство матерей...
45. Когда я был ребенком, то чувствовал себя виноватым, если...
46. Мне очень не нравится, когда мои товарищи... *торгуют*
47. Думаю, что мой отец...
48. Когда мне не везет, я... *вешу камень на шею*
49. Когда я о чем-нибудь прошу других... *они помь*
50. Больше всего я хотел бы в жизни... *утопить класснуюницу*
51. Когда я буду взрослым... *я утоплю класснуюницу*
52. Люди, превосходство которых над собой я признаю... *ТАКИХ НЕТ*
53. Когда меня нет, мои друзья... *скупопоят*
54. Моим самым живым воспоминанием детства является...
55. Мне очень не нравится, когда взрослые... *читают морали*
56. В школе я... *ничего не делаю*
57. Когда я был ребенком, моя семья... *откуда я знаю я был маленьким*
58. Считаю, что мои друзья...
59. Я люблю свою мать... *без нее*
60. Самое худшее, что мне случалось совершить, это... *начал курить пиво.*



П Р У С У Ч И Х И Р С З Ж В



Bolepa 18ueta





Володя 1.



~~ручашка~~  
ручашка - БОЛБАНА

*Учебное издание*

**Истрофилова Олеся Ивановна**

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ  
С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ**

*Учебное пособие*

Редактор *Н.В. Титова*  
Технический редактор *Н.В. Титова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 15.06.2020  
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 15,6  
Тираж 300 экз. Заказ 2143

*Нижевартовский государственный университет  
628616, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, 4  
Тел./факс: (3466) 24-50-51, e-mail: izdatelstvo@nggu.ru*