

**АГРЕССИЯ ПОДРОСТКОВ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

**АГРЕССИЯ ПОДРОСТКОВ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

Учебное пособие

Саратов 2015

УДК 159.923:376.1-053.6-056.37
ББК 88.4:74.3
А25

А25 Агрессия подростков с умственной отсталостью: психологический
контекст: учебное пособие / Сост Л.В. Шипова. – Саратов, 2015. – 202 с.

Данное издание посвящено психологии агрессии умственно отсталых подростков. В его содержании анализируется феномен агрессии в психологии, дифференциация видов агрессии, представлены различные подходы к пониманию природы агрессии в зарубежной и отечественной психологии. Рассматриваются особенности агрессии подростков, основные факторы агрессивного поведения в подростковом возрасте, психология криминальной агрессии несовершеннолетних. Обсуждаются проблемы агрессии умственно отсталых подростков, ее возрастные и гендерные различия. Анализируются вопросы диагностики и коррекции агрессии нормально развивающихся и умственно отсталых школьников в психологии и педагогике.

Для студентов и аспирантов, преподавателей, психологов, педагогов, социальных работников, всех, интересующихся проблемами современной психологической науки.

УДК 159.923:376.1-053.6-056.37
ББК 88.4:74.3

Введение

Высокий темп технических и экономических преобразований в современном обществе, увеличение количества информации предъявляют повышенные требования к школьникам в плане усвоения новых социально-экономических отношений, учета новых социальных ролей. В тоже время, социальная нестабильность, искажение нравственных ценностей, деформация семьи, пропаганда насилия в средствах массовой информации способствуют росту агрессивных тенденций в поведении школьников, вызывают у них чувства раздражения, негативизма, протеста и др., что также ярко проявляется у умственно отсталых детей в силу их интеллектуального и эмоционального недоразвития. Кино- и видеофильмы, компьютерные игры, заполненные сценами насилия, легко научают умственно отсталых детей агрессивному поведению в связи с присущей им склонностью к подражанию и механическому копированию. Неблагополучная обстановка в семьях умственно отсталых детей, недостатки воспитания, некомпетентность родителей в вопросах воспитания, демонстрация агрессивного поведения в семье и обеспечение его подкрепления также обуславливают возникновение агрессивных тенденций в поведении умственно отсталых детей.

Значительный рост преступности, терроризма, непрерывные вооруженные конфликты, демонстрируемые современным обществом вызывают рост агрессии подростков. Об этом говорят те факты, что большинство преступных, неотчетливо мотивированных агрессивных действий совершается школьниками, в том числе и умственно отсталыми. Одной из главных тенденций сегодня выступает рост преступлений агрессивного и циничного характера как насильственных, так и корыстных. Умственно отсталые школьники представляют группу риска по возникновению дезадаптивных форм поведения и совершению правонарушений в силу слабости саморегуляции поведения, зависимости, внушаемости, подверженности отрицательному влиянию.

Актуальность изучения агрессивного поведения школьников определяется значимостью агрессии для развития личности, влиянии агрессии на формирование тех или иных форм поведения – конструктивных либо деструктивных, разрушительных, придающих поступкам асоциальный характер. Агрессия играет отрицательную роль в становлении личности ребенка, превращая ее либо в потенциального агрессора, либо в потенциальную жертву конфликтов. Собственные агрессивные действия или же постоянное ожидание подобного от окружающих ограничивает активность ребенка, усиливает его тревожность, формирует заниженную или компенсированную самооценку. Наряду с этим закрепление агрессивных реакций у школьника при отсутствии своевременной коррекции может привести к формированию устойчивой черты личности – агрессивности. Лонгитюдные исследования показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценной коммуникации, деформируется развитие его личности.

Агрессивное поведение нередко проявляется в процессе обучения умственно отсталых детей. У умственно отсталых школьников можно наблюдать проявления негативизма при выполнении учебных заданий, выражение протеста в виде топая ногами, хлопанья дверями, порчи школьных принадлежностей, употребления нецензурных выражений и др. Для некоторых учащихся характерны неуравновешенность, конфликтность, мстительность, демонстративное неповиновение и т.д. Все это отрицательно сказывается на эффективности учебно-воспитательного процесса, снижая продуктивность усвоения учебного материала, нарушая сотрудничество между учеником и учителем, оказывая негативное влияние на поведение других детей. Учитель, как правило, является неготовым к психологически целесообразному поведению в данной критической ситуации. При попытках оказать воспитательное воздействие на агрессивное поведение детей нередко возникает своеобразный порочный круг: высокоагрессивный ребенок вызывает ответное, враждебное отношение к себе окружающих людей. В результате его собственные агрессивные действия не тормозятся, а закрепляются, т.к. они получают поддержку со стороны агрессивных действий других людей.

Попытки объяснения агрессивных действий школьников затрудняются тем, что не только в обыденном сознании, но и в профессиональных кругах, и во многих теоретических концепциях явление агрессии получает весьма противоречивые толкования. В зарубежной психологии существует несколько теорий, в рамках которых осуществляется анализ сущности, причин и механизмов возникновения человеческой агрессии: инстинктивистские теории, берущие свое начало от З. Фрейда и К. Лоренца; теория фрустрации, приверженцами которой являются Л. Берковиц, Р. Джин, Э. Доннерштейн, Дж. Доллард, Н. Миллер, О. Моурер, Дж. Саэррс, Э. Сиерс, С. Фешбек и др.; теория социального научения, разрабатываемая А. Бассом, А. Бандурой и др.; теория социального влияния, развиваемая такими учеными, как Р. Браун, С. Линскольд, Р. Смит, Дж. Тедещи, Б. Шленкер и др.

В отечественной психологии агрессия подростков и старшеклассников изучалась в работах О.В. Гордяковой (1999), В.В. Знакова (1990), А.А.Р. Зоуир (1999), П.А. Ковалева (1996), Э.И. Кондраковой (2000), Р.М. Масагутова (1998), Г. Милковски-Олейничак (2000), Ю.Б. Можгинского (1999), Е.В. Ольшанской (2000), Л.М. Семенюк (1998), С.Ф. Сироткина (1996), И.А. Фурманова (1996) и др., несовершеннолетних правонарушителей – в исследованиях М.А. Алемаскина (1985), Ю.М. Антоняна (1985), Р.Р. Бирюшева (2001), Э. Квятковска-Тохович (1980), Е.В. Куприянчук (1999), О.Д. Ситковской (1990), В.Д. Смирнова (2000) и др., кроме того, изучалась роль семьи и семейного воспитания в возникновении агрессивного поведения (Вагенас Э., 1995; Квадрициус М.П., 2000; Корытченкова Н.И., 2000 и др.), разрабатывались проблемы профилактики и коррекции агрессивного поведения (Кондракова Э.И., 2000; Коповой А.С., 2001; Назарова Н.Б., 2000; Фурманов И.А., 1996 и др.).

В коррекционной психологии проблема агрессивного поведения умственно отсталых остается недостаточно разработанной, хотя в некоторых работах имеются указания на проявления агрессивности и враждебности умственно от-

сталых школьников (Альбрехт Э.Я., 1976; Аунапуу Т., 1988; Бойков Д.И., 1994; Волкова Н.В., 2000; Запрягаев Г.Г., 1986; Коробейников И.А., 2002; Кузьмина В.К., 1981, Лебединская К.С. с соавт., 1980, 1988; Малинаускене В.А., 1977; Махова В.М., 2001; Поспишил К., 1975; Угарова Г.М., 1985; Фрейеров О.Е., 1966; Шипицина Л.М., 2000; и др.), но целенаправленного, комплексного и системного изучения содержания и форм агрессии, основных факторов, механизмов и условий агрессивного поведения умственно отсталых школьников не проводилось.

Наиболее уязвимым в плане возникновения нарушений поведения и эмоциональных расстройств у школьников, в том числе и умственно отсталых, признается подростковый возраст. Особенности психического развития в подростковом возрасте освещались в отечественной психологии в работах Д.Б. Эльконина (1960, 1974), Л.И. Божович (1968), И.С. Кона (1978, 1980), Е.А. Шумилина (1979), Л.С. Выготского (1983), А.К. Марковой (1975), В.Г. Асеева (1989) и др. Описывая положительные сдвиги, свойственные формированию психики подростков, большинство исследователей, тем не менее, подчеркивают как неравномерность, скачкообразность развития, так и определенную дисгармонию, свойственную даже в целом нормально протекающему подростковому периоду.

На высокую частоту нарушений поведения и эмоциональных расстройств у олигофренов в подростковом возрасте указывают Г.Е. Сухарева (1965), И.А. Юркова (1967), Д.Н. Исаев (1971), В.К. Кузьмина (1973), Е.Н. Самодумская (1974), Э.Я. Альбрехт (1976), В.А. Малинаускене (1977), К.С. Лебединская (1969, 1981, 1988), Т. Аунапуу (1988) и др.

Несмотря на то, что научный интерес к проблемам детской агрессивности в последние годы существенно возрос, ключевые вопросы, связанные с природой и истоками агрессивности остаются открытыми. Многие психологи справедливо утверждают, что об агрессивности нельзя судить лишь по ее внешним проявлениям, необходимо знать ее мотивы и сопутствующие переживания. Вместе с тем в большинстве исследований выявляется и описывается лишь уровень агрессивного поведения и влияющие на него факторы.

Среди различных биологических, социальных и психологических факторов большая роль в возникновении агрессивного поведения детей принадлежит семье и особенностям семейного воспитания (Бандура А., Уолтерс Р., 2000; Болдуин А., 1989; Goetting A., 1989; Горьковая И.А., 1996; Eron L.D., Huesmann L.R., 1984; Keltikangas-Jarvinen L., 1990; Массен П. и др., 1987; Паттер М., 1987; Ричардс М., 1984; Sears R., Массобу Е.Е., Lewin H., 1992; Спиваковская А.С., 1988; Столин В.В., 1983; Флейк-Хобсон К., 1993; Холева Л.А., 1987; Хоментаскас Г.Т., 1989; Шванцара Й. и др., 1978 и др.), моделям агрессивного поведения на телеэкране (Bandura A., Ross D., Ross S., 1963; Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000; Бютнер К., 1991; Гордякова О.В., 1999; Geen R.G., Thomas S.L., 1986; Eron L.D. et al., 1987; Kahl R., 1989; и др.), влиянию сверстников (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000; Berndt T., Buller T., 1985; Массен П. и др., 1987; Patterson et al., 1967), уровню фрустрации (Bercowitz A., 1989; Бютнер К., 1991; Harris, 1974; Tedeschi, 1979). Однако, очевидно, что все эти факторы вызывают агрес-

сивное поведение далеко не у всех детей, а только у определенной части. Как считают многие исследователи, ключевую роль в развитии агрессивности у детей играют личностные особенности (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000).

Анализ данных литературы позволяет выделить связи агрессии с познавательными процессами и свойствами личности человека. Агрессивное поведение и формирование свойства агрессивности основывается на определенной организации перцептивных и мыслительных процессов: агрессивный человек специфическим образом воспринимает и интерпретирует внешнюю действительность. Широкий круг ситуаций, в том числе нейтральных по своему смысловому содержанию, воспринимается им как функционально равнозначный и побуждающий к агрессии (Berkowitz L., 1967; Косевский М., 1976; Соловьева С.Л., 1996). Проявления агрессивности у подростков связаны с определенными когнитивными переменными (Карасева Е.А.) и такими личностными образованиями подростков, как направленность, потребности личности (Беличева С.П., Бельская Н.Г., Семенюк Л.М.), ценностные ориентации (Десфонтейнес Л.Г., Зубова Л.В., Якимович О.В.), установки (Пешина Н.Г.), смысл жизни (Слотина Т.В.), самосознание (Чепелева Л.М.), самооценка и уровень притязаний (Реан А.А., Дандарова Ж.К., Трофимова Н.Б., Глуздова О.В.), черты характера (Реан А.А.) и др. Следует отметить, что исследования, касающиеся взаимосвязи агрессии с когнитивными процессами и чертами личности, тем или иным образом влияющие на специфику отражения, осознания и переживания агрессии, а также особенности ее реализации, как правило, носят фрагментарный характер. В исследованиях не содержится целостного представления об особенностях реализации агрессии в поведении под влиянием тех или иных социальных, биологических или психологических факторов.

Клинико-психологическое изучение и дифференциацию нарушений поведения и эмоциональных расстройств у умственно подростков проводили в своих работах Э.Я. Альбрехт (1976), В.А. Малинаускене (1977), К.С. Лебединская (1969, 1981, 1988) и др. В возникновении нарушений поведения и эмоциональных расстройств у лиц, страдающих олигофренией, одни исследователи признавали ведущую роль интеллектуального недоразвития (Сеген Э., 1903; Ковалевский П.И., 1911; Tredgold A.F., 1937; Фелинская Н.И., 1944; Балинский И.М., 1958; Kirman B., 1968; Kretschmer E., 1972; и др.), другие делали акцент на значимости психогенных факторов (Фрейеров О.Е., 1958; Venda C., 1960; Исаев Д.Н., 1971; и др.), третьи связывали нарушения поведения и эмоциональные расстройства при олигофрении с органической неполноценностью самой нервной системы, а именно с повреждением ее подкорковых областей (Strauss A.A., 1947, 1955; Певзнер М.С., 1959; Сухарева Г.Е., 1965; и др.). В связи с этим Г.Г. Запрягаев (1986) отмечал, что клинико-психологическое изучение нарушений поведения у умственно отсталых подростков не позволяет охватить все многообразие факторов трудновоспитуемости умственно отсталых и не учитывает социально-психологических механизмов их образования. Еще Л.С. Выготский (1983) писал, что необходимо понять внутреннюю динамику этого процесса, проникнуть не только в мертвую структуру отдельных синдромов, но, прежде всего, понять законы их динамического сцепления, особенно динамику

и взаимосвязь структуры органического дефекта с вторичными психологическими образованиями и социально-психологическими конфликтами. В исследованиях Г.Г. Запрыгаева, Е.С. Иванова, К.С. Лебединской, В.К. Поппе и др. подчеркивается, что природа нарушений поведения у умственно отсталых детей не исчерпывается действием биологических факторов (церебрально-органических и эндокринных нарушений, психопатоподобных синдромов и т.д.), а во многом определяется причинами социально-психологического характера. В работах Т.А. Власовой и М.С. Певзнер (1967, 1973) указывалось на неблагоприятную роль неадекватных условий обучения детей с различными формами отклонений развития в формировании у них в подростковом возрасте ряда поведенческих расстройств. В исследовании Г.Г. Запрыгаева (1986) установлена роль личностных и социально-психологических факторов в поведении умственно отсталых подростков, показана роль семьи, школы, ближайшего окружения в формировании отклоняющегося поведения, сделано заключение о том, что дефект играет сопутствующую, но не ведущую роль в принятии и реализации негативных намерений при совершении правонарушения, а поведение подростка зависит от его социально-психологических отношений и предшествующих условий развития, сформированности нравственного сознания, состояния эмоционально-волевой сферы и конкретной жизненной ситуации. Исследование Е.Г. Дозорцевой (1988) было посвящено феномену личностной зрелости несовершеннолетних правонарушителей с признаками психического недоразвития.

Интересным в связи с этим представляется исследование социальных и психологических детерминант агрессивного поведения умственно отсталых подростков. Как отмечает И.А. Коробейников (2002), при наличии у ребенка симптомов психического недоразвития агрессивное поведение чаще всего рассматривается как имеющее преимущественно органическую обусловленность, вне сложной системы опосредований между органическим дефектом и социальным поведением. Между тем, изучение социальной и психологической детерминации агрессивного поведения детей необходимо как для своевременной диагностики и прогнозирования агрессивных действий, так и для построения научно-обоснованной коррекционной и профилактической работы.

Важным аспектом исследования агрессивного поведения умственно отсталых подростков является методологический и методический аспект, связанный с анализом факторов, обуславливающих агрессивное поведение, и определением принципов исследования и выбором методов и методик, позволяющих диагностировать агрессивное поведение умственно отсталых школьников. В последние годы появилось большое количество исследований, посвященных проблемам агрессии школьников, в которых, в частности, рассматриваются вопросы диагностики, коррекции и профилактики агрессивного поведения школьников. Но применение предлагаемых в этих исследованиях методов диагностики, в большинстве случаев, неприемлемо по отношению к категории умственно отсталых в связи с их интеллектуальной недостаточностью. С одной стороны, используемые методы диагностики, чаще всего вербальные, не позволяют выйти на уровень достоверности и надежности результатов при примене-

нии этих методик на выборке умственно отсталых. С другой стороны, подходы к профилактике и коррекции агрессивного поведения умственно отсталых должны быть иные, предполагающие, прежде всего, формирование осознанного отношения к своему поведению, что требует использования специальных приемов и более длительной работы, чем с нормально развивающимися детьми.

Актуальным представляется анализ агрессивного поведения с целью дальнейшего решения задачи его коррекции. Проблема коррекции агрессивного поведения умственно отсталых школьников не нашел отражения в специальной литературе. Наряду с этим изучение данного вопроса будет способствовать разработке проблем формирования саморегуляции поведения умственно отсталых детей, профилактики нарушений их поведения и правонарушений, развития социально значимых качеств личности. Исследования отечественных дефектологов (О.К. Агавелян, Н.Л. Коломинский, В.И. Лубовский, Ю.Т. Матасов, Н.Г. Морозова, Ж.И. Намазбаева, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др.) убедительно доказали, что умственно отсталые дети располагают резервными возможностями психического развития, что позволяет надеяться на эффективность коррекции деструктивных форм агрессивного поведения у данной категории школьников.

Таким образом, в процессе изучения, обучения и воспитания умственно отсталых школьников, во взаимодействии с ними возникают определенные противоречия между фактами агрессивного поведения умственно отсталых школьников и неготовностью педагогов, родителей, сверстников адекватно реагировать на него; между необходимостью анализа содержания, форм, причин и механизмов агрессивного поведения умственно отсталых школьников и недостаточной изученностью данной проблемы в отечественной и зарубежной литературе; между задачей эффективной психолого-педагогической профилактики и коррекции агрессивного поведения умственно отсталых школьников и неразработанностью такой системы.

Это свидетельствует о том, что современный уровень изучения агрессии умственно отсталых подростков не позволяет без системного исследования его специфических проявлений и учета взаимосвязи социальных и психологических детерминант построить научно-обоснованную работу по профилактике и коррекции агрессивного поведения, которая способствовала бы повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, формированию социально значимых качеств личности умственно отсталого школьника, оптимизации его отношений с окружающими, снижению числа правонарушений, совершаемых умственно отсталыми.

Результаты изучения агрессивных действий умственных отсталых подростков, исследование их детерминации и возможностей профилактики и коррекции имеют большое значение для клиники интеллектуальных нарушений, психологии умственно отсталого школьника, олигофренопедагогики, социальной работы с детьми с недоразвитием интеллекта, юриспруденции.

Осознавая важную роль агрессии в развитии личности школьника и формировании конструктивных навыков взаимодействия с окружающими, мы предпринимаем попытку проанализировать проблему агрессии умственно от-

сталых подростков с позиции системного подхода и выяснить специфические проявления агрессии умственно отсталых подростков, исследовать социально-психологические детерминанты его возникновения, разработать систему его профилактики и коррекции.

Всем вышеуказанным и определяется выбор цели нашей работы, которая заключается в изучении психологии агрессии умственно отсталых подростков в плане разработки системы ее психологической профилактики и коррекции. В представленной работе мы делаем попытку осмыслить опыт теоретического и экспериментального исследования проблемы агрессии у умственно отсталых подростков в зарубежной и отечественной психологической науке.

В задачи нашей работы входило изучение основных концептуальных подходов к пониманию проблемы агрессии человека в отечественной и зарубежной психологии; психологический анализ феномена агрессии; исследование особенностей агрессивного поведения подростков с сохранным и нарушенным интеллектом; изучение опыта диагностики и коррекции агрессии школьников в отечественной и зарубежной психологии и педагогике.

В качестве методологической основы представленной работы явились основные принципы отечественной психологической науки, сформулированные в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева: принцип детерминизма, принцип развития, принцип единства сознания и деятельности, а также принципы психологической диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития у детей.

Теоретическую основу данной работы составили деятельностный подход к развитию личности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), положения отечественной психологии о трансформации внешних воздействий через «внутренние условия» (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская и др.), культурно-историческая теория Л.С. Выготского, учение об общих и специфических закономерностях психического развития умственно отсталых детей (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский, Т.В. Розанова и др.), теории агрессии в отечественной и зарубежной психологии.

Научная, методическая и практическая значимость представленной работы определяется актуальностью темы, новизной ее проблематики и необходимостью комплексного системного изучения агрессии умственно отсталых подростков. Материалы пособия позволят расширить имеющиеся в коррекционной психологии представления о нарушениях поведения и эмоциональных расстройствах у умственно отсталых детей, уточнить сведения о содержании и формах агрессивного поведения умственно отсталых подростков, конкретизировать данные об основных факторах агрессивного поведения умственно отсталых школьников и установить способы его прогнозирования, профилактики и коррекции.

Материалы данного издания могут быть использованы психологами и педагогами специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений 8 вида для диагностики, профилактики и коррекции агрессивного поведения умственно отсталых школьников, специалистами учреждений здравоохранения,

социального обеспечения, юстиции, а также преподавателями вузов в содержании курсов возрастной, социальной и педагогической психологии, а также психологии детей с нарушениями интеллектуального развития.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

1. ПРОБЛЕМА АГРЕССИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Понятие агрессии в психологии

Термин «агрессия» происходит от латинского «*agressio*», что означает нападение, приступ. Этот термин чрезвычайно часто употребляется в самом широком контексте и поэтому в целях научного исследования нуждается в конкретизации. Еще К. Лоренц писал, что «для обывателя понятие агрессии связано с самыми разнообразными явлениями обыденной жизни, начиная от драки петухов и собак, мальчишеских потасовок и т.п. и заканчивая в конце концов войной и атомной бомбой» (Lorenz K., 1967, p. 22).

Сложность и многообразие форм проявления агрессии, отмечает Т.Г. Румянцева (1991, с. 81), приводят к тому, что на сегодняшний день в науке отсутствует вполне однозначная трактовка и определение этого феномена. Это позволяет различным авторам в зависимости от целей и задач исследования вкладывать в само понятие агрессии совершенно различное содержание. Понятие агрессии определяют и как своеобразную защитную реакцию человека на те или иные внешние раздражения, и как нападение или борьбу в пределах одного вида, и как неоправданное, губительное стремление истязать себе подобных.

В психологической литературе также нет четкого определения понятия «агрессия», но существуют две тенденции: рассматривать термин «агрессия» в широком и узком смысле слова. В широком смысле слова агрессия трактуется как жизненная активность субъекта, необходимая для его борьбы за существование. В узком смысле слова агрессия рассматривается как поведение, наносящее вред окружающим людям.

Рассмотрим подходы к пониманию феномена агрессии в зарубежной психологической науке. Еще в 1939 году Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Миллер, О. Мурер, Р. Сирс в своей монографии «Фрустрация и агрессия» в определении агрессии отвели место намерению повредить другому своим действием: «Акт, целевой реакцией которого является нанесение вреда организму» (Dollard J., Doob L., Miller N.E., Mowrer N.O., Sears R.R., 1939, p. 39).

Впоследствии А. Басс (Buss A.H., 1961), А. Бандура и Р. Уолтерс (Bandura A., Walters R.H., 1959) попытались описать агрессию, определив ее как причинение вреда. Басс А. считал, что агрессия – это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим, он определил агрессию «как реакцию, как физическое действие или угрозу такого действия со стороны одного человека, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другого человека, в результате чего организм другого человека получает болевые стимулы» (Столяренко Л.Д., 1999, с. 405). Х. Дельгадо (Delgado H., 1963) под агрессией понимал акты и реакции враждебности, атаки, разрушения, характеризующиеся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб другому человеку или обществу. Г. Зильман ограничивает употребление термина агрессия, включая такую составляющую, как нанесение ущерба другим телесных и физических повреждений (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000). Х. Хекхаузен (1986, с. 365)

относил к агрессии действия, которые нарушают физическую или психическую целостность другого человека (или группы людей), наносят ему материальный ущерб, препятствуют осуществлению его намерений, противодействуют его интересам или же ведут к его уничтожению.

Наряду с этим существует и другой ракурс рассмотрения агрессии. Агрессию оценивают не только с отрицательных позиций, учитывая наносимый вред, но и с положительной точки зрения. Н.Д. Левитов (1972, с. 168) отмечает, что термин «агрессия» имеет достаточно широкое распространение для обозначения насильственных захватнических действий, агрессия (и агрессоры) всегда оцениваются резко отрицательно выражение антигуманизма, насилия, культура грубой силы, но в некоторых случаях об агрессивных действиях говорят как об энергично наступательных и дают им положительную оценку. Это обычно делается, когда речь идет, например, о спортивных состязаниях. В. Клайн считает, что в агрессивности есть и «определенные здоровые черты», которые могут оказаться полезными для активной жизни. Это – настойчивость, инициатива, упорство в достижении цели, стремление к победе, преодоление препятствий. Л. Бендер (Bender L., 1963) говорил об агрессии как тенденции приближения к объекту или удаления от него, а Ф. Аллан (Allan F., 1964) описывал агрессию как внутреннюю силу, дающую человеку возможность противостоять внешним силам (Семенюк Л.М., 1998, с. 7).

В большинстве определений агрессию относят категории действия, говорят об агрессивном поведении, т.е. об открытых, внешне выраженных действиях. Эти действия очень активные, часто инициативные и всегда приносящие объекту (человеку, а в некоторых случаях и неодушевленному предмету) какой-либо вред. Указывается, что агрессивные действия очень разнообразны по форме и причиняемому вреду. И хотя агрессия может пониматься как чувства, оскорбляющие и ранящие партнера и даже направленные на его уничтожение (Бютнер К., 1991, с. 38), чаще исследователи придерживаются точки зрения, что агрессия есть форма поведения и активности, которая может, но не всегда, сопровождаться определенными эмоциями (гневом, злостью, отвращением и др.), негативными установками. Бихевиористами агрессия понимается как поведение, наносящее ущерб (Buss A., 1961; Бандура А., Уолтерс Р., 2000; Массен П. и др., 1987).

Однако определение агрессии как нанесения вреда не дает представления о мотивах, побудивших индивида прибегнуть к агрессии. В результате поведение, за которым стояло намерение причинить вред, но не достигшее своей цели, не может считаться агрессивным. Поэтому многие психологи включают в понятие агрессии такую категорию как намерение, т.е. мотивирующий фактор (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000; Еникополов С.Н., 1979; Изард К.Э., 2002; Майерс Д., 1997; Реан А.А., 1996; Фромм Э., 1994; Хорни К., 1993; Berkowitz L., 1974; Feshbach S., 1970 и др.). Как отмечал Х. Хекхаузен (1986, с. 367), большинство исследователей сочли такое определение агрессии, как нанесение ущерба, неудовлетворительным и отказались от него, ибо оно ведет к рассмотрению непреднамеренного нанесения вреда как агрессии, а целенаправленного вредоносного действия, не достигшего, однако, своей цели, как неагрессивного пове-

дения (Feshbach S., 1964; 1970; Kaufmann H., 1970; Werbik H., 1971). Б. Крэйхи (2003, с. 17) пишет, что определение агрессии как нанесения вреда является схематичным, так как оно включает в себя множество видов поведения, которые не относятся к категории агрессивного. В то же время в других отношениях это определение слишком узкое, оно не учитывает такие неповеденческие процессы, как мышление и эмоции.

В ряде работ зарубежных авторов при определении агрессии содержатся указания на побудительные условия агрессивных действий. «Агрессия может быть определена как специфически ориентированное поведение, направленное на устранение или преодоление всего того, что угрожает физической и (или) психической целостности живого организма» (Valzelli L., 1981, p. 299). Л. Берковитц и С. Фешбах полагают, что для квалификации тех или иных действий как агрессивных необходимо, чтобы эти действия содержали намерения обиды или оскорбления. Дж. Каган (Kagan J., 1956, p. 501) считает, что для суждения об агрессивности акта, необходимо знать его мотивы и то, как он переживается, а С. Фешбах (Feshbach S., 1964) настаивает на включении мотивационных факторов в определение агрессии. «Мы полагаем, что мотивом агрессии является такое нанесение вреда другим или интересам других, которое устраняет источники фрустрации, в результате чего ожидается благоприятный эмоциональный сдвиг. Достижение такого сдвига представляет собой цель мотивированного агрессивией поведения» (Kornadt H.-J., 1974, p. 568). Х. Хекхаузен (1986) считал агрессивией намеренные действия с целью причинения вреда, причем возможны и такие случаи агрессии, которые не являются реакцией на фрустрацию, а возникают самопроизвольно из желания воспрепятствовать, навредить кому-либо, обойтись с кем-либо несправедливо, кого-нибудь оскорбить.

Определение агрессии, учитывающее намерение человека, более приемлемо, так как позволяет понять, что стоит за агрессивными действиями человека. В то же время трудность его использования состоит в том, что намерения индивида не всегда поддаются определению, и содержание мотива остается невыявленным. Б. Крэйхи (2003, с. 180) пишет, что определение агрессивного поведения как осуществляемого с намерением вызвать негативные последствия для объекта агрессии исключает те виды поведения, которые вызывают непреднамеренное повреждение или обиду, например, нанесенные случайно либо из-за небрежности или некомпетентности. В то же время сюда включаются те виды поведения, которые направлены на причинение вреда другому человеку, но по какой-либо причине не приводят к задуманным последствиям.

Следует отметить, что одни исследователи ограничивают круг объектов агрессии только живыми существами (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000; Реан А.А., 1996; Изард К.Э., 2002), другие предлагают включить и неживые предметы (Бандура А., Уолтерс Р., 2000; Еникополов С.Н., 1979; Массен П. и др., 1987; Эмоциональные нарушения ..., 1990). Так Э. Фромм (Fromm E., 1973) определяет агрессию более широко – как нанесение ущерба не только человеку или животному, но и любому неодушевленному предмету. В противоположность этому, концепция Р. Бэрона (Baron R., 1993) рассматривает в качестве агрессивных только те действия, в результате которых страдают лишь живые суще-

ства. Такая точка зрения кажется рациональнее, хотя и требует уточнения: ущерб человеку можно нанести, и причинив вред любому неживому объекту, от состояния которого зависит физическое или психологическое благополучие человека.

Некоторые психологи включают в число объектов агрессии самого агрессора, тем самым исключая самоагрессию из действий, относящихся к агрессивным (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000; Соловьева С.Л., 1996). Р. Бэрн и Д. Ричардсон обосновывают это тем, что к агрессии относятся только такие действия, которые жертва стремится избежать. В случае агрессии, направленной на себя, объект и субъект агрессии совпадают в одном лице, и стремления уклониться от негативных последствий не наблюдается. Поэтому действия могут считаться агрессивными только в том случае, когда имеет место социальное взаимодействие двух или более людей (Соловьева Л.С., 1996). Вместе с тем отдельные исследователи включают действия, направленные на нанесение вреда себе, в число агрессивных (Ковалев В.В., 1979; Эмоциональные нарушения ..., 1990; Захаров А.И., 1995; Бурлачук А.Ф., Коржова Е.Ю., 1998, Изард К.Э., 2002).

Во всех определениях агрессии указывается на причинение вреда или ущерба в результате агрессивных действий, но какого именно, конкретизируется не всегда, между тем, имеются в виду – телесные повреждения, моральный ущерб, психологический вред. Р. Бэрн и Д. Ричардсон (2000) при определении вреда используют более общее понятие – «негативные последствия». М. Kosewski считает, что агрессивное поведение заключается в нанесении, попытке нанести или угрозе нанести повреждение другому субъекту (Kosewski М., 1976). В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов и др. рассматривают агрессивное поведение как «враждебные действия, целью которых является нанесение страдания, ущерба другим» (Давыдов В.В., Запорожец А.В., Ломов Б.Ф. и др., 1993). По определению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, агрессивное поведение – это специфическая форма действий человека, характеризующаяся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб» (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1985). D. Zillmann (1979) предлагает считать агрессивными только те действия, которые наносят физическое повреждение. Причинение психологической боли, по его мнению, не является агрессией.

Существенный момент – характер агрессивных действий по отношению к объекту агрессии. По определению Р. Бэрна и Д. Ричардсон (2000, с. 26): «Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения». В данном случае агрессивными оказываются только те действия, которые жертва стремится избежать. Другие исследователи обращают внимание на то, что агрессивные действия противоречат нормам морали и правилам поведения людей в обществе (Ковалев П.А., 1996; Румянцева Т.Г., 1991; Семенюк Л.М., 1998) Такое понимание агрессии оказывается близким к нормативному подходу, согласно которому поведение считается агрессивным при соблюдении сле-

дующих условий: «1) когда имеются губительные для жертвы последствия; 2) когда нарушены нормы поведения» (Т.Г. Румянцева, 1991, с. 84).

Термин «агрессия», с точки зрения Р. Бэрона и Д. Ричардсона (2000), часто ассоциируется с такими негативными эмоциями как злость, с такими мотивами как стремление оскорбить, навредить, с негативными установками в виде расовых или этнических предрассудков. Они ограничили использование термина сферой злонамеренного поведения. В определении Р. Бэрона и Д. Ричардсона агрессия предполагает действия, посредством которых агрессор намеренно причиняет ущерб своей жертве. Они полагают, что такие проявления как выставление кого-либо в невыгодном свете, очернение или публичное осмеяние, лишение чего-то необходимого и даже отказ от любви и нежности могут при определенных обстоятельствах быть названы агрессивными.

Расширительно трактовали понятие «агрессивное действие» Тедeschi, Смит и Броун, агрессивное действие оказалось у них одной из форм проявления власти с использованием принуждения: «... действие будет отнесено к категории агрессивных при выполнении следующих условий: а) оно включает в себя ограничение возможностей или исходов поведения другого (наиболее явно путем использования власти принуждения и наказания); б) наблюдатель воспринимает действие как намеренно наносящее ущерб его интересам или интересам объекта воздействия (иначе говоря, как злонамеренное или эгоистичное) независимо от того, стремился ли в действительности субъект действия к причинению вреда; в) действие представляется наблюдателю противоречащим нормам и незаконным» (Tedeschi J. T., Smith R.B., Brown R.C., 1974, p. 557).

Проанализировав определения понятия агрессии в зарубежной психологии, А.А. Реан (1996, с. 3), выделил два полярных подхода к феномену агрессии. Первый подход он обозначил как этико-гуманистический, представленный в гуманистической психологии (А. Maslow, G. Rogers, V. Frankl). В широких границах данного подхода агрессия, причинение вреда другому человеку расценивается как зло, как поведение, противоречащее позитивной сущности людей. Другой, альтернативный подход к феномену агрессии А.А. Реан назвал эволюционно-генетическим. В рамках этого подхода внутривидовая агрессия расценивается как биологически целесообразная форма поведения, способствующая выживанию и адаптации. Эволюционно-генетический подход объединяет различные концепции, начиная от теорий выживания вида и психобиологической адаптации индивида и кончая концепциями социальной адаптации личности. Агрессия рассматривается как целесообразный инстинкт, выработанный и закрепленный в процессе эволюции (К. Лоренц, З. Фрейд и др.).

В отечественной психологии агрессия понимается как индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба либо на уничтожение другого человека или группы людей (Психология. Словарь, 1990, с. 9).

С.Н. Еникополов (1979) отмечает, что агрессивные действия могут выступать в качестве: 1) средства достижения какой-либо значимой цели; 2) способа психологической разрядки, замещения блокированной потребности и переклечения деятельности; 3) способа удовлетворения потребности в самореа-

лизации и самоутверждении; 4) способа решения проблем, возникающих в сложных и трудных ситуациях, вызывающих психологическую напряженность; сами способы могут реализовываться в реальных действиях и поведенческих актах или в символических, замещающих действиях; они могут быть адекватными или неадекватными.

Агрессия рассматривается не только как поведение, но и как психическое состояние, в котором выделяется познавательный, эмоциональный и волевой компоненты (Левитов Н.Д., 1972). Познавательный компонент заключается в понимании ситуации как угрожающей, в видении объекта для нападения. Эмоциональный компонент агрессивного состояния состоит в том, что часто при подготовке и осуществлении агрессии человек испытывает гнев. Очень часто человек на всех этапах агрессивного состояния – при подготовке агрессии, в процессе ее осуществления и при оценке ее результатов – переживает сильную эмоцию гнева, иногда принимающую форму аффекта, ярости. В агрессивном действии имеются все формальные качества воли: целеустремленность, настойчивость, решительность, в ряде случаев инициативность и смелость.

Роль эмоционального компонента в агрессии отражена в работах В.В. Бойко (1996). Он отмечает, что избыточные эмоциональные состояния могут трансформироваться в агрессию. Прежде всего, это касается негативных эмоций. По его мнению, можно говорить об агрессии ревности, агрессии ненависти, агрессии соперничества, агрессии ничтожества и др. Кроме того, в жизни имеет место агрессия, обусловленная избытком положительных эмоций, к примеру, в агрессивное действие может перейти дружеское чувство, состояние радости.

Рассмотрение проявления агрессии как одной из характеристик эмоциональности личности проведено в работах В.И. Секуна (1996). По его мнению, агрессия выступает символом активности личности. Наряду с этим отмечается близость агрессии и враждебности, так как всякая агрессия имеет враждебное начало. Без враждебного начала невозможно проявление высокой степени активности. Враждебность представляет собой более обобщенную характеристику личности в плане количества объектов, на которые она распространяется, и в плане устойчивости во времени. Поэтому, если рассматривать агрессивную личность, необходимо оценивать ее враждебность.

Агрессию как поведение, действие в сопоставлении с понятиями насилие, жестокость, агрессивность рассматривает Ю.М. Антонян (1997). Насилие, агрессия, нападение могут быть жестокими, даже особо жестокими, а могут и не обладать этим качеством. По сравнению с жестоким поведением, пишет Ю.М. Антонян, агрессивное поведение - нравственно нейтральное понятие. Отнесение его к жестокому зависит от способов, целей, содержания, смысла соответствующего действия. По мнению Ю.М. Антоняна, не следует отождествлять агрессию только с бесполезным и разрушительным насилием. Агрессия понимается как синоним выживания, действия и созидания, полной противоположностью которых является пассивность и смерть. Ю.М. Антонян считает, что далеко не всегда агрессивные действия носят жестокий характер, но любая жестокость агрессивна.

Л.М. Семенюк (1998) определяет агрессию как целенаправленное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.). По прямому смыслу слова – это нападение по собственной инициативе с целью захвата. Вместе с тем это такое состояние, которое может включать в себя не только прямое нападение, но и угрозу, желание напасть, враждебность. Типичное состояние агрессии характеризуется острым, часто аффективным переживанием гнева, импульсивной беспорядочной активностью, злостью, в ряде случаев желанием на ком-то или даже на чем-то «сорвать зло». Агрессивное поведение понимается не как прирожденная биологическая реакция, а одна из форм поведения, обусловленная социальными связями и отношениями.

Многие авторы разводят понятия агрессии как специфической формы поведения, как психического состояния и агрессивности как свойства личности. Состояние агрессии может быть внешне ярко выражено, например, в драчливости, грубости, «задиристости», - пишет Л.М. Семенюк (1998, с. 17), - а может быть более «затаенным», имея форму скрытого недоброжелательства, озлобленности. Типичное состояние агрессии характеризуется острым аффективным переживанием гнева, импульсивной беспорядочной активностью, злостью, в ряде случаев желанием на ком-то или на чем-то «сорвать зло». Довольно распространенным проявлением агрессии служит грубость.

Агрессивность как черта личности рассматривается как готовность субъекта к агрессивному поведению (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1990). По определению К.К. Платонова (1984), агрессивность – это «психическое явление, выражающееся в стремлении к насильственным действиям в межличностных отношениях». В.С. Мерлин (1986) определял агрессивность как свойство темперамента. Согласно В.П. Пошивалову (1986), под агрессивностью принято понимать «индивидуальную предрасположенность к агрессивному поведению, готовность совершить агрессивный акт». Как полагает А. Buss, «агрессивность проявляется в склонности к нападению на других, в косвенных агрессивных реакциях и вербальной агрессии, а также негативизме» (Buss А.Н., 1961).

Агрессивность выражается в «субъективной тенденции к враждебному поведению, направленному к полному или частичному подавлению другого человека или других людей, их ограничение, управлению ими, на причинение им ущерба или страданий, считают Ю.М. Антонян и В.В. Гульдман (1991).

Агрессивность как социально-психологическое свойство личности определяет С.Л. Соловьева. Данное свойство заключается в тенденции к совершению агрессивных действий, формирующееся в процессе социализации под влиянием специфических социальных воздействий, таких, в частности, как особенности воспитания и социального окружения, когда биологические факторы оказывают свое воздействие опосредованно, выступая в качестве «почвы» для развития формирующих агрессивность психологических характеристик и ха-

рактизирующееся определенной структурно-функциональной организацией (Соловьева С.Л., 1996, с. 523).

Реан А.А. (1999, с. 218) предлагает не идентифицировать понятия «агрессия» и «агрессивность». Давая определение данным терминам, он обращает внимание на то, что «агрессия – это намеренные действия, направленные «на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному». Агрессивность – это свойство личности, «выражающееся в готовности к агрессии».

Агрессивность включает в себя 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 поведения других как об устойчивых для некоторых людей особенностях мировосприятия и миропонимания. Таким образом, необходимо дифференцировать понятия агрессия и агрессивность; агрессия есть совокупность определенных действий, причиняющих ущерб другому объекту, тогда как агрессивность – это устойчивое свойство личности, выражающееся в готовности к агрессивным действиям в отношении другого.

Наряду с употреблением понятий «агрессия», «агрессивность» часто используются термины «враждебность» и «жестокость». Согласно А. Бассу (Bass A., 1964), враждебность – более узкое по направленности состояние, всегда имеющее определенный объект. Часто враждебность и агрессивность сочетаются, но нередко люди могут находиться во враждебных и даже антагонистических отношениях, однако никакой агрессивности не проявляют хотя бы потому, что заранее известны ее отрицательные последствия для «агрессора». Бывает и агрессивность без враждебности, когда обижают людей, к которым никаких враждебных чувств не испытывают (Левитов Н.Д., 1972, с. 168).

Различая агрессивность и враждебность, находят принципиальное различие между ними в том, что агрессивность проявляется в поведенческих актах, а враждебность в установках и отношении. «Враждебность – это установка, которая проявляется, прежде всего, с помощью слов, находя свое выражение главным образом в отрицательных оценках и суждениях, эта установка – в отличие от агрессивности – носит локальный характер, относясь к определенному индивиду или группе лиц. Агрессивность – установка более общая; агрессивный человек совершает агрессивные действия против многих разных людей» (Kosewski M., 1976).

Агрессивность и жестокость рассматриваются в ряде работ как рядоположенные явления, почти как синонимы, в то время как отдельные авторы предполагают их самостоятельное значение (Ратинов А.Р., Михайлова О.Ю., 1985). Ю.М. Антонян и В.В. Гульдан (1991) выделяют жестокость в особую категорию в связи с тем, что она “придает особую окраску насилию и агрессии, связанную со способом их реализации, причинением жертве особых страданий”. Жестокость и агрессивность, по мнению авторов, различаются по признаку “причинение страданий и мучений ради страданий и мучений”, свойственному жестокости и не свойственному агрессивности. Жестокость как личностная черта определяется при этом как “стремление к причинению страданий и

мучений людям и животным, выражающееся в действиях, бездействии, словах, а также фантазировании соответствующего содержания”. Отмечается, что агрессивный человек может и не быть жестоким, в то время как жестокий человек всегда агрессивен (Антонян Ю.М., Гульдман В.В., 1991).

Таким образом, исследование истории и современного состояния изученности проблемы агрессии человека в зарубежной и отечественной психологии показало, что в психологической науке существует множество концептуальных подходов к пониманию сущности понятия «агрессия». Чаще всего трактовка понятия «агрессия» основана на исходных теоретико-методологических позициях авторов и осуществляется с учетом цели и задач исследования. Изучение данных подходов к определению понятия агрессии в отечественной и зарубежной психологической науке позволяет заключить, в настоящее время все больше утверждается представление об агрессии как мотивированных внешних действиях, нарушающих нормы и правила существования человека в обществе, наносящих физический и психологический вред людям.

Список литературы

- Антонян Ю.М., Гульдман В.В.* Криминальная патопсихология. М., 1991.
- Антонян Ю.М.* Психология убийства. М., 1997.
- Бандура А., Уолтерс Р.* Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000.
- Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
- Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб., 2000.
- Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми. М., 1991.
- Ениклопов С.Н.* Некоторые результаты исследования агрессии // Личность преступника как объект психологического исследования. М., 1979.
- Изард К.Э.* Психология эмоций / Пер. с англ. СПб., 2002.
- Ковалев П.А.* Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996.
- Крэйхи Б.* Социальная психология агрессии. СПб., 2003.
- Левитов Н.Д.* Психическое состояние агрессии // Вопросы психологии. 1972. №6.
- Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 1997.
- Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюстон Дж.* Развитие личности ребенка: Пер. с англ. М., 1987.
- Петровский Л.В., Ярошевский М.Г.* Краткий психологический словарь. М., 1985.
- Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. 2-е изд., перераб и доп. М., 1984.
- Пошивалов В.П.* Экспериментальная психофармакология агрессивного поведения. Л., 1986.
- Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.* М., 1990.
- Рапинов А.Р., Михайлова О.Ю.* Жестокость как правовая и нравственно-психологическая проблема // Вопросы борьбы с преступностью. М., 1985. Вып. 42.
- Реан А.А.* Агрессия и агрессивность личности. СПб., 1996.
- Реан А.А.* Агрессия и агрессивность // Психологический журнал, 1996. Т. 17. №5.
- Румянцева Т.Г.* Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. №1.
- Секун В. И.* Психология активности. Минск, 1996.

Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учебное пособие. М., 1998.

Соловьева С.Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб, 1996.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 1999.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 1.

Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М., 1990.

Bandura A., Walters R. Adolescent aggression. New York, Roland, 1963.

Baron R.A. Reducing aggression and conflict: The incompatible response approach, or why people who feel good usually won't be bad. In C.G. Brannigan & M.R. Merrens (eds.), *The undaunted psychologist: Adventures in research* (pp.203-218). Philadelphia: Temple University, 1993.

Berkowitz L. Some determinants of impulsive aggression: with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 1974.

Buss A. The psychology of aggression. New York, Wiley, 1961.

Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrer O.H., & Sears, R.R. Frustration and aggression. New Haven, CT: Yale University Press, 1939.

Feshbach S. The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 1964.

Feshbach S. Aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 159-259). New York: Wiley, 1970.

Fromm E. The Crisis of Psychoanalysis. London, 1973.

Kagan J. The measurement of overt aggression from fantasy. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1956.

Kaufmann H. Aggression and Altruism. New York, 1970.

Lorenz K. On aggression. New York: Bantam, 1967.

Tedeschi J.T., Smith R.B., III, & Brown R.C., Jr. A reinterpretation of research on aggression. *Psychological Bulletin*, 1974.

Valzelli L. Psychobiology of aggression and violence. New York: Raven Press. 1981.

Werbik H. Das Problem der Definition, aggressiver Verhaltensweisen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1971, 2.

Zillmann D. Hostility and aggression. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1979.

1.2. Дифференциация видов агрессии

Установлено, что агрессия предполагает самые разнообразные формы выражения, которые классифицируются исследователями по-разному, с учетом понимания феномена агрессии в рамках определенной теоретической концепции, а также исходя из целей и задач исследования, что нередко вызывает противоречия и трудности в квалификации тех или иных агрессивных действий.

Достаточно полной классификацией видов агрессии, принимаемой многими исследователями и практиками и к тому же, как отмечает В.Г. Петров (1999), подкрепленной диагностической методикой для исследования и вероятностного прогнозирования проявления открытой мотивированной агрессии, является классификация, предложенная А. Бассом (Buss A., 1961). По его мнению, агрессивные действия можно описать на основании трех шкал: физическая – вербальная, активная – пассивная и прямая – непрямая. Их комбинация дает восемь возможных категорий, под которые подпадают большинство агрессивных действий (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000).

Физическая агрессия предполагает использование физической силы против другого лица, а вербальная агрессия представляет выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятья, ругань). Следует отметить, что прямые физические агрессии почти всегда приводят к объективным повреждениям или причинению боли. Вербальные агрессии, которые в повседневной жизни также зачастую выступают как болезненные и оскорбительные, реже влекут за собой однозначные повреждения, которые заметны для постороннего наблюдателя. Поэтому многие авторы считают целесообразным давать определение вербальной агрессии с точки зрения содержания высказывания и на основании этого решать, что можно считать вербальной агрессией:

- 1) многочисленные отпоры;
- 2) отрицательные отзывы и критические замечания;
- 3) выражение отрицательных эмоций, например, недовольства другими в форме брани, затаенной обиды, недоверия, ярости и ненависти, когда эти высказывания не служат для простого описания эмоционального состояния;
- 4) высказывания мыслей и желаний агрессивного содержания («Я больше всего хотел бы его убить», или «Возможно, с ним когда-нибудь это и случится») или в форме проклятия;
- 5) оскорбления;
- 6) угрозы, принуждения и вымогательства;
- 7) упреки и обвинения (Столяренко Л.Д., 1999).

Косвенная агрессия – это агрессия, направленная на другое лицо, выступающая в форме сплетен, злобных шуток; либо агрессия ни на кого не направленная (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топании ногами, битье кулаками по столу и т.д.) Эти взрывы ярости характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

Выделение в самостоятельные виды косвенной, вербальной и физической агрессии в психологии является наиболее распространенным. Однако, П.А. Ковалев (1996) возражает против такой классификации и предлагает различать:

1) виды агрессии как способы агрессивного действия, выраженные в моторной (физической) и речевой (вербальной) активности;

2) формы агрессии – внешнее выражение видов агрессивного действия в зависимости от направленности на объект агрессии: прямая или замещающая его (косвенная). Сочетание видов и форм агрессии дает четыре способа агрессивного поведения: прямое физическое, косвенное физическое, прямое вербальное, косвенное вербальное.

Рассматривая мотивационную сторону агрессивных действий, С. Фишбах (Feshbah S., 1964; 1970) выделяет два вида агрессии: враждебную и инструментальную. Враждебная агрессия, по мнению Фишбаха, направлена на причинение боли и ущерба жертве, ее можно рассматривать в качестве агрессии во имя агрессии. Инструментальная агрессия направлена на достижение цели, не связанной с причинением ущерба жертве. Агрессивные действия используются в качестве инструмента для осуществления различных желаний. Цели, не предполагающие причинение ущерба, стоящие за многими агрессивными действиями, включают принуждение и самоутверждение. Инструментальная агрессия подразделяется на индивидуально и социально мотивированную (в связи с этим можно также говорить о своекорыстной и бескорыстной, антисоциальной и просоциальной агрессии) (Хекхаузен Х., 1986). Важность этих различий подтвердил Рул (Rule B.G., 1974) в своих экспериментальных исследованиях.

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 (Bandura A., 1973).

Д. Зильманн заменил «враждебную» и «инструментальную» на «обусловленную раздражителем» и «обусловленную побуждением» 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 (Zilman D., 1979).

Додж и Койи предложили использовать термины реактивная и проактивная агрессия. Реактивная агрессия предполагает возмездие в ответ на осознаваемую угрозу. Проактивная агрессия, как и инструментальная, порождает поведение (например, принуждение, влияние, запугивание), направленное на получение определенного позитивного результата действий (Бэррон Р., Ричардсон Д., 2000).

Наряду с враждебной и инструментальной агрессией С. Фишбах выделяет также случайную (экспрессивную) агрессию, которая представляет собой непроизвольный взрыв ярости и гнева, нецеленаправленный и быстро прекращающийся, причем источник нарушения спокойствия не обязательно подвергается нападению (типичным примером могут служить приступы упрямства у

маленьких детей). При определении подобного рода агрессивных проявлений исследователи часто пользуются различными терминами. Так, в случае, когда действие неподконтрольно субъекту и протекает по типу аффекта, Л. Берковец (Berkowitz L., 1974) говорит об импульсивной агрессии. Кауфман (Kaufmann H., 1965) справедливо возражает против того, чтобы случайное, т.е. непреднамеренное действие, принесшее вред, назвать агрессивным. Н.Д. Левитов (1972) отмечает, что Кауфман не прав, сомневаясь в необходимости различать агрессию инструментальную и враждебную или преднамеренную. Но в некоторых случаях нелегко установить, является агрессия средством или целью, но это различие очень существенно.

Б. Крэйхи (2003, с. 19) предлагает различать виды агрессивного поведения по модальности реакции (вербальное / физическое), качеству реакции (действие / бездействие), непосредственности (непосредственное / посредованное), наблюдаемости (открытое / скрытое), постстрекательству (неспровоцированное / мстительное), целенаправленности (враждебное / инструментальное), виду причиняемого вреда (физическое / психологическое), длительности последствий (краткосрочное / долгосрочное), задействованным социальным единицам (индивидуальное / групповое).

В отечественной литературе отмечается, что в значительной степени случаев агрессия возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и др. Такая агрессия является реактивной агрессией в различных ее проявлениях (экспрессивная агрессия, импульсивная агрессия, аффективная агрессия).

Секун В.И. (1996) рассматривает два вида агрессивности: спонтанную и реактивную. Спонтанная агрессивность представляет собой склонность человека поступать активно в плане стремления к насильственным действиям по отношению к другому или другим людям. Действия могут быть самыми различными (моторными, вербальными, угрожающими, реальными и т.д.). Важно и то, что спонтанная агрессивность означает наличие готовности действовать агрессивно в любой момент времени. В этом отношении она достаточно близка к эмоции враждебности, сходна с возбудимостью. Однако это скорее неумение регулировать свое эмоциональное состояние, сдерживать ситуативно возникающие потребности. Реактивная агрессивность проявляется в стремлении ответить на угрозу угрозой, в мстительности. При этом если при спонтанной агрессии обнаруживается способность действовать агрессивно, используя порой социально неприемлемые средства и действия, то при реактивной агрессивности в силу достаточно высокого сознательного контроля своего поведения, средства и действия согласуются не только со здравым смыслом, но и оказываются вполне социально приемлемыми.

По происхождению и выполняемым функциям Э. Фромм (1994) дифференцирует два вида агрессии: «доброкачественная» и «злокачественная». Первая появляется в момент опасности и носит оборонительный характер. Как только опасность исчезает, затухает и данная форма агрессии. «Злокачественная» агрессия представляет собой жестокость и деструктивность и бывает спонтанной и связанной со структурой личности.

В рамках доброкачественной и злокачественной агрессии выделяют различные виды. К доброкачественной агрессии относится псевдоагрессия, в результате которой может быть нанесен ущерб, но этим действиям не предшествовали злые намерения. Ее разновидностями является игровая агрессия и непреднамеренная агрессия. Следующий вид доброкачественной агрессии – оборонительная агрессия, она является фактором биологической адаптации, ее цель состоит не в разрушении, а в сохранении жизни. У человека, также как и у животных она филогенетически запрограммирована. Реакцией на витальную угрозу является страх, который обычно мобилизует реакцию нападения либо тенденцию к бегству. В качестве источников оборонительной агрессии Э. Фромм рассматривал потребность в свободе; угрозу нарциссизму, как индивидуальному, так и групповому; реакцию человека на попытку лишить его иллюзий; конформистскую агрессию; инструментальную агрессию.

Под злокачественной агрессией Э. Фромм (1994) понимает деструктивность, которая выступает в двух формах: спонтанной и связанной со структурой личности. Под спонтанной агрессией понимается проявление дремлющих (необязательно) вытесняемых деструктивных импульсов, которые активизируются при чрезвычайных обстоятельствах, в отличие от деструктивных черт характера, которые не исчезают и не возникают, а присущи конкретному индивиду в скрытой или явной форме всегда. К спонтанным формам деструктивности относят деструктивность отмщения, экстатическую деструктивность, поклонение деструктивности. К деструктивным проявлениям, связанным со структурой личности, Э. Фромм относит садизм и некрофилию.

Следует отметить, что выделенные Э. Фроммом виды агрессии в плане их содержательного толкования вызывают определенные возражения. Т.Г. Румянцева (1982) отмечает, что, в соответствии с толкованием Фромма, в ранг «доброкачественных», адаптивных и, следовательно, биологически оправданных видов агрессии попадают не только действительно защитные реакции человеческого организма, но и многочисленные факты насилия и жестокости, в основе которых лежит либо принцип беспрекословного подчинения, либо использования агрессивного поведения в качестве средства достижения каких-либо целей.

Ю.М. Антонян (1997) указывает, что специальное психологическое изучение убийц показало, что действия многих из них мотивируются страхом перед возможным нападением, причем объективно никакой угрозы может и не быть, но для субъекта она – реальность. Следовательно, оборонительная агрессия оказывается доброкачественной для убийцы, но не для убитого. Для самого преступника она также не всегда доброкачественная, поскольку очень часто приводит к разрушению его личности, а нередко и тела. По мнению Ю.М. Антоняна, агрессия может быть признана доброкачественной тогда, когда она не нарушает нравственность, не посягает на базовые человеческие ценности, в том числе закрепленные в законе. Поэтому не только биологические ценности, но и нравственность должны лежать основе разграничения типов агрессии.

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, а также творческую активность личности, способность к развитию новых идей и претворению их в действительность. При деструктивной агрессии активность индивида деформирована, поэтому его деятельность носит разрушительный по отношению к окружающим характер, у такого субъекта могут развиваться садистские расстройства, формироваться садистский или авторитарный характер. Дефицитарная агрессия характеризуется низким уровнем активности, снижением возможностей человека к творчеству, а также формированием астенических и депрессивных состояний, обсессивно-компульсивных расстройств, аутоагрессивных феноменов.

Психология судьбы или судьбоанализ (Л. Сонди) рассматривает 4 типа агрессии.

1. Агрессия, обусловленная желаниями, стремлением к наслаждениям. Такая агрессия манифестирует себя как сексуальный садизм, мазохизм, садомазохизм.

2. Каинистическая агрессия, которая питается энергией аффектов и выплескивается в припадочных действиях, за которыми чаще всего следует фаза искупления вины.

3. Самостная, все отрицающая, разрушающая мир и саму личность агрессия, которая выражается в разнообразных формах негативизма, сокрушающего ценности и идеалы, а также в нигилизме, мотивированном идеологией.

4. Фрустрационная агрессия, которая из-за слишком короткой дистанции и неприязни в социальной жизни и сфере контактов, может привести в экстремальных случаях к террористическим и экстремистским акциям возмездия и, так называемой, освободительной борьбе представителей угнетенных социальных классов, народных групп и наций (Петров В.Г., 1999).

Г. Паренс (1997) рассматривает агрессию в двух основных формах: недеструктивная агрессия (настойчивое, невраждебное поведение, направленное на достижение цели и тренировку) и враждебная деструктивность (злое, неприятное, причиняющее боль окружающим поведение). Враждебная деструктивность, в отличие от недеструктивной агрессии, не проявляется сразу после рождения. Однако механизм ее продуцирования (генерирования) или мобилизации существует с самого начала жизни ребенка. Враждебная деструктивность вызывается и активизируется в результате сильных неприятных переживаний (чрезмерная боль или дистресс).

Есть и другие формальные деления агрессии, например, на агрессию групповую и индивидуальную в зависимости от того, совершается ли она одним человеком или целой группой.

В основу классификации может быть положена структура агрессии как психического состояния, согласно которой выделяют три компонента агрессии: эмоциональный, когнитивный и волевой (поведенческий) (Репина Т.С., 1988) (см. табл.).

Компоненты и виды детской агрессии

| Компоненты агрессии | Когнитивный | | Эмоциональный | | Волевой (поведенческий) | |
|---------------------|---------------|--------------|---------------|------------------|-------------------------|--------------|
| | Виды агрессии | неосознанная | прямая | аффективная | враждебная | произвольная |
| | осознанная | косвенная | неаффективная | инструментальная | непроизвольная | реактивная |

Эмоциональный компонент агрессии выражается в гневе, который часто сопровождается агрессией и может принимать форму аффекта ярости, способствующему утрате контроля за совершаемой деятельностью. Когнитивный компонент агрессии подразумевает восприятие и оценку ситуации, силы противника, своих и его возможностей, предусмотрение последствий агрессивных действий, осознание причин и результатов собственной агрессии. Когнитивный компонент тесно связан с самосознанием ребенка, формированием нравственных представлений о недопустимости агрессии, социально приемлемых способах разрешения конфликтов. Волевой (поведенческий) компонент связан с умением не только сдерживать агрессию, но и со способностью личности управлять своим состоянием, своими агрессивными действиями.

Агрессивное состояние может быть открытым, т.е. внешне выраженным в соответствующих действиях, и скрытым (например, агрессивное настроение, не нашедшее, а иногда и не ищущее выхода в агрессивном поведении; агрессивные замыслы).

Формы агрессивного поведения человека по характеру деятельности и результатам выделил Г. Аммон (1990):

- конструктивная агрессия – ориентированная на созидание, общественно одобряемую деятельность по социально приемлемым каналам, что выражается в термине «канализированная»;
- деструктивная агрессия – направленная на активное с какой-то степенью осознанности разрушение чего-либо - живого или неживого объекта, собственного организма;
- дефицитарная агрессия – выражающаяся в психосоматических заболеваниях, различных формах аддиктивного поведения.

Связывая агрессивность с переживаниями человека и фрустрацией, Ф.Е. Василюк (1984), приводит четыре возможных состояния поведения, проявляемого субъектами в затруднительных ситуациях.

1. Поведение мотивосообразно и подчинено организующей цели. Оно заведомо не является фрустрационным. Даже ярость здесь не свидетельствует о

наличии фрустрации. Она может исходить из сознательного расчета добиться поставленной цели.

2. Умышленно «закативший истерику» в надежде добиться своего, человек теряет контроль за своим поведением. Но в сознании сохраняется смысловая связь между поведением и мотивом, надежда на разрешение ситуации.

3. Для третьего типа характерна утрата связи, через которую смысл передается от мотива к действию.

4. «Катастрофическое поведение» – не контролируемое ни волей, ни сознанием субъекта.

Первое и второе состояния являются сознательно агрессивными, в то время как состояния третьего и четвертого типов являются скорее аффективно-агрессивными, наступающими после значительного повышения пороговой величины напряжения.

В.В. Бойко (1996) считает, что агрессия в настоящее время стала необходимым средством воздействия на окружение, т.е. агрессия приобрела социогенный характер. Среди ее современных форм В.В. Бойко обращает внимание на следующие:

- «экстрапунитивность»- тенденция всегда и во всем обвинять других и никогда себя;
- «поиск мишени» – стремление выместить агрессию на невинном субъекте или не причастном объекте;
- «оправдание через нападение» – механизм агрессии, основанный на подмене объекта порицания – вместо себя агрессор подставляет другого;
- «праведный гнев» – оправдание собственной агрессии возвышенным мотивом;
- «проекция негативных качеств» – приписывание своих недостатков партнеру;
- «самоутверждение путем унижения другого» – понижение значимости, ценности того, что (кто) вызывает досаду;
- «деликатное хамство» – изощренное оскорбление человеческого достоинства;
- различные экспрессивные средства агрессии.

Все многообразие актов агрессии в работе И.А. Кудрявцева, Н.А. Ратиновой и О.Ф. Савиной было отнесено к трем различным классам на основании ведущего уровня саморегуляции поведения и места агрессивных проявлений в общей структуре деятельности субъекта.

Первый класс составляют акты агрессии, которые осуществляются на уровне деятельности, побуждаясь соответствующими агрессивными мотивами, а саморегуляция поведения протекает на более высоком, личностном уровне. Такая деятельность субъекта является максимально произвольной и осознанной, здесь индивид обладает наибольшей свободой воли, селективностью выбора средств и способов действий. Соответственно выбор агрессивных или неагрессивных форм поведения и соотнесение его с общепринятыми нормами, осуществляются на иерархически наиболее высоком – личностном уровне саморегуляции.

Второй класс, по мнению исследователей, образуют акты агрессии, релевантные уже не деятельности в целом, а соотносимые с уровнем действий. Поведение субъектов здесь находится под влиянием эмоционального напряжения, утрачивает мотивосообразность, а активность направляется аффективно насыщенными, ситуационно возникшими целями. Ведущим становится не личностно-смысловой, а индивидуальный уровень, где факторами, определяющими деяние, выступают не целостные смысловые образования и ценностные ориентации личности, а присущие субъекту индивидуально-психологические, характерологические особенности.

Третий класс образуют акты агрессии, совершенные субъектами, находившимися в наиболее глубокой степени аффективной дезорганизации. В этих случаях, по мнению специалистов, регресс достигает индивидного уровня, при этом активность теряет не только мотивосообразность и целесообразность, но подчас носит неупорядоченный, хаотический характер, проявляющийся в форме двигательных стереотипий. Нарушение сознания достигает столь глубокой степени, что у субъекта практически утрачивается способность к адекватному отражению и целостному осмыслению происходящего, по существу полностью нарушается произвольность и опосредованность поведения, блокируется звено оценки, способность к интеллектуально-волевому самоконтролю и саморегуляции (Ложкин А.И., 2000).

Таким образом, классифицируя различные виды агрессии, исследователи основываются на мотивации агрессивного поведения, его цели, используемых средствах агрессии, ее влиянии на объект агрессии и др. Противоречия при классификации и интерпретации видов агрессии связаны со сложностью феномена агрессии, различием установок авторов при его рассмотрении, а также спецификой экспериментального исследования.

Список литературы

- Антонян Ю.М. Психология убийства. М., 1997.
Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2000.
Васильюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
Ковалев П.А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996.
Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. СПб., 2003.
Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии // Вопросы психологии. 1972. №6.
Ложкин А.И. Психология личности агрессивного преступника: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
Паренс Г. Агрессия наших детей. М., 1997.
Петров В.Г. Психологические особенности агрессивного поведения и пути его коррекции: Дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2000.
Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.
Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. 1992. № 5-6.
Секун В. И. Психология активности. Минск, 1996.
Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 1999.

- Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 1.
- Berkowitz L.* Some determinants of impulsive aggression: with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 1974.
- Buss A.* The psychology of aggression. New York, Wiley, 1961.
- Feshbach S.* The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 1964.
- Feshbach S.* Aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 159-259). New York: Wiley, 1970.
- Kaufmann H.* Aggression and Altruism. New York, 1970.
- Rule B.G.* The hostile and instrumental functions of human aggression. In J. de Wit & W.W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behaviors* (pp. 125-145). The Hague, Mouton, 1974.
- Zillmann D.* Hostility and aggression. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1979.

1.3. Теории происхождения агрессии человека в зарубежной науке

Раскрытие сущности и объяснение природы человеческой агрессии в зарубежной психологической науке раскрывается в нескольких теориях, наиболее распространенными среди которых являются концепции инстинктивного происхождения агрессии, берущие свое начало ещё от З. Фрейда и К. Лоренца, теория фрустрации (Дж. Доллард, Н. Миллер и др.), теории социального научения (А. Бандура, А. Басс и др.), теория социального влияния (Дж. Тедeschi и др.), теория переноса возбуждения (Д. Зильманн), когнитивные модели агрессивного поведения (Л. Берковец) и др.

Инстинктивная природа человеческой агрессии отстаивалась в этологической концепции К. Лоренца и психоаналитической модели З. Фрейда. Во всех инстинктивистских теориях агрессия рассматривается как возникающая из врожденных факторов.

Этологический подход исходит из биологизаторской трактовки агрессии как особого врожденного инстинкта и, по сути, представляет собой модернизированную форму социального дарвинизма. Именно поэтому его следует рассматривать как исторически первую попытку объяснения природы агрессии – через прямую апелляцию к биологической природе человека. В основе этого подхода лежит известный постулат учения Ч. Дарвина, гласящий: изменить человека относительно его биологической наследственности и врожденных наклонностей можно лишь в той мере, насколько это реально в результате естественного отбора и специальных упражнений (Ольшанская Е.В., 2000, с. 8).

Основными представителями этологического подхода явились К. Лоренц, Т. Томпсон, Р. Ардри, Дж. П. Скотт и другие. Они развивали идею присущей человеку врожденной инстинктивной агрессивности и доказывали, что эволюция так и не выработала в людях способности и потребности в обуздании своих инстинктов. Р. Ардри прямо писал, что человек «генетически запрограммирован на совершение насильственных действий», и что он «бессилен против инстинктов собственной природы», которые «неотвратимо ведут его к социальным конфликтам» (Bandura A., 1973, p. 37).

Следуя сформулированному Торпом (Torp, 1966) тезису о том, что «вряд ли в поведении животных можно найти хотя бы один аспект, который не имел бы отношения к проблеме поведения людей», этологи рассматривают агрессивное поведение людей как спонтанную врожденную реакцию. Эта точка зрения нашла отражение в трудах К. Лоренца. Согласно К. Лоренцу (1964, 1967), агрессия обусловлена инстинктом борьбы, якобы спонтанно возникающим и аккумулирующимся в организме непрерывно. В плане агрессии Лоренц (Lorenz K., 1967) сравнивал человека с животным и писал, что внутривидовая агрессия у людей представляет собой совершенно такое же самопроизвольное инстинктивное стремление, как и у других высших позвоночных животных. По его мнению, в организме человека, как и животного, накапливается своего рода энергия агрессивного влечения, причем накопление происходит до тех пор, пока она не разрядится. В качестве примера К. Лоренц указывает на подростка,

который при первом знакомстве со сверстником сейчас же начинает с ним драться, поступая так же, как в аналогичном случае поступают обезьяны, крысы и ящерицы. К. Лоренц пишет, что агрессия является «подлинным инстинктом – первичным, направленным на сохранение вида» (Психология..., 1999, с. 39).

В рамках этологического подхода агрессия рассматривается как целесообразный инстинкт, выработанный и закрепленный в процессе эволюции. К. Лоренц утверждал, что существует связь между «естественной историей агрессии», описывающей влечение к борьбе у животного, влечение, направленное против своих сородичей, и «агрессиями в истории человечества». Более того, он ясно высказался в пользу биогенетической природы агрессивности человека, заявляя, что «пагубный по своим размерам агрессивный инстинкт, который как дурное наследие и по сей день сидит у нас, у людей в крови» был пронесен через многие тысячелетия как результат генетической селекции (Lorenz K., 1964, p. 64). Агрессия, по К. Лоренцу, является инстинктом не смерти (как, например, у З. Фрейда), а сохранения жизни и вида, и поэтому таким же инстинктом, как и все остальные, и в естественных условиях так же, как и они служит сохранению вида и своей жизни (Лоренц К., 2001, с. 5).

К. Лоренц считал, что сравнение человека с животным «не покажется столь обидным, если рассмотреть разительное неумение человека управлять своим поведением по отношению к представителям того же биологического вида», и что в этом отношении человек не совершил ни малейшего прогресса в деле овладения самим собой». К. Лоренц полон пессимизма в отношении силы здравого смысла и чувства ответственности человека: «Имея в руках атомные бомбы, а в центральной нервной системе – эндогенные агрессивные инстинкты вспыльчивой обезьяны современное человечество основательно утратило свое равновесие (Холличер В., 1973, с. 109).

По мнению К. Лоренца, человеку не дано справиться со своей агрессивностью, он может только направить ее в нужное русло. К. Лоренц пишет, что «в душе инстинкт агрессии – наследство человекообразных предков, с которым его рассудок не может совладать», главная опасность инстинкта состоит в его спонтанности (Психология..., 1999, с. 39). Вместе с тем К. Лоренц все же допускает возможность регуляции человеческого поведения и отводит определенную роль воспитанию, возлагает надежды на усиление моральной ответственности за свое будущее. Настораживает тот факт, что опирающиеся на работы К. Лоренца исследователи не только поддерживают инстинктивную природу агрессии, но и утверждают, что люди при всем желании не в состоянии осуществлять контроль над проявлениями своей агрессивности (Семенюк Л.М., 1998, с. 10).

Другой известный натуралист А. Сторр обогатил наблюдения и выводы К. Лоренца другими аспектами. В своей книге «Человеческая агрессивность» (1968) он придерживался мнения К. Лоренца и подчеркивал, что «...у человека, как и у других животных, агрессивное стремление является устойчивой наследственностью, от которой невозможно избавиться и, которая является абсолютно необходимой для выживания» (Storr A., 1968, p. 161). Он раскрывает положи-

тельную функцию агрессивности, которая стремится к сохранению вида и отдельного индивида. А. Сторр делает вывод о том, что «физиологический механизм агрессивности, агрессивное переживание и поведение, являются на самом деле «инстинктивными» в том смысле, что это природная автоматическая возможность, которая легко разгорается» (Storr A., 1968, p. 32).

Подход К. Лоренца к пониманию и объяснению феномена агрессии критиковался как самими этологами (Hindd R.F., 1982), так и психологами (Montague A., 1968, 1976) не только за рискованный перенос на человека результатов, полученных в исследовании животных и за утверждение о снижении уровня агрессии человека путем различных состязаний, но и за недостаточное фактическое обоснование.

С позиции социально-исторического детерминизма этологов критиковал В. Холличер (1973). На богатом историко-антропологическом материале он убедительно показал, что отождествление процессов функционирования животного мира и человеческого общества ведет к затушевыванию не только социальных факторов, но и практически всех иных образований, которые свойственны человеку как общественному существу. Есть и другие веские аргументы: так, например, до сих пор не обнаружены прогнозировавшиеся этологами «гены агрессивности», нет никакого реального подтверждения и представлениям К. Лоренца об особой «агрессивной энергии» животных и человека. Некоторые критики постоянно упрекают этологов и в том, что в своих теоретических построениях они откровенно забывают об очевидной изменчивости человеческого поведения и, в частности, о вариативности человеческих проявлений агрессии (Ольшанская Е.В., 2000, с. 9). Н.Д. Левитов отмечал необходимость подчеркивания различий между агрессивным поведением животных и человека: первое понятие всецело остается в рамках сугубо биологических закономерностей, в то время как агрессивное поведение группы людей или конкретного человека определяется социальными, общественно-историческими условиями. Ф.В. Бассин справедливо писал, что само употребление одного и того же термина в применении к агрессии животного и агрессии человека – неоправданно и вносит путаницу. Это два различных феномена. «Что общего, - указывал он, между склонностью зверя нападать на собратьев, опирающейся на инстинкты, индивидуальной агрессией и агрессией как общественным явлением у человека?» (Бассин Ф.В., 1979, с. 55).

Следует отметить, что объяснение агрессивности в рамках теории Лоренца-Сторра является достаточно упрощенным, так как при сравнении поведения человека и животного не учитывается то, что социальное влияние и обучение играют, несомненно, большую роль в развитии человека, чем животных.

В соответствии с современным пониманием, с точки зрения этологии, агрессия, будучи инстинктивно предопределенным и социально обусловленным поведением, напрямую связана с удовлетворением важных жизненных потребностей. Блокирование одной из них вызывает усиление агрессивных тенденций. На уровне индивида патологический или непатологический характер агрессии определяется как соответствующим качеством фрустрируемых потребностей, так и количественными характеристиками агрессивного поведения, а, кроме того,

- его социальной направленностью (Шевченко Ю.С., Дерягина М.А., Валентович Н.С., 2001). Как отмечают Ю.С. Шевченко, М.А. Дерягина, Н.С. Валентович (2001), этологический подход к изучению человеческой агрессии представляется перспективным как в более широких рамках общей антропологии, так и с точки зрения конкретной психотерапевтической парадигмы. Этолого-физиологический анализ позволяет проследить всю последовательность проявлений агрессивного поведения, начиная с морфологических мозговых структур и заканчивая видоспецифическими моторными паттернами. Специфический набор моторных актов (мимики, позы, жеста, вокализации) составляют картину той или иной формы поведения, представляющую невербальный канал коммуникации, интегрированный на корково-подкорковом уровне. Эти двигательные параметры и составляют типологию агрессивного поведения.

Знание этологических проявлений агрессивного поведения, выражающихся в мимических, позных и жестовых (а также в вокальных) двигательных актах позволяет выявить, а, следовательно, предупредить развитие агрессивных тенденций, в том числе в различных этнических группах. О.В. Хренниковым (1997) был составлен глоссарий маркеров агрессивного поведения человека, представленного в виде элементов агрессивно-предупредительного, агрессивно-конфликтного и агрессивно-контактного поведения; определен половой диморфизм в типологии, структуре агрессивного поведения, а также в интенсивности проявлений элементов агрессии в общем контексте поведения; выделена типологическая специфика агрессивного поведения различных этнических групп, проявляющаяся в приоритете определенного канала коммуникации (мимика, поза, жест). Выявлены этнические различия в структуре развертывания агрессивной от демонстрации элементарных одиночных элементов агрессивного поведения до сложных моторных комплексов. Этологический подход позволяет прогнозировать развитие агрессивной активности (в том числе и скрываемой) по латентным признакам с учетом этнической (лингвистической) принадлежности человека.

Таким образом, упрощенная трактовка сущности и природы человеческой агрессии в работах К. Лоренца стала основой современного этологического подхода к ее изучению, который позволяет расширить возможности своевременного выявления, прогнозирования, контроля и коррекции агрессивного поведения человека.

Инстинктивная природа человеческой агрессии наряду с этологической концепцией К. Лоренца отстаивалась также в психоаналитической модели З. Фрейда. Психоаналитическая концепция происхождения агрессии получила в свое время достаточно широкое распространение благодаря практическому использованию идей З. Фрейда в психотерапии и оказала большое влияние на развитие исследований в области агрессивного поведения человека. Следует отметить, что взгляды З. Фрейда относительно агрессивности человека – наиболее сложный, противоречивый и в некотором роде самый запутанный элемент его теории. Т.Г. Румянцева (1982, с. 66) в связи с этим пишет, что вокруг данного аспекта учения З. Фрейда и по сей день не умолкают споры между противниками и сторонниками основателя психоанализа, так как именно в сво-

ей теории об агрессивности Фрейд более чем где-либо умозрителен и спекулятивен. Более того, эти его идеи трудно даже представить в виде концепции, насколько они внутренне противоречивы и не согласуются с логикой всех его предшествующих построений.

В работах З. Фрейда, написанных до 20-х годов «Три очерка по теории сексуальности» (1905) и «Инстинкты и их судьбы» (1915), агрессия трактовалась как составная часть сексуального инстинкта. З. Фрейд писал, что не может признать существование специального агрессивного инстинкта наряду с инстинктами самосохранения и сексуальности на равных с ними правах (Freud S., 1970, p. 87). Господствующей идеей для данного периода творчества З. Фрейда является мысль о подчиненности агрессивности универсальному сексуальному инстинкту – «либидо» и инстинкту самосохранения – «эго». Затем в работе «По ту сторону удовольствия» (1920) З. Фрейд обозначил другую позицию агрессивности, независимую от сексуального инстинкта. Эта альтернативная гипотеза предполагает, что источником агрессивности являются источники «Я». З. Фрейд утверждал, что ненависть как отношение к объектам старше любви. Она происходит из изначального отвержения нарциссическим «Я» внешнего мира и потока его стимулов. Будучи реакцией на вызванное объектами неудовольствие, она всегда тесно связана с инстинктами самосохранения, так что сексуальный инстинкт и инстинкты «Я» могут без труда составить противоположности, повторяющие противостояние между любовью и ненавистью (Петров В.Г., 2000, с. 42).

Позднее (Freud S., 1930), главным образом под влиянием первой мировой войны, З. Фрейд ввел в свою теорию в виде «влечения к смерти» самостоятельное агрессивное влечение, выступающее в качестве инстинкта разрушения, направленного против внешнего мира и других существ. «Я пришел к выводу о существовании совсем другого влечения, противоположного инстинкту самосохранения, который и поддерживает жизненную субстанцию, и создает из нее более обширные объединения. Это влечение изначально направлено на разрушение таких объединений, оно стремится вернуть их в изначальное неорганическое состояние» (Фрейд З., 1992, с. 112). Итак, согласно более поздним работам З. Фрейда, помимо Эроса, имеется и Танатос (побуждение к смерти), а феномен многообразия жизни объясняется их как взаимо-, так и противодействием. З. Фрейд утверждал, что все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия инстинкта смерти с Эросом, и что между ними существует постоянное напряжение. Ввиду того, что существует острый конфликт между сохранением жизни (т.е. Эросом) и ее разрушением (Танатосом), другие механизмы (например, смещение) служат цели направлять энергию Танатоса вовне, в направлении от «Я». Таким образом Танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других. Борьба между силами Эроса и Танатоса приводит к тому, что внутренняя энергия саморазрушения не исчезает бесследно, не превращается она и в свою противоположность – энергию созидания. Весь процесс ее трансформации сводится лишь к изменению объекта приложения: им становится уже не сам организм, а то, что находится за его пределами. Сохранение собственной жизни достигается по-

средством нарушения чужой; отсюда и трагическая альтернатива, избежать которую человек не в состоянии, так как постоянно находится под властью неискоренимого импульса разрушать либо себя, либо все, что находится вне его «Я». В связи с этим З. Фрейд писал: «Агрессивное побуждение – потомок и главный представитель влечения к смерти, обнаруженного рядом с Эросом и разделяющего с ними власть над миром» (Фрейд З., 1989, с. 94).

Трансформация сил саморазрушения в энергию саморазрушения в энергию агрессивности, по мнению З. Фрейда, является не только закономерным, необходимым, но и биологически целесообразным процессом для нормального функционирования живого организма, так как без подобной перенаправленности энергии саморазрушения организм стал бы испытывать глубокое неудовольствие и напряжение от чрезмерного скопления избыточной энергии. Кроме того, организм мог бы просто погибнуть в результате реализации внутренне присущего ему смертоносного влечения. С точки зрения З. Фрейда, все агрессивные действия оказываются биологически оправданными, так как сдерживание или подавление агрессивности вообще нездорово и приводит к различного рода болезням и психическим расстройствам (Румянцева Т.Г., 1982, с. 75). З. Фрейд высказал мысль о том, что разрушительный инстинкт можно преобразовать в совесть, и что опасные агрессивные устремления индивидов преодолеваются с помощью культуры.

В переписке с А. Эйнштейном о возможностях предотвращения войн Фрейд, указывая на инстинктивные основы человеческого стремления к разрушению, считал бесплодными попытки приостановить этот процесс. В письме к А. Эйнштейну под названием «Почему война?» (1930) З. Фрейд писал: «Надежды на возможность пресечения заложенных в людях агрессивных тенденций нет, ибо человека «ведет» по жизни инстинкт к смерти, являющийся неотъемлемой частью его природы» (Freud S., 1970, p. 160). Благодаря общественному прогрессу, по мнению З. Фрейда, разрушительному стремлению можно только придать безобидные формы разрядки (Хекхаузен Х., 1986, с. 376).

З. Фрейд утверждал, что необходимо учитывать «изначальную враждебность людей по отношению друг к другу», и что агрессия проявляется как «не поддающаяся уничтожению черта человеческой природы» (Freud S., 1970, s. 473). Следуя посылке о переносе на другого человека того, что угнетает «Я» индивида, он пришел к убеждению, что войну следует понимать как попытку психологического самосохранения народа, как выход наружу деструктивного влечения к самоуничтожению, к смерти. Следовательно, он истолковывал агрессию как выход, «выплескивание» влечения к смерти - важнейшего феномена человеческого существования, накладывающего свою печать на все жизненные проявления человека как существа конечного (Минюшев Ф.И., 1997, с. 156).

Как отмечали Р. Бэрон и Д. Ричардсон (2000, с. 33), положение об инстинкте стремления к смерти является одним из наиболее спорных в теории психоанализа. Оно было фактически отвергнуто многими учениками З. Фрейда, разделявшими его взгляды по другим вопросам (Fenichel, 1945; Fine, 1978; Hartmann, Kris & Lowenstein, 1949). Тем не менее, утверждение о том, что аг-

рессия берет начало из врожденных, инстинктивных сил, в целом находило поддержку даже у этих авторов.

Ортодоксальные фрейдисты до сих пор убеждены, что «...склонность к агрессивному поведению является неистребимым инстинктом человеческой природы...» (Freud S., 1970, p. 152). Однако у классика психоанализа, утверждает Е.В. Ольшанская, все было значительно сложнее, а у его последователей приобрело еще более утонченный характер. Главное различие заключается в том, что долгие годы знаменитое фрейдовское понятие «drive» (побуждение) упрощенно трактовалось именно как «инстинкт». Однако ни сам З. Фрейд, ни его последователи никогда не считали «drive» (побуждение) чем-то роднящим человека и животных - побуждения возникали в психоанализе из мифа о первобытной орде, но никак не вытекали из постулатов о генетически заданных алгоритмах поведения. Бытующие подчас в литературе выводы об «инстинктивном биологизаторстве» психоаналитиков едва ли можно считать вполне корректным (Ольшанская Е.В., 2000, с. 10) .

Взгляды З. Фрейда на истоки и природу агрессии крайне пессимистичны. Это поведение не только врожденное, берущее начало из «встроенного» в человеке инстинкта смерти, но также и неизбежное, поскольку, если энергия Танатоса не будет обращена вовне, это скорее приведет к разрушению самого индивидуума. Только внешнее проявление эмоций, сопровождающих агрессию, может вызывать разрядку разрушительной энергии и, таким образом, уменьшать вероятность появления более опасных действий. Для того чтобы не произошло неконтролируемого насилия, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась (наблюдением за жестокими действиями, разрушением неодушевленных предметов, участием в спортивных состязаниях, достижением позиций доминирования, власти и пр.). Таким образом, совершение экспрессивных действий, не сопровождающихся разрушением, может быть эффективным средством предотвращения более опасных поступков. И все же у Фрейда не было четкой позиции по отношению к силе и продолжительности действия катарсиса, он склонялся к тому, что это действие является минимальным и кратковременным по своей природе (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000, с. 33-34).

Вопрос об агрессивности человека в неофрейдистских концепциях выдвигается в центр многочисленных исследований личности. Э. Фромм писал, что «необычайное возрастание масштабов насилия и агрессивности в современном цивилизованном мире, рост преступности, всеобщей социальной патологии и деградации заставили различного рода исследователей человеческого поведения (как и широкую общественность в целом) заострить свое внимание на вопросах, связанных с агрессивностью, выяснить природу данного феномена, лежащую в основе всех бед современного общества» (Fromm E., 1975, p. 19).

Неофрейдисты рассматривают учение З. Фрейда в качестве исходного теоретического основания для всех последующих концепций «человеческой агрессивности», созданных в рамках неофрейдистского направления. Некоторые элементы концепции З. Фрейда, терминология и даже отдельные моменты приводимой им аргументации заимствованы неофрейдистами. Особенно это касается таких исследователей, как Г. Маркузе и А. Мирчелих, взгляды которых

ближе всего примыкают к положениям ортодоксального фрейдизма по вопросу об агрессивности. Что же касается других авторов - В. Рейха, К. Хорни, А. Баллока, Э. Фромма и др., развивающих свои теории в русле социально-культурного направления, то им приходится так или иначе пересматривать некоторые положения своего предшественника (Румянцева Т.Г., 1982, с. 65-66).

При ревизии концепции З. Фрейда и построении собственных конструкций Неофрейдисты не могли не учитывать ни тех новейших достижений, которые были получены конкретными науками при исследовании определенных сторон человека и его природы, ни тех глубоких изменений в социальной действительности, которые произошли со времени создания учения их предшественника. Все это привело к отрицанию фрейдовского постулата о врожденной, инстинктивной природе человеческой агрессии. Неофрейдисты, принимая и не подвергая сомнению категорию бессознательного, изучили роль и социальной ситуации в развитии личности. Согласно неофрейдистам, «игнорирование Фрейдом социальных факторов не только не приводит к ошибочным обобщениям, но и серьезно мешает пониманию существенных сил, которые определяют наши позиции и действия» (Patter T., 1969, p. 10).

Отказаться от идеи врожденного разрушительного инстинкта смогла К. Хорни (Horney K., 1950, p. 256). Хорни считала, что человек становится агрессивным, склонным к деструктивному поведению вследствие невротизации, которая представляется Хорни неизбежной в современном несовершенном обществе. Хорни выявляет те типичные для современного общества условия воспитания, которые уже в раннем детстве ведут к появлению агрессивности как преобладающего мотива безопасности, препятствующего свободному развитию способностей и гуманных чувств человека. Среди них она называет холодное, оскорбляющее достоинство ребенка отношение к нему, несправедливые, жестокие наказания, которые порождают агрессивность как ответную защитную реакцию малыша (Бубнова Э.Ш., 1998, с. 20).

Значительные изменения претерпели представления о природе человеческой агрессии в работах А. Адлера (Adler A., 1927). Первоначально выдвинутый Адлером постулат о врожденном стремлении к власти, к превосходству над другими в последующих работах подвергся существенному пересмотру. С точки зрения Адлера, агрессивность свидетельствует о патологическом перерождении личности.

Э. Фромм провел целостное и системное изучение феномена «человеческой агрессивности», разработал классификацию видов агрессии. В его исследовании сделан больший, чем у кого-либо из неофрейдистов, акцент на обусловленности данного феномена социально-культурными факторами (Fromm E., 1975, p. 97).

В. Рейх подверг критике взгляды З. Фрейда на его понимание агрессивности в качестве первичного импульса, внутренне присущего человеческой природе. Наибольший акцент этой критики переносится Рейхом на учение Фрейда о доминировании в человеке инстинктов саморазрушения и смерти, так как здесь ему видится отказ психоаналитика от его же собственной (фрейдовской) концепции пансексуализма (Reich W., 1923). В. Рейх предложил иное толкова-

ние личности, структуры человеческой психики и агрессивности, он категорически отрицал первичный характер агрессивного элемента влечения, считая его результатом вторичного искажения, продуктом подавления естественных человеческих импульсов (Румянцева Т.Г., 1982, с. 83).

К теории В. Рейха об агрессивности примыкает учение Г. Маркузе, который также говорит о "фрустрации со стороны общества сексуальных потребностей личности" как процессе, способствующем возникновению агрессивности (Marcuse H., 1966, p. 34). Г. Маркузе утверждает, что основополагающей причиной всех бедствий, в том числе многочисленных взрывов насилия и агрессивности является «избыточное подавление». «Избыточное подавление» делает невозможным продолжение нормального хода процесса сублимации сексуальной энергии в контролируемые формы общественно полезного труда и моногамной семьи. Результатом нарушения нормального течения процесса трансформации сексуальности, считает Маркузе, является «десублимация», одним из последствий которой и выступает агрессивное поведение индивида (Marcuse H., 1969, p. 286). Однако, с точки зрения Г. Маркузе, в основе такого поведения лежат не только процессы, связанные с превращением подавленной сексуальности в агрессивность, но и наличие в самой структуре индивида элементов, ответственных за это свойство.

К взглядам Г. Маркузе близки и утверждения А. Митчерлиха, отличающиеся меньшей откровенностью в признании и отстаивании положений ортодоксального фрейдизма по вопросу об агрессивности в современном обществе (Mitscherlich A., 1970).

А. Фрейд, разделявшая взгляды своего отца на противоборство сексуальных и агрессивных инстинктов, выделяет несколько фаз в развитии агрессивности, соответствующих либидозным фазам: оральная агрессивность, анальный садизм и т.д. С другой стороны, А. Фрейд (1993), занимавшаяся детским психоанализом, рассматривает агрессию как один из механизмов защиты инстанции «Я». В соответствии с этим она считает, что агрессия есть проявление тревоги и страха, которые испытывает я в отношении как прошлых, так и предполагаемых событий. Агрессия возникает в тех случаях, когда возникает угроза, реальная или мнимая, для «Я» ребенка. Прибегая к агрессии, ребенок пытается справиться с испытываемой им тревогой по поводу предвосхищаемого, порой даже не имеющего реального основания, наказания от тех лиц, на которых направлена агрессия. Основным механизмом проявления агрессивности, по мнению А. Фрейда (1993, с. 89), выступает «идентификация с агрессором», когда «ребенок интроецирует некоторые характеристики объекта тревоги и тем самым ассимилирует уже перенесенное им переживание тревоги. ... Воплощая агрессора, принимая его атрибуты или имитируя его агрессию, ребенок преобразуется из того, кому угрожают, в того, кто угрожает». Агрессивные устремления ребенка, таким образом, носят упреждающий характер по отношению к объекту тревоги.

Г. Паренс (1997, с. 11), также придерживавшийся психоаналитических взглядов на природу детской агрессии, исходит из того, что «реакция в виде агрессивного поведения, вероятно, приводится в действие врожденными механизмами, некоей внутренней мотивирующей силой». С первых дней жизни у

ребенка появляется агрессия, носящая конструктивный характер и представляющая собой активность, направленную на исследование окружающего мира, самоутверждение и совершенствование своего опыта. Другой тип агрессии – деструктивная агрессия – возникает только в результате сильных неприятных переживаний. В отличие от конструктивной агрессии, деструктивная агрессия не проявляется сразу после рождения, а возникает только при переживании ребенком чрезмерного неудовольствия (чрезмерной боли или дистресса). Возникновение неудовольствия, злости и враждебности связывается Г. Паренсом с фрустрацией потребностей и стремлений ребенка. На определенном этапе психического развития существуют основные потребности, которые должны быть удовлетворены. Подавление или фрустрация актуальных, согласно психоаналитической теории детского развития, для данного возрастного периода потребностей может приводить к агрессивности. Таким образом, Г. Паренс подчеркивает социальную обусловленность деструктивной агрессии, возникающей только при определенных условиях развития ребенка, среди которых решающее значение отводится воспитательным воздействиям родителей. Вместе с тем, признавая социальной детерминированности деструктивной агрессии, Г. Паренс подчеркивает, что пусковой механизм, продуцирующий ее формирование в детском возрасте, заложен от природы.

В эпигенетической концепции Э. Эриксона (1996) враждебность человека связывается с несформированностью на первом году жизни базисного доверия к миру, а формирование агрессивных идеалов относится к стадии инициативы, приходящейся на дошкольное детство.

Основатель индивидуальной психологии А. Адлер (1995, с. 36) причину детской агрессии усматривал в том, что «на протяжении всего развития ребенку присуще чувство неполноценности по отношению к родителям, братьям, сестрам и к окружающим». Незрелость ребенка, его неуверенность в себе и несамостоятельность приводят к болезненному переживанию своего подчиненного положения по отношению к более сильным, что развивает у него чувство неполноценности, ущербности. И это чувство ущербности вызывает тревогу ребенка, стремление утвердиться, компенсировать свою физическую и психическую неполноценность. В результате возникает фиктивная идея и целевая установка на превосходство. Ребенок пытается достичь своего превосходства с помощью прямой агрессии. Итак, в понимании А. Адлера, агрессия является способом достижения цели превосходства, инструментом преодоления чувства неполноценности.

Теория привязанности J. Bowlby (1946) подчеркивает роль депривации таких базовых потребностей, как потребность в любви и внимании со стороны близких, в возникновении задержек эмоционального и социального развития, приводящих к формированию агрессивной, враждебной личности, не способной устанавливать доверительные отношения с другими людьми. Переживаемое ребенком чувство покинутости, ненужности (реальной или не соответствующей действительности) приводит к возникновению негативного отношения как к себе, так и к другим людям. Враждебность начинает проявляться в установках, словах, поведении ребенка, тем самым усиливая напряженность во

взаимодействиях с окружающим миром.

Общим для всех неофрейдистов, как отмечает Т.Г. Румянцева, оказывается, прежде всего, понятие о «первоначальной и естественной социальности» природы человека, а также способ наделения индивида внутренне присущими ему свойствами и качествами. Всем неофрейдистам в равной мере присуще и положение о внутриличностном толчке, инициирующем поведение индивида. В роли такого имманентного импульса выступают у них «экзистенциальные потребности (needs), влечения (drives) и другие иррациональные, компульсивные побуждения (Румянцева Т.Г., 1982, с. 86). В самой структуре человеческой психики неофрейдисты выделяют два разнокачественных образования, ответственных за совершение агрессивно-разрушительных актов поведения. Первое, связанное с защитно-адаптивными реакциями, которое в равной мере присуще всем живым существам, и второе — "деструктивность", имеющееся только у человека, которое в отличие от собственно агрессивности не может рассматриваться в качестве врожденного и сформированного всем ходом человеческой эволюции феномена.

Концепции врожденной человеческой агрессивности были подвергнуты аргументированной критике как отечественными, так и зарубежными исследователями (Вернике А., 1981; Денисов В.В., 1975; Каримский А.М., 1984; Румянцева Т.Г., 1982, 1991; Холличер В., 1973, 1981; и др.).

Наряду с этим при рассмотрении психоаналитических теорий не следует забывать об отмеченном И.П. Павловым умении психоаналитиков обращать внимание на важные стороны организации психической деятельности, при неспособности адекватно объяснить наблюдаемые факты. Именно З. Фрейду принадлежит заслуга превращения агрессии и агрессивности в объект научного психологического анализа. В частности, развитие взглядов З. Фрейда привело к созданию фрустрационных концепций агрессии (Семенюк Л.М., 1998, с. 10).

А. Бандура и Р. Уолтерс, представители фрустрационной концепции происхождения агрессии, отмечали, что З.Фрейд и его последователи предложили много интересных идей по развитию личности, но многие их концепции были недостаточно четко выражены, а гипотезы по большей части были сформулированы таким образом, что их проверка была затруднительна. В последние годы значительный прогресс был достигнут в использовании гипотез психоанализа в бихевиористских теориях, разработанных в экспериментальной психологии и отличающихся более точной терминологией. Изложение гипотез, предложенных психоаналитиками зачастую в самой общей форме, в терминах бихевиоризма дало возможность проверить их экспериментально и более четко определить те условия, при которых можно ожидать проявления тех или иных свойств личности (Бандура А., Уолтерс Р., 2000, с. 28-29).

Таким образом, психоаналитическая теория привлекла внимание исследователей к феномену человеческой агрессии, внесла большой вклад в рассмотрение глубинных подсознательных механизмов агрессивного поведения, оказала влияние на развитие исследований в области детерминации агрессивности. Неофрейдистская трактовка детерминации агрессивного поведения человека существенно отличается от упрощенных толкований, проводимых авто-

рами биогенетических концепций, в связи с признанием психоаналитиками определенного влияния социальных факторов на агрессию человека. Тем не менее, в работах психоаналитиков отчетливо прослеживается нацеленность на выявление неких скрытых и якобы имманентно присущих человеческой психике врожденных свойств, в том числе агрессивности и враждебности.

Одной из распространенных в зарубежной психологии теорий, объясняющих сущность и происхождение человеческой агрессии, является теория фрустрации. Согласно фрустрационной теории, агрессия – это не автоматически возникающее в недрах организма влечение, а следствие фрустрации, т.е. препятствий, возникающих на пути целенаправленных действий субъекта, или же ненаступление целевого состояния, к которому он стремился (Dollard J., Miller N., Mowrer O., Sears G., Sears R., 1939). По этой теории, агрессия всегда является следствием фрустрации, а фрустрация всегда ведет к агрессии. В противовес часто умозрительным и спекулятивным инстинктивистским концепциям, отмечает Т.Г. Румянцева (1991, с. 48), гипотеза фрустрации-агрессии во многом положила начало интенсивным экспериментальным исследованиям, которые длились в течение ряда десятилетий. Не менее важно и то, что подобные взгляды на агрессию получили широкое распространение не только в академических кругах, но и на самом широком популярном уровне.

Существует несколько вариантов теории фрустрации, авторами которых являются Л. Берковиц, Р. Джин, Э. Доннерштейн, С. Фешбек и др. Основные положения теории фрустрации были впервые изложены в коллективной работе «Фрустрация и агрессия» Дж. Доллард, Н. Миллер, О. Маурер, Дж. Сэрс, Р. Сизэрс, опубликованной в США в 1939 году. Авторы книги утверждали, что, если организм подвергается воздействию фрустрации, то он всегда на это реагирует агрессией и не существует такой агрессии, которая возникает не на почве фрустрации. Фрустрация признавалась необходимым и достаточным условием возникновения агрессии (Dollard J., Miller N., Mowrer O., Sears G., Sears R., 1939).

По мнению Д. Долларда, в отношении побуждения к агрессии решающими являются 3 фактора: степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели, сила препятствия на пути достижения цели, количество последующих фрустраций. Чем больше субъект предвкушает удовольствие, чем сильнее препятствие, чем больше количество ответных реакций блокируется, тем сильнее будет толчок и агрессия (Dollard J., Miller N., Mowrer O., Sears G., Sears R., 1939). Дж. Доллард предположил, что влияние следующих одна за другой фрустраций может быть совокупным, и это порождает агрессивные реакции большей силы. Автором было установлено, что индивиды не всегда реагируют агрессией на фрустрацию. Дж. Доллард выделил факторы, замедляющие открытую демонстрацию агрессии. Рассматривая торможение как тенденцию ограничить или свернуть действия из-за ожидаемых отрицательных последствий, он установил, что торможение любого акта агрессии прямо пропорционально силе ожидаемого наказания. Оно всегда является дополнительной фрустрацией, которая вызывает агрессию против человека, вызываемого виновником этого торможения, и усиливает побуждение к другим формам аг-

рессии. Подобное поведение не проявляется в тот же момент времени, прежде всего, из-за угрозы наказания, т.е. степень замедления в любом акте агрессии варьирует в прямом соответствии с предполагаемой тяжестью наказания, которое может последовать за этим поведением. Угроза наказания оказывает сдерживающее влияние. Однако Дж. Доллард не рассматривает ее как фактор, ослабляющий актуальное побуждение к агрессии. Другим фактором, замедляющим агрессию, явилось замещение. Замещение – стремление участвовать в агрессивном действии, направленном против какого-либо другого лица, а не истинного источника фрустрации (Ленденева И.Л., 2002, с. 20).

Позднее Н. Миллер (1948) в ответ на критику теории фрустрации такими учеными, как К. Левин, З. Дембо и Р. Баркер, экспериментально подтвердивших, что агрессия не является типичной реакцией на фрустрацию, предпринимает попытку модифицировать ряд формулировок теории фрустрации. По мнению Н. Миллера, фрустрация может порождать побуждения к ряду различных видов реакций, одной из которых является побуждение к некоторой форме агрессии. Потенциальные агрессивные вспышки могут быть эффективно сдерживаемы или переводимы в альтернативные действия по типу поиска другого подкрепителя. При этом согласно новой формулировке, в движение вовлекаются некие побудительные силы организма, выполняющие промежуточную опосредующую роль и обозначаемые понятием драйва, или побуждения к агрессии. Н. Миллер предложил особую модель, объясняющую появление смещенной агрессии. Он предположил, что в подобных случаях выбор агрессором жертвы в значительной степени обусловлен тремя факторами: силой побуждения к агрессии; силой факторов, тормозящих данное поведение; стимульным сходством каждой потенциальной жертвы с фрустрировавшим фактором (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000, с. 41-42).

По мнению Н.Д. Левитова, можно выделить некоторые типические состояния, которые наиболее часто встречаются при действиях фрустраторов, хотя и проявляются в индивидуальной форме. Прежде всего, это те случаи, когда фрустраторы не вызывают фрустрацию, т.е. в этом случае говорят о толерантности человека, т.е. терпеливости, выносливости, отсутствии, тяжелых переживаний и резких реакций. При низкой толерантности и наличии фрустрации психические состояния индивида будут различны и зависят от разных причин: силы фрустраторов, значимости их действий, привычки к ним. Важную роль играют индивидуальные особенности субъекта: один и тот же фрустратор может вызывать у различных людей совершенно разные реакции, т.е. от характера зависит, во-первых, что вызывает в нем фрустрацию, а, во-вторых, насколько интенсивно он будет реагировать на фрустрацию (Левитов Н.Д., 1967).

Во фрустрационной теории агрессии имеются различные точки зрения в решении вопроса о том, как фрустрация влияет на поведение человека. Так, согласно Д. Майерсу, можно выделить два наиболее типичных способа поведения: мотивированное, целенаправленное, которое отличается вариативностью, зрелостью и «упражнениями в свободе выбора» и, с другой стороны, характерное для фрустрации, нецеленаправленное поведение, отличающееся чертами деструктивности, ригидности, незрелости (Майерс Д., 1997, с. 125).

Д. Креч, Р. Крачфилд, Н. Ливсон (Хекхаузен) говорят о влиянии фрустрации на личность, пишут, что воздействие фрустрации может быть как конструктивным, так и разрушительным, но последний в том случае, если конструктивный путь (интенсификация усилий, замена средств достижения цели, замена цели, переоценка ситуации выхода из ситуации фрустрации) не приводит к достижению цели, а напряжение продолжает усиливаться. Как только уровень возбуждения достигает и превосходит порог индивидуальной толерантности к фрустрации, появляются деструктивные последствия: агрессия и бегство от ситуации (Э.Ш. Бубнова, 2000, с. 27).

Пересмотр теории фрустрации осуществил Л. Берковиц (1962, 1974, 2002). Он считал, что фрустрация не является достаточным условием для возникновения агрессии. Л. Берковиц утверждал, что фрустрация вызывает лишь эмоциональную реакцию, которая создает только готовность к выполнению актов агрессии. Л. Берковиц писал, что «...агрессивные реакции не появятся до тех пор, пока нет соответствующих сигналов, стимулов, ассоциирующихся с настоящими или предшествующими подстрекателями гнева» (Berkowitz L., 1962, p. 308). Агрессия может быть выявлена и без фрустрации в результате наблюдения за так называемыми агрессивными моделями. Берковиц полагает, что в роли главных корней агрессивности выступают так называемые «отвратительные события», которые могут порождать страх и стремление избежать неприятной ситуации. Они вызывают также многочисленные экспрессивномоторные реакции, различного рода воспоминания и т.п., ассоциирующиеся у личности с испытанными ею ранее эмоциями гнева. Он подчеркивает, что дело не в природе самого стимула-сигнала, а в том значении, которое он может иметь для личности, в той ассоциации, которую он может у нее вызвать. При этом сила враждебного нападения, осуществляемого в ответ на воздействие соответствующих сигналов, зависит от их значимости и от степени агрессивной готовности личности, интенсивности ее гнева и степени развития у нее деструктивных привычек.

Берковиц (Berkowitz S., 1962) вводит новую дополнительную переменную, характеризующую возможные переживания, возникающие в результате фрустрации, - гнев – эмоциональное возбуждение в ответ на фрустрацию. Он отмечает, что агрессия не всегда бывает доминирующей реакцией на фрустрацию и при определенных условиях может быть подавлена. Кроме того, Берковиц большое внимание уделяет катарсическому аффекту агрессии. В концепцию фрустрации-агрессии Берковиц ввел три существенные поправки: а) фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним; б) даже при готовности агрессия не возникает без надлежащих условий; в) выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивида привычку к подобным действиям (Семенюк Л.М., 1998, С. 11).

В более поздних работах Л. Берковиц перенес акцент с посылов к агрессии на эмоциональные и познавательные процессы, тем самым подчеркнув, что именно последние лежат в основе взаимосвязи фрустрации и агрессии. В соответствии с его моделью образования новых когнитивных связей, фрустраций

или другие авersive стимулы (например, боль, неприятные запахи, жара) провоцируют агрессивные реакции путем формирования негативного аффекта (Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2000, с. 43-47).

Э.Ш. Бубнова (2000, с. 29) пишет, что, несмотря на своеобразную акцентировку внешних условий, специфических стимулов и научения, Берковиц не разрешил до конца главного противоречия классической теории фрустрации – он так и не дал однозначного ответа на вопрос о том, как происходит научение такому поведению. Следует подчеркнуть, что многие психологи, в том числе и западные, такие как Басс (Buss A., 1961), Кауфман (Kaufmann H., 1965) и др., этой теории не разделяют, и действительно, реальными фактами ее универсальность не подтверждается.

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 (Левитов Н.Д., 1967, с. 31). Прежде всего, не всякая агрессия провоцируется фрустрацией. Агрессия может возникать, например, «с позиции силы» и являться выражением властности, и тогда ни о какой фрустрации речи быть не может. С другой стороны, фрустрация часто агрессией не сопровождается, она имеет многообразные проявления, в том числе и толерантность, при которой всякая мысль о нападении исключается. Надо сказать, агрессивная реакция на фрустратор часто не ослабляет, а усиливает состояние фрустрации (Левитов Н.Д., 1972, с. 171).

А. Бандура считает, что теория фрустрации через агрессию, по которой агрессия есть временная реакция на фрустрацию, глубоко пессимистична, т.к. человек в ней рассматривается как источник агрессивной энергии, которая требует периодического выхода. Основываясь на многочисленных экспериментальных исследованиях агрессии, проведенных другими авторами и им самим, полагает, что агрессию возможно объяснить не на основе фрустрирующих условий и наказаний, которые она навлекает, а лишь на основе вознаграждения ее последствий (Бубнова Э.Ш., 2000, с. 29).

Следует отметить, что наибольшее внимание у представителей теории фрустрации вызвало изучение условий, при которых ситуация фрустрации ведет к агрессивным действиям. Важными переменными, влияющими как на возникновение, так и на торможение агрессии явились сходство-несходство агрессоров и жертвы, оправданность-неоправданность агрессии, а также собственно агрессивность как личностная характеристика.

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, пишет И.А. Фурманов (1996, с. 14), претерпел значительные изменения и разделился на два относительно самостоятельных течения. Сторонники первого течения остались приверженцами фрустрационно-агрессивной гипотезы и продолжают в основном исследовать условия, при которых ситуация фрустрации ведет к возникнове-

нию агрессивных действий. К таким важным, на их взгляд, условиям относятся: сходство-несходство агрессора и жертвы, оправданность-неоправданность агрессии, уровень агрессивности как личностной характеристики человека.

Сторонники второго течения создали собственную концепцию фрустрации, в основу которой положен анализ фрустрационных ситуаций, классификации и типологии реакций на фрустрацию. Так, в рамках второго течения теория фрустрации претерпела значительные изменения в работе С. Розенцвейга (1981), который провел анализ фрустрирующих ситуаций, осуществил классификацию и типизацию реакций на фрустрацию. С. Розенцвейг выделил три типа причин, вызывающих фрустрацию: лишения – отсутствие необходимых средств достижения цели или удовлетворения потребности; потери – утрата предметов или объектов, ранее удовлетворявших потребности; конфликт – одновременное существование двух несовместимых друг с другом побуждений. Многие исследователи стали рассматривать агрессию лишь как один из возможных выходов из фрустрирующей ситуации. Более того, некоторые ученые пришли к выводу, что при фрустрации личность реагирует целым комплексом защитных реакций, одна из которых играет ведущую и структурирующую роль.

Теория фрустрации широко используется сегодня для объяснения детской агрессивности. Многие психологи, исходя из этой теории, считают, что к агрессивности могут вести такие явления как частые и необоснованные запреты родителей, а также социально-экономические условия развития семьи, которые определяют множество фрустрационных ситуаций для ребенка.

Кроме того, J. Dollard и его сотрудники утверждают, что сдерживание слабых проявлений агрессивности, которые явились результатом прошедших фрустраций, могут сложиться и создать очень мощную агрессивность (Dollard J., Miller N., Mowrer O., Sears G., Sears R., 1939). Согласно этому мнению, возможно, что все фрустрации, которые переживаются в детском возрасте и которые, согласно фрустрационной теории, всегда ведут к агрессии, могут привести к агрессивности в зрелом возрасте. В настоящее время это широко распространенное мнение подвергается сомнению и считается спорным. Тем более, что ряд других исследователей доказывает невозможность воспитания и развития детей без каких-либо фрустрационных ситуаций. Таким образом Fawl C.L. посчитал, что ежедневно каждый ребенок дошкольного возраста переживает около 90 фрустрационных ситуаций в семье и в детском саду, но только небольшое число этих фрустраций могут привести к агрессивному поведению. Это еще раз доказывает, что фрустрация не является единственным источником агрессивности и не всегда ведет к ней (Вагенас Э., 1995, с. 54).

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

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 смешение осуждения и одобрения, одновременно ласкового и агрессивного обращения, в результате кото-

рого 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.

4. Общество и господствующая в нем система отношений.

К сожалению, констатирует К. Бютнер (1991, с. 56), само общество представляет «глобальную модель того, чему дети должны научиться, чтобы выжить».

Таким образом, теория фрустрации представляет агрессию как внутреннюю предрасположенность, активизируемую внешними стимулами, как проявление вонне внутренней напряженности и тревоги.

Следует отметить, что фрустрационный подход к рассмотрению агрессии, несмотря на недостаточную объяснительную и предсказательную силу, по-прежнему выступает в качестве основного соперника инстинктивистского биологизаторского подхода к изучению агрессии.

От признания роли «психологических посредников» в виде эмоций Л. Берковиц в своих поздних работах пришел к признанию и роли сознания в формировании агрессивного поведения. Так возник когнитивный подход к пониманию агрессии. Его суть в большой степени очевидна: то как сам индивид интерпретирует воздействие на него, и определяет его реакцию на это воздействие. Так возникает значительно более длинная и сложная цепочка: фрустратор – эмоциональное возбуждение от фрустрации – интерпретация этого возбуждения – наличие или отсутствие агрессивного поведения. Тогда агрессия как особое поведение возникает у человека, например, при интерпретации эмоционального возбуждения как «злости», но никогда не возникнет при интерпретации того же возбуждения как «страх» - в этом случае, возникнет реакция бегства. В соответствии с «моделью образования новых когнитивных связей» Л. Берковица, фрустрация или другие агрессивные стимулы могут провоцировать агрессивные реакции путем формирования негативного эффекта. Блокировка достижения цели (наличие того же «фрустратора») не будет побуждать к агрессии, если она не переживается человеком как неприятное событие. Соответственно, установление прочных когнитивных связей может вызывать агрессивное поведение даже при отсутствии реальных посылов к агрессии – достаточно антиципации возможного появления таких посылов для появления предвосхищающей, превентивной агрессии (Ольшанская Е.В., 2000, с. 14).

Д. Зильманн утверждал, что и первоначальная теория фрустрации-агрессии, и теория посылов к агрессии Л. Берковица, трактующие агрессию как

инстинктивную потребность, которая может быть ослаблена посредством агрессивного поведения, являются слишком слабыми и неопределенными. По его мнению, потребность – это гипотетический конструкт, который не поддается измерению, но, тем не менее, должен учитываться. Он полагал, что агрессия обусловлена возбуждением, т.е. конструктом, который можно наблюдать и измерять. В данном случае возбуждение имеет отношение к раздражению симпатической нервной системы, что выражается в соматических реакциях: учащение пульса, повышение потоотделения и артериального давления. Г. Зильманн считает, что возбуждение от одного источника может накладываться (т.е. переноситься) на возбуждение от другого источника, таким путем усиливая или уменьшая силу эмоциональной реакции. Поскольку возбуждение не угасает немедленно, даже если реакция индивидуума предполагает его ослабление, остатки медленно исчезающего раздражения могут вливаться в последующие, потенциально независимые (от данного стимула) эмоциональные реакции. Несмотря на трактовку возбуждения и когнитивных процессов как независимо влияющих на агрессивное поведение, Г. Зильманн доказывал, что «познание и возбуждение теснейшим образом взаимосвязаны; они влияют друг на друга на всем протяжении процесса переживания, приносящего страдания опыта и поведения» (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000, с. 47). Зильманн указывал на значение познавательных процессов в усилении и ослаблении агрессивных реакций и роль возбуждения в когнитивном опосредовании поведения. Он подчеркивал, что независимо от момента своего появления (до или после возникновения нервного напряжения) осмысление ситуации, вероятно, может влиять на степень возбуждения. Если же разум человека говорит ему, что опасность реальна, или он заикливается на угрозе и обдумывании своей последующей реакции, то у него сохранится высокий уровень возбуждения. С другой стороны, угасание возбуждения является наиболее вероятным следствием того, что, проанализировав ситуацию, он обнаружил смягчающие обстоятельства. Подобным же образом возбуждение может влиять на уровень познания. Зильманн доказывал, что при очень высоких степенях возбуждения снижение способности к познавательной деятельности может приводить к импульсивному поведению. В случае этого импульсивное действие будет агрессивным по той причине, что дезинтеграция когнитивного процесса создаст помеху торможению агрессии. Так, когда возникают сбои в познавательном процессе, обеспечивающем возможность подавить агрессию, то вероятнее всего, будет реагировать импульсивно (т.е. агрессивно). В тех условиях, которые Зильманн описывал как «скорее узкий диапазон» умеренного возбуждения, выше упомянутые сложные когнитивные процессы будут разворачиваться в направлении ослабления агрессивных реакций.

По мнению представителей этой теории (А. Кольберг, Д. Зильманн), тенденция к агрессии – это склонность индивида оценивать многие ситуации и действия людей как угрожающие ему и стремление отреагировать на них собственными агрессивными действиями. Тенденция к подавлению агрессии определяется как индивидуальная предрасположенность оценивать собственные агрессивные действия как нежелательные и неприятные, вызывающие сожаление

и угрызения совести. Эта тенденция на уровне поведения ведет к подавлению, избеганию или осуждению проявлений агрессивных действий (Бубнова Э.Ш., 1998, с. 30).

Согласно когнитивной теории, агрессивное поведение в детском возрасте определяется особенностями восприятия окружающего мира. Агрессивные и неагрессивные дети по-разному оценивают и интерпретируют ситуацию. Так, агрессивные мальчики, в отличие от неагрессивных, предвзято относятся к действиям других, мотивируя их недоброжелательностью. При оценке неоднозначной ситуации, в которой один человек причинял вред другому, агрессивные дети были склонны приписывать своим сверстникам враждебные намерения (Dodge К.А., 1980).

Таким образом, когнитивный подход признает роль и значение «когнитивных компонентов» (т.е. сознания) в возникновении агрессии. Значение когнитивной теории состоит в рассмотрении вопроса о возможности управления агрессией. Согласно когнитивной теории, агрессивное поведение можно контролировать, научая людей реально представлять себе потенциальную опасность, которая может исходить от явно угрожающих ситуаций или людей.

В отличие от психоаналитиков и этологов сторонники поведенческого подхода (бихевиористы), разработавшие концепцию социального научения агрессии, опираются преимущественно на данные контролируемых лабораторных экспериментов.

Концепция социального научения агрессии разрабатывалась в трудах А. Басса (1961), А. Бандуры (1959, 1961, 1973) и др. Т.Г. Румянцева (1991, с. 61) пишет, что концепция социального научения приобрела значительное число сторонников в академических кругах Запада, где часто рассматривается как «всеохватывающая теоретическая конструкция», «новый способ мышления», «наиболее адекватная и системная позиция», которая якобы охватывает природу человеческого насилия. В концепции социального научения подчеркивается, что агрессия в детском возрасте является приобретенным, социально обусловленным поведением. Основными механизмами формирования агрессии выступают: 1) подкрепление агрессивного поведения со стороны других людей; 2) научение посредством наблюдения; 3) самоподкрепление.

Басс (Buss А., 1961) определяет фрустрацию как блокирование процесса желательного поведения и вводит понятие атаки – акта, поставляющего организму враждебные стимулы. При этом атака вызывает сильную агрессивную реакцию, а фрустрация – слабую. Басс выделяет факторы, от которых зависит сила агрессивных привычек: частота и интенсивность случаев, в которых человек был атакован, фрустрирован, раздражен; частое достижение успеха путем агрессии; культурные и субкультурные нормы, способствующие развитию у ребенка агрессивности; некоторые черты темперамента; стремление к самоуважению, независимости, к защите от группового давления, которое, встречая сопротивление окружающих, провоцирует человека к проявлению агрессивных форм поведения.

Рассматривая агрессию, А. Басс особо останавливается на роли темперамента. Определяя темперамент как «характеристики поведения, которые появ-

ляются в начале жизни и остаются относительно неизменными», Басс к переменным темперамента, влияющим на развитие агрессивности, относит импульсивность, интенсивность реакций, уровень активности и независимость. Если роль первых трех переменных относительно ясна, то четвертая требует некоторого пояснения. По Бассу 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.

Другим известным представителем поведенческого подхода является А. Бандура. А. Бандура большое место уделяет критике теории фрустрации. Не отрицая роли фрустрации, он считает ее только одним из факторов агрессии. Он утверждает, что для возникновения агрессии недостаточно того, чтобы субъект был фрустрирован и испытывал чувство неудовлетворенности. Субъект должен еще иметь перед собой некий агрессивный пример для обучения и подражания. Модель является одновременно как источником готовности к специфическим (агрессивным) действиям, так и стимулятором агрессивного поведения. Он отвергает инстинктивные представления, заявляя, что люди не рождаются с заранее заданным репертуаром насильственного поведения, а обучаются ему на протяжении всей жизни.

В свете теории социального научения, предложенной Бандурой, агрессия рассматривается как некое специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном точно так же, как и многие другие формы социального поведения. Бандура считает, что агрессия приобретает посредством биологических факторов и научения, провоцируется воздействием шаблонов, неприемлемым обращением, побудительными мотивами, инструкциями, эксцентричными убеждениями, регулируется внешним поощрением и наказанием, викарным подкреплением, механизмами саморегуляции. По его мнению, комплексный анализ агрессии требует вычленения трех ее компонентов: а) способа, каким эти действия приобретаются, или ее источников; б) факторов, стимулирующих возникновение агрессии, или ее побудителей; в) условий, регулирующих исполнение таких действий, или регуляторов агрессии. Бандура пишет, что специфические формы, которые приобретает агрессивное поведение, частота, с которой оно выражается; ситуации, в которых оно проявляется, и специфические цели, избираемые для нападения, главным образом детерминируются факторами социального научения. Бандура считает, что образцы агрессивного поведения перенимаются в основном из трех источников: а) семьи; б) субкультуры; в) так называемого символического моделирования, обеспечиваемого средствами массовой информации. Теория социального научения решающее место в мотивации агрессии отводит: а) «отвратительному опыту», или различного рода отрицательным побудителям; б) положительным стимулам. Бандура писал о роли наказания в возникновении агрессии. Как считает А. Бандура, наказание может и не влиять на враждебное поведение, а может усиливать и ослаблять его. Автор подчеркивает, что если человек с детства видит примеры агрессивного поведения людей, особенно родителей, то в силу подражания он обучается агрессивным действиям. Физическое наказание ре-

бенка признается моделью агрессивного поведения, передаваемого ребенку взрослыми.

Хотя в теории социального научения особо подчеркивается роль научения путем наблюдения и непосредственного опыта усвоении агрессии, вклад биологических факторов не отрицается. Так, в случае любой двигательной активности, совершение агрессивного действия зависит от основных нейрофизиологических механизмов его осуществления. Люди наделены нейропсихологическими механизмами, обеспечивающими возможность агрессивного поведения, но активация этих механизмов зависит от соответствующей стимуляции и контролируется сознанием. Поэтому различные формы агрессивного поведения, частота его проявлений; ситуации, в которых оно разворачивается, а также конкретные объекты, выбранные для нападения, во многом определяются факторами социального научения (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000, с. 49).

Таким образом, в свете теории социального научения агрессия представляет собой приобретенную в процессе научения модель социального поведения, которая проявляется только в определенных социальных условиях, способствующих агрессивному поведению.

Большое распространение взглядов, основанных на исследованиях, выполненных в рамках бихевиористского подхода к изучению агрессии, пишет Л.М. Семенюк (1998, с. 14), во многом связано и с импонирующим ученым стремлением к строгому использованию понятийного аппарата и примату эмпирики, и как следствие этого – предпочтением эксперимента. Однако именно эти сильные стороны поведенческого подхода содержат в себе и истоки недостатков, связанных со слабой проработанностью проблемы.

В целом же поведенческий подход внес в науку целый ряд принципиально важных для понимания агрессии положений. К ним относится учет различий между отдельными видами агрессии; разведение таких личностных качеств как агрессивность и враждебность; трактовка роли негативной модели поведения, которая является как источником, так и стимулятором агрессивного поведения; неоднозначность результатов применения наказания как способа подавления агрессии. Однако, очень эффективно продвинувшись в понимании социальной составляющей агрессии, пишет Е.В. Ольшанская (2000, с. 16), поведенческий подход также оказался односторонним, замкнувшись в рамках теории научения и классической бихевиористской схеме «стимул-реакция», недооценив как биологические, так и интрапсихические слагаемые агрессивного поведения человека. Тем не менее, очевидно, что именно бихевиористы сделали важнейший для нас шаг, обратив серьезное внимание на так называемые интерпсихические – а, по сути, социально-психологические компоненты формирования агрессии.

Следует отметить, что теория социального научения располагает большими возможностями для решения проблемы предотвращения и контроля человеческой агрессии, так как, согласно этой теории, агрессия представляет собой приобретенную в процессе научения модель поведения, изменение социальных условий проявления которой ведет к ее предотвращению или ослаблению.

Последней по времени в зарубежной психологии возникла теория соци-

ального влияния или принудительной силы. Согласно данной теории, физическое насилие (сила принуждения) используется для достижения желаемого тогда, когда исчерпаны (или отсутствуют) другие способы (сила убеждения). Такие ученые, как Р.Б. Смит, Р. Браун, Дж. Тедeschi (Tedeschi J.T., Smith R.B. & Brown R.C., 1974) призывают в своих работах отказаться от употребления самого термина «агрессия» как неадекватного. Они выдвигают новый подход с позиции теории социального влияния, базирующийся на использовании понятия принудительной силы, с помощью которого им представляется возможным описать некоторые виды поведения, в том числе и агрессию. Используя понятие принудительной силы, Тедeschi стремится объяснить, почему люди применяют различные формы угроз и наказаний в отношениях друг с другом. Термин «агрессия» выступает в качестве вспомогательного, способствующего пониманию тех действий, для которых используется принудительная сила. Принуждение – это одна из форм социального влияния, необходимая для того, чтобы сдерживать или подчинить с помощью силы других. В качестве причин использования человеком принудительной силы выделяются: отсутствие уверенности в себе и четкого понимания временных перспектив, неспособность адекватно оценивать потенциальные затраты, необходимые для реализации своих целей, наличие страха, стремление к самореабилитации и др.

Таким образом, в зарубежной психологии выявляются различные подходы к объяснению причин агрессивного поведения. Многообразие подходов к пониманию и объяснению природы агрессии не является свидетельством кризиса теорий, а говорит о многоаспектности и многоплановости агрессии, о полифакторной обусловленности агрессии. Несмотря на различия, отмечается стремление выработать единую теоретико-методологическую основу для изучения человеческой агрессии, интегрировать различные концепции для разработки новых, перспективных технологий исследования этого явления. В современной зарубежной социальной психологии наблюдается отказ от абсолютизации какого-либо одного фактора, детерминирующего человеческую агрессию. Возросла роль факторов природной и социальной среды в возникновении агрессии. Имеется тенденция к многофакторному пониманию причин агрессии, в котором учитываются различные ее детерминанты.

Список литературы

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000.

Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. Секреты причин насилия, мотивов убийств, гнева, враждебности, ненависти, разрушения, предрасположенности личности к насилию. СПб., М., 2002.

Бубнова Э.Ш. Особенности проявлений агрессивного поведения старших дошкольников в группе детского сада: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.

Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2000.

Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М., 1991.

Вагенис Э. Динамика агрессивности у дошкольников в условиях разных стилей воспитания: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.

- Левитов Н.Д.* Психическое состояние агрессии // Вопросы психологии. 1972. №6.
- Левитов Н.Д.* Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. № 6.
- Ленденева И.Л.* Детская агрессия и методы ее психолого-педагогической коррекции: Дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2002.
- Лоренц К.* Агрессия (так называемое зло). СПб., 2001.
- Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 1997.
- Минюшев Ф.И.* Социальная антропология: (Курс лекций). М., 1997.
- Ольшанская Е.В.* Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
- Паренс Г.* Агрессия наших детей. М., 1997.
- Петров В.Г.* Психологические особенности агрессивного поведения и пути его коррекции: Дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2000.
- Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. Минск, 1999.
- Румянцева Т.Г.* Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке. Минск, 1991.
- Румянцева Т.Г.* Критический анализ концепции «человеческой агрессивности». Минск, 1982.
- Румянцева Т.Г.* Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1991. №1.
- Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учебное пособие. М., 1998.
- Фрейд З.* Психология бессознательного. М., 1989.
- Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.
- Фурманов И.А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 1.
- Холлечер В.* Человек и агрессия. М., 1973.
- Berkowitz L.* Aggression: A social psychological analysis. New York: McGraw-Hill, 1962.
- Berkowitz L.* Some determinants of impulsive aggression: with reinforcements for aggression. Psychological Review, 1974.
- Buss A.* The psychology of aggression. New York, Wiley, 1961.
- Dodge K.A.* Social cognition and children's aggressive behavior. Child Development, 1980, 51.
- Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrer O.H., & Sears, R.R.* Frustration and aggression. New Haven, CT: Yale University Press, 1939.
- Eibl-Eibesfeldt I.* The biology of peace and war. New York: Viking, 1979.
- Fenichel O.* The psychoanalytical theory of neurosis. New York: W.W. Norton, 1945.
- Fine R.* Praise be to Freud but watch the ammunition: A critical revision of the psychoanalytic theory of aggression. In G.D. Goldman & D.S. Milman (Eds.) Psychoanalytic perspectives on aggression (pp. 4-18). Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1978.
- Freud S.* Instincts and their Vicissitudes. In: Abstracts of the S.E. of S. Freud. New York, 1970.
- Fromm E.* The Anatomy of Human Destructiveness. New York, 1975.
- Hartmann H., Kris E., & Lowenstein R.M.* Notes on the theory of aggression. Psychoanalytic Study of the Child, 1949, 3/4.
- Hinde R.A.* Ethology. Oxford. England: Oxford Univ. Press, 1982.
- Horney K.* Neurosis and Human Growth. New York, 1950.
- Kaufmann H.* Aggression and Altruism. New York, 1970.
- Lorenz K.* On aggression. New York: Bantam, 1967.
- Lorenz K.* Ritualized fighting. In J. Carthy and F. Ebling (Eds.) A natural history of aggression. New York, Academic Press, 1964.

Marcuse H. Eros and Civilization. New York, 1966.

Marcuse H. Negatos. Essays in Critical Theory. London, 1969.

Mitscherlich A. Die Ideas des Friedens und die menschliche Aggressivitat. Frankfurt a/M., 1970.

Storr A. Human aggression. New York: Atheneum. 1968.

Tedeschi J.T., Smith R.B., III, & Brown R.C., Jr. A reinterpretation of research on aggression. Psychological Bulletin, 1974.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

1.4. Проблема взаимосвязи агрессии и когнитивных процессов в психологии

Изучение опыта теоретического и экспериментального изучения проблемы агрессивного поведения человека позволяет выделить связи агрессии и агрессивности с когнитивными процессами.

С.Л. Соловьева (1996) пишет, что агрессивное поведение и формирование свойства агрессивности основывается на определенной организации перцептивных и мыслительных процессов: агрессивный человек специфическим образом воспринимает и интерпретирует внешнюю действительность. Широкий круг ситуаций, в том числе нейтральных по своему смысловому содержанию, воспринимается им как функционально равнозначный и побуждающий к агрессии (Berkowitz L., 1962, 1968, 1974; Косевский М., 1976; Соловьева С.Л., 1996).

Исследуя, каким образом фрустрация приводит к агрессивному поведению, Берковиц (Berkowitz, 1962, 1968, 1974) предположил, что психические процессы потенциального агрессора определяют его реакцию на фрустрацию. Чтобы человек стал вести себя агрессивно, степень аверсивности фрустрационной ситуации должна оказаться достаточной для актуализации отрицательных эмоций. Если же фрустрация не вызовет негативных чувств, то агрессии не будет. Например, Берковиц указал на то, что невозможность добиться желаемого результата сама по себе не является предпосылкой агрессии. Если же человек предвкушает удовольствие при достижении какой-либо цели, препятствия, возникающие на пути к ней, могут расстроить его до такой степени, что подхлестнут к агрессивным действиям. Берковиц утверждает, что, когда фрустрация действительно вызывает отрицательные эмоции, другие психические процессы, в том числе размышление по поводу пережитого (когнитивный процесс), будут влиять на реальное поведение. Человек может подбирать объяснения переживаемым эмоциям, анализировать свои чувства и/или пытаться контролировать эмоции и поведение. Таким образом, эмоциональные и когнитивные процессы фрустрируемого индивидуума ответственны за то, приведет ли фрустрация к агрессии.

Эмпирической иллюстрацией роли когнитивных факторов явился эксперимент Паркера и Роджерса (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000), в котором изучалось влияние фрустраций на избирательность внимания и запоминание примеров агрессивного поведения, а также воспроизведение агрессивных действий. Фрустрированным школьникам демонстрировали фильмы с агрессивными действиями. Исследование показало, что фрустрация влияет не только на агрессивное поведение, но и на процессы внимания и памяти. Запоминание агрессивных действий из фильма стало необходимым условием возникновения агрессивного поведения. Данный эксперимент подтвердил тезис о том, что когнитивные процессы являются важным промежуточным звеном в зависимости «фрустрация-агрессия». «Предварительная фрустрация повышает вероятность того, что люди будут обращать внимание на агрессивные действия, запоминать их и, как следствие, осуществлять» (Parker, Rogers, 1981).

Берковиц назвал свою теорию когнитивно-ассоцианистской теорией. Данная модель предполагает, что некоторые чувства (например, гнев) при помощи сети ассоциаций связываются с определенными мыслями и воспоминаниями (например, с агрессивными планами и фантазиями), а также с моторно-экспрессивными и физиологическими реакциями. Активация любого из компонентов этой ассоциативной сети, включающей в себя негативный эффект, гневные чувства, мысли и воспоминания, вызывает активацию всех других компонентов. Даже некогнитивно активированный (например, болью) гнев может быть умерен последующими процессами когнитивной оценки и атрибуции (Изард К., 2002).

Таким образом, в соответствии с «моделью образования новых когнитивных связей» Л. Берковица, фрустрация или другие аверсивные стимулы могут провоцировать агрессивные реакции путем формирования негативного аффекта. Блокировка достижения цели (наличие того же «фрустратора») не будет побуждать к агрессии, если она не переживается человеком как неприятное событие. Соответственно, установление прочных когнитивных связей может вызывать агрессивное поведение даже при отсутствии реальных посылов к агрессии – достаточно антитипации возможного появления таких посылов для появления предвосхищающей, превентивной агрессии (Ольшанская Е.В., 2000).

В исследованиях Ольвеуса и Корнарда подчеркивалось значение оценки ситуаций как агрессивных (Хекхаузен Х., 1986). Ольвеус (Olweus D., 1972) писал, что привычные агрессивные тенденции индивида составляют predisposition оценивать определенный класс ситуаций как фрустрационных, угрожающих и (или) вредных. Оценка, ведущая к значению активации, превышающей некоторый индивидуальный уровень, влечет активацию тенденций индивида причинять вред и вызывать беспокойство. Аналогично привычные индивиду тенденции подавления агрессии составляют predisposition оценивать собственные агрессивные тенденции и (или) реакции как опасные, неприятные, вызывающие беспокойство или неуместны; оценка, ведущая к значению активации, превосходящему определенный минимальный уровень, влечет активацию тенденций индивида к подавлению, избеганию или осуждению проявления агрессивных тенденций.

Аналогичных взглядов придерживается Корнадт (Kornadt H.-J., 1974). По его мнению, вся последовательность агрессивных действий начинается с вызываемого каким-либо препятствием, угрозой или причиненной субъекту болью аффекта гнева. Если в результате когнитивных процессов оценивания ситуация будет воспринята как «действительно заслуживающая гнева», то актуальное мотивационное состояние расчленяется на процессы постановки агрессивной цели, планирования ведущих к ней действий и предвосхищения возможных последствий достижения цели.

Д. Зильман (Zillman D., 1979) предложил рассматривать агрессию как процесс, обусловленный возбуждением. Зильман утверждал, что возбуждение тесно связано с познанием. Он указывал на специфичность роли познавательных процессов в усилении и ослаблении агрессивных реакций и роли возбуждения в когнитивном опосредовании поведения. Зильман подчеркивал, что не-

зависимо от момента своего появления (до или после возникновения нервного напряжения), осмысление, вероятно, может повлиять на степень возбуждения. Если же разум человека говорит ему, что опасность реальна, или же он закичивается на угрозе или своей последующей реакции, то у него сохранится высокий уровень возбуждения. С одной стороны, угасание возбуждения является следствием того, что, проанализировав ситуацию, он обнаружил смягчающие обстоятельства или почувствовал уменьшение опасности. Подобным же образом возбуждение может влиять на уровень познания. Зильман доказывал, что при очень высоких степенях возбуждения снижение способности к познавательной деятельности может приводить к импульсивному поведению. В случае агрессии импульсивное действие будет агрессивным по той причине, что дезинтеграция когнитивного процесса способствует торможению агрессии. Так, когда возникают сбои в познавательном процессе, обеспечивающем возможность подавить агрессию, человек, вероятнее всего, будет реагировать, импульсивно (т.е. агрессивно). В тех условиях, которые описывает Зильман как «скорее узкий диапазон» умеренного возбуждения, вышеупомянутые сложные процессы будут разворачиваться в направлении ослабления агрессивных реакций.

В теоретической модели агрессии, предложенной А. Бандурой и Р. Уолтерсом (2000), представляющей собой синтез традиций теории социального научения и когнитивных теорий, агрессия рассматривается как некое специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном точно так же, как и все другие формы социального поведения. Агрессия провоцируется социальным воздействием шаблонов (например, возбуждение, внимание), неприемлемым обращением (например, нападки, фрустрация), побудительными мотивами (например, деньги, восхищение), инструкциям (например, приказы), эксцентричными убеждениями (например, параноидальные идеи). Следует отметить, что центральное место А. Бандура отводит научению путем наблюдения, указывая при этом на важность непосредственного опыта. Эмоция гнева, по мнению А. Бандуры, не является ни необходимым, ни достаточным условием агрессии, так как гнев представляет собой всего лишь состояние возбуждения. А любое эмоциональное возбуждение, идущее от негативно воспринимаемой ситуации (шум, жара), может влиять на интенсивность агрессивных действий только в том случае, если действие пойдет по пути агрессии. Поведение, согласно теоретической модели агрессии А. Бандуры, определяется привлекательностью предвосхищаемых последствий действий. К числу таких решающих дело последствий относится подкрепление со стороны других людей, самоподкрепление, зависящее от соблюдения внутренне обязательных для личности стандартов поведения. Поэтому при одних и тех же особенностях ситуации вместо агрессии может быть выдрано действие совершенно иного типа, например, подчинение, достижение, отступление, конструктивность, решение проблемы и т.д. (Петров В.Г., 1999).

В отечественной психологии традиционным является выделение трех компонентов агрессивного состояния: познавательного, эмоционального и волевого. Н.Д. Левитов (1972) указывает, что познавательный компонент заключается в ориентировке, которая требует понимания ситуации, выделения объек-

та для нападения и идентификации своих «наступательных» средств. Н.Д. Левитов пишет, что некоторые психологи, как, например Лазарус, считают основным возбудителем агрессии угрозу, полагая, что последняя вызывает стресс, а агрессия является уже реакцией на стресс. Однако, как отмечает Н.Д. Левитов, далеко не всякая угроза вызывает агрессивное состояние, и с другой стороны, отнюдь не всегда агрессивное состояние провоцируется угрозой. Вместе с тем, в тех случаях, когда агрессия вызывается угрозой, правильное понимание этой угрозы, ее объективный анализ и оценка – весьма важные познавательные элементы агрессивного состояния. От этого понимания зависит само возникновение того состояния, его форма и сила. Переоценка угрозы может вызвать отказ от агрессии как средства борьбы и сознание своего бессилия. Недооценка угрозы, обычно связанная с переоценкой своей собственной силы, приводит к поражению, иногда к психическому состоянию - фрустрации. Э.Ш. Бубнова (1998) отмечает, что познавательный компонент подразумевает восприятие и оценку ситуации, силы противника, своих и его возможностей, предвидение последствий агрессивных действий, осознание причин и результатов собственной агрессии.

Исследуя агрессивность как свойство личности в норме и патологии, С.Л. Соловьева (1996) приходит к выводу, что в субординационных отношениях со свойством агрессивности состоят особенности когнитивной, в том числе перцептивной деятельности, такие как адекватность когнитивных процессов в оценке событий с незначительной степенью их субъективного искажения, а также эмоциональное предпочтение в лицах, составляющих непосредственное социальное окружение, динамических психологических характеристик при относительной терпимости к проявлениям их агрессивности.

Исследование познавательных процессов у разных групп детей и взрослых с высокой степенью агрессивности показывает их специфические особенности.

В исследовании Е.О. Смирновой и Г.Р. Хузеевой (2002) при изучении особенностей психического развития агрессивных дошкольников не было установлено существенных различий в общем уровне развития интеллекта у агрессивных и неагрессивных детей, но при этом уровень развития социального интеллекта у агрессивных дошкольников оказался несколько ниже, чем у неагрессивных, хотя у 60% агрессивных дошкольников был зафиксирован достаточно высокий социальный интеллект.

Изучению влияния когнитивных процессов на проявление агрессивности в младшем школьном возрасте было проведено в исследовании Н.А. Дубинко (2000). Для изучения способа обработки когнитивной информации и ее интерпретации агрессивными детьми была применена когнитивная модель агрессии (Dodl K.A. et al., 1990). Модель включает следующие пять шагов: 1) расшифровка социальных признаков; 2) интерпретация социальных признаков; 3) выбор возможной реакции; 4) оценивание предполагаемой реакции; 5) осуществление выбранной реакции. Исследование позволило прийти к заключению, что младшие школьники с высоким уровнем агрессии чаще проявляют социальную некомпетентность в конфликтных вопросах, у них не хватает базовых социаль-

ных умений. Отсюда автор делает вывод, что агрессивные дети чаще всего воспринимают и осознают неоднозначную ситуацию как опасную, несущую в себе вред, угрозу, преднамеренную злость.

Зарубежные исследования показывают, что дети в 8-летнем возрасте, отличающиеся высоким уровнем агрессивного поведения, имеют более низкий уровень интеллектуального развития (Buss D, Cantor N., 1989).

В исследовании Е.А. Карасевой (2002) установлено, что формирование повышенного уровня агрессивности и реализация агрессивного поведения у подростков связано с наличием определенного паттерна когнитивных переменных: полнезависимости, импульсивности, жесткости когнитивного контроля и синтетичности. В психологическом статусе подростков с поведенческими и эмоциональными расстройствами эти особенности когнитивной организации задают многие непродуктивные личностные реакции – от враждебности и негативизма до нарушения механизма торможения актуального аффективного состояния и связанных с ним вспышек прямой агрессии.

Изучение агрессивности подростков с легкой степенью умственной отсталости в работе Н.В. Волковой (2000) показало высокий уровень проявления у них агрессивных и враждебных реакций. Эти проявления, прежде всего, связаны с характерными для умственной отсталости общим недоразвитием интеллекта, неадекватным восприятием действительности, нарушениями в механизмах переработки и усвоения поступающей информации, низким уровнем планирования и контроля собственного поведения.

Исследование познавательной сферы несовершеннолетних, совершивших правонарушения с применением насилия, проведенное в работе Ю.А. Базанович, А.В. Локосова, Е.В. Гоменко (2002) показало, что их познавательная деятельность характеризуется более низким уровнем процессов мышления и непосредственного запоминания по сравнению с подростками, совершившими ненасильственные преступления и одновременно меньшим уровнем истощаемости активного внимания. Это позволило авторам исследования предположить, что недостаточное развитие познавательной сферы подростка способствует тому, что в ситуации, представляющей определенную сложность, например, в ситуации, когда он стремится к удовлетворению какой-либо потребности, осуществляется выбор наиболее примитивного способа реагирования, каким и является агрессия.

Данное предположение подтверждается результатами исследования О.Ю. Михайловой (2000). Она указывает на то, что низкий уровень обобщения и неразвитая система понятий у несовершеннолетних создает проблемы в принятии решений в трудных ситуациях, что может влиять на выбор агрессивного поведения, а также невозможность отдавать себе отчет своим действиям. Вместе с этим, по мнению авторов, снижение уровня познавательных процессов может приводить к неспособности правильно интерпретировать ситуацию, особенно ситуацию, связанную с общением, а, следовательно, осуществить адекватный выбор стратегии поведения. Это может быть связано с особенностями просчитывания и интерпретации «посылов» к агрессивному поведению (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000).

Таким образом, агрессия связана с когнитивной сферой психики человека. Возникновение агрессии основано на определенной организации перцептивных и мыслительных процессов. Агрессивный человек специфическим образом воспринимает и интерпретирует окружающую действительность, стимулы, являющиеся нейтральными для других людей, он квалифицирует как вызывающие агрессию. Когнитивный компонент агрессивного поведения подразумевает восприятие и оценку ситуации, силы противника, своих и его возможностей, прогнозирования последствий агрессивных действий, осознания причин и результатов собственной агрессии. Следует отметить, что отдельные исследования, касающиеся взаимосвязи агрессивности и когнитивных процессов носят фрагментарный характер. В исследованиях не содержится целостного представления об особенностях реализации агрессии в поведении под влиянием когнитивных факторов. Между тем, исследование взаимосвязи агрессивности и когнитивных процессов имеет большое значение для исследования психологических механизмов активации и торможения агрессивных действий, профилактики и коррекции деструктивных тенденций в поведении человека.

Список литературы

Базанович Ю.А., Локосова А.В., Гоменко Е.В. Исследование познавательной сферы несовершеннолетних правонарушителей // Ювенальная юстиция: мультидисциплинарный подход. Опыт становления правосудия в отношении несовершеннолетних в Ростовской области / Под ред. Е.Л. Вороновой. Ростов н/Д., 2002.

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000.

Бубнова Э.Ш. Особенности проявлений агрессивного поведения старших дошкольников в группе детского сада: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.

Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2000.

Волкова Н.В. Психологические особенности агрессивного поведения подростков с недоразвитием интеллекта и условия его коррекции // Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью: Материалы международной научной конференции. СПб., 2000.

Дубинко Н.А. Когнитивные процессы и агрессивность в детском возрасте // Вопросы психологии. 2000. №1.

Изард К.Э. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб., 2002.

Карасёва Е.А. Влияние когнитивных стилей на формирование агрессивности подростков с поведенческими и эмоциональными расстройствами (в связи с задачами психологической коррекции): Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.

Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии // Вопросы психологии. 1972. №6.

Михайлова О.Ю. Криминальная сексуальная агрессия: экспериментально-психологическое исследование. Ростов н/Д., 2000.

Ольшанская Е.В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.

Петров В.Г. Психологические особенности агрессивного поведения и пути его коррекции: Дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2000.

Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. 2002. №1.

Соловьева С.Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996.

- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 1.
- Berkowitz L.* Aggression: A social psychological analysis. New York: McGraw-Hill, 1962.
- Berkowitz L.* Impulse, aggression, and the gun. *Psychology today*, 1968, 2(4).
- Berkowitz L.* Some determinants of impulsive aggression: with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 1974.
- Zillmann D.* Hostility and aggression. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1979.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

2. ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ

2.1. Своеобразие агрессивного поведения подростков

Одной из отличительных особенностей поведения в подростковом возрасте являются агрессивные проявления, которые носят ярко выраженный характер, что подтверждается множеством работ как отечественных авторов (Р.Р. Бирюшев (2001), О.В. Глуздова (2002), О.В. Гордякова (1999), В.В. Знаков (1990), А.А.Р. Зоуир (1999), П.А. Ковалев (1996), Э.И. Кондракова (2000), Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. (1988), Р.М. Масагутов (1998), Г. Милковски-Олейничак (2000), Ю.Б. Можгинский (1999), В.В. Ольшанская (2000), А.А. Реан (1996), Л.М. Семенюк (1998), С.Ф. Сироткин (1996), Т.В. Слотина (2002), А.Н. Стаценко (1989), И.А. Фурманов (1996), Е.В. Харитоновна (2000) и др.), так и зарубежных (А. Бандура, Р. Уолтерс (2000), А. Гюгенбюль, Г. Паренс и др.).

Проявления агрессивности школьников на разных стадиях подросткового возраста (от 10 до 15 лет) были изучены Л.М. Семенюк. В работе Л.М. Семенюк рассматривались такие формы агрессивного поведения, как физическая, косвенная, вербальная агрессия и негативизм. Исследование показало, что у детей 10-11-летнего возраста преобладают физическая агрессивность и менее всего выражена агрессивность косвенная, у подростков же 12-13 лет наиболее выраженным становится негативизм, отмечается рост физической, а также вербальной агрессии. У подростков 14-15 лет на первый план выходит вербальная агрессивность, агрессивность же физическая и косвенная повышаются несущественно так же, как и уровень негативизма. Следует отметить, что на всем протяжении подросткового возраста наблюдается четко выраженная динамика всех форм агрессивности от младшего к старшему подростковому возрасту. 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 (Семенюк Л.М., 1998, с. 39).

В исследовании Е.В. Харитоновой было установлено, что у учащихся массовых школ 15-17-летнего возраста преобладает вербальная агрессия, ее показатель превышает другие формы агрессивности, кроме того, доминирующее значение в этом возрасте имеет негативизм и физическая агрессия. Несколько иные данные получены при изучении агрессивного поведения подростков из Центра временной изоляции несовершеннолетних преступников, совершивших противоправные действия. На первое место по результатам опроса вышла физическая агрессия, затем вербальная агрессия, далее обида и чувство вины (Харитоновна Е.В., 2000, с. 129). Высокие показатели обиды на окружающих, вербальной и физической агрессии свидетельствуют о потенциальной готовности реагировать и действовать с позиции силы. Особого внимания заслуживают высокие показатели чувства вины, которые позволяют предположить, что в поведении данных подростков возможны позитивные изменения при условии их обучения навыкам конструктивного взаимодействия, умению разрешать конфликтные ситуации.

Исследование подростковой агрессии как фактора социальной адаптации было проведено Е.В. Ольшанской (2000). Среди наиболее агрессивных подростков выделено две группы подростков с разными видами агрессии. У подростков первой группы наряду с повышенными показателями индекса агрессии оказались заметно превышены нормативы и по индексу враждебности. Напротив, у другой группы подростков повышенный индекс агрессии сочетался с очень умеренными показателями враждебности, укладывающимися в норму. Статистический анализ показал, что структура агрессии в двух группах различна. Первый вид агрессии (группа 1), сочетающийся с выраженной враждебностью, интерпретирован автором как внутренне достаточно глубоко мотивированную, обобщенно-«деструктивную» агрессию. Иной вид агрессии (группа 2), не сопровождающийся подъемом враждебности, был интерпретирован как другой по своей природе, мотивированный уже не столько глубинными, эмоционально-личностными, сколько, прежде всего, ситуационными факторами. Этот вариант агрессивного поведения Е.В. Ольшанская квалифицировала как агрессию «конструктивную» – инструментальную, лично не слишком окрашенную, выступающую в качестве своеобразного «инструмента» достижения цели.

Высокий показатель агрессии в группе внешне вполне благополучных старшеклассников выявляет в своих исследованиях А.А. Реан (1996). Автор отмечает у данной группы школьников высокие показатели спонтанной агрессии, под которой он понимает подсознательную радость, которую испытывает личность, наблюдая трудности у других. Такому подростку доставляет удовольствие демонстрировать окружающим их ошибки. Это спонтанно возникающее немотивированное желание испортить кому-то настроение, досадить, разозлить, поставить в тупик своим вопросом или ответом. Высокие показатели отмечаются также по другому параметру - реактивная агрессия, которая выражается в проявлении агрессивности при взаимодействии, при общении, возникающем в качестве типичной реакции. Таких детей отличает недоверчивость. Обид они просто так, как правило, не прощают и долго их помнят. Бросаются в глаза конфликтность личности, яркая агрессивность в отстаивании своих интересов. На все это накладываются высокие показатели раздражительности. Как известно, раздражительность – это эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, быстрая потеря самообладания. Неадекватно резкую реакцию могут вызвать даже мелочи.

Наиболее «агрессивный» период в подростковом возрасте, в котором проявляются агрессивные качества, пишет И.Э. Кондракова (2000, с. 141), совпадает с 12-13 –летним возрастом, который падает на наиболее несформированный период взросления. При этом с взрослением изменяются и формы проявления агрессивности, от мягких (косвенных) к жестким (физическим).

Исследования большинства психологов, изучавших проблему агрессивности, свидетельствуют о том, что агрессивное поведение гораздо чаще встречается у мальчиков, чем у девочек. П.А. Ковалев (1996), отмечает, что внутри подросткового возраста, как у мальчиков, так и у девочек, существуют возрастные периоды с более высоким и более низким уровнем проявления агрессивного поведения. Так установлено, что у мальчиков имеются два пика проявле-

ния агрессии: наибольший уровень проявления агрессивного поведения отмечается в 11 и в 13 лет.

В работе Л.М. Семенюк выявлены значительные различия в проявлении агрессивности между мальчиками и девочками подросткового возраста. Было выявлено, что физическая агрессивность проявляется у 60-70% мальчиков, тогда как у девочек эта форма агрессивности отмечается у 30-56%. В то же время у мальчиков с возрастом происходит некоторое затухание физической агрессивности, тогда как у девочек, напротив, наблюдается рост этой формы агрессивности. Вербальная агрессивность отмечается у 62-82% мальчиков и 38-60% подростков-девочек. При этом в 12-13 лет у мальчиков имеет место снижение уровня вербальной агрессивности, тогда как у девочек этот процесс обладает тенденцией к увеличению. Негативизм значительно сильнее у подростков-мальчиков (62-82%), наблюдаясь только у 36-60% девочек подросткового возраста. При спаде косвенной агрессивности подростков-мальчиков (от 10 до 15 лет) идет возрастание ее у девочек. Наибольшей агрессивностью отличаются 10-11-летние подростки-мальчики, у которых преобладают физическая агрессивность – 70%, при негативизме в 68% и вербальной агрессивности в 62%. Однако к 14-15 годам у мальчиков на первый план выходят вербальные формы агрессивности и негативизм. При этом физическая агрессивность снижается до 61%, косвенная составляет лишь 39%. В отличие от мальчиков-подростков у девочек с возрастом существенно увеличивается физическая агрессивность; резко возрастает агрессивность косвенная и вербальная, вместе с тем несколько снижается при переходе со второй на третью стадию подросткового периода (с 13 к 14-15 годам) негативизм.

Сравнение степени выраженности различных компонентов агрессивного поведения у мальчиков и девочек в исследовании Зоуир показало, что у мальчиков наиболее выражена склонность к прямой физической агрессии и прямой вербальной агрессии, а у девочек – к прямой вербальной и косвенной вербальной. Таким образом, для мальчиков наиболее характерно не столько предпочтение агрессии по критерию «вербальная-физическая», сколько выражение ее в прямой, открытой форме и непосредственно с конфликтующим. Для девочек же характерно предпочтение именно вербальной агрессии в любых ее формах прямой или косвенной, хотя косвенная форма оказывается все-таки более распространенной. Тенденция большей выраженности у мальчиков прямой агрессии (часто физической), а у девочек – косвенной вербальной, очевидно, является кросскультуральной, характерной для подростков различных этносов (Зоуир А.А.Р., 1999).

При рассмотрении степени выраженности агрессивных реакций у мальчиков и девочек среднего и старшего школьного возраста в работе Т.В. Слотинской (2002, с. 11) обнаружилось, что основным отличием агрессивных проявлений девочек и мальчиков среднего школьного возраста, являются обида и чувство вины, в большей степени характерные для девочек. Этот факт вполне соответствует данным И.А. Фурманова о том, что для мальчиков подросткового возраста свойственно направление агрессии «наружу», а для девочек «вовнутрь» (Фурманов И.А., 1996, с. 30). Основным отличием в агрессивных про-

явлениях старшеклассниц выступают такие формы, как обида и раздражение. Кроме того, было установлено, что в группе неагрессивных учащихся показатель уровня физической агрессии мальчиков статистически значимо выше девочек. Следовательно, неагрессивные мальчики склонны проявлять свою агрессивность в виде физической агрессии чаще, чем девочки. Особое внимание заслуживает тот факт, что эти различия не обнаружены в группе агрессивных подростков. Видимо, агрессивным девушкам свойственно проявлять свою агрессивность и с помощью нанесения физического ущерба. Возможно полученные результаты, утверждает автор, связаны с тем фактом, что сегодня многие атрибуты чисто мужского поведения стали нормой и для большинства девочек, девушек. Это проявляется и в форме протекания агрессивных реакций, к сожалению, иногда женское поведение носит даже более жестокий характер.

Характеристику агрессивным подросткам-мальчикам на основе результатов серии собственных исследований дают А. Бандура и Р. Уолтерс (2000, с. 305). Агрессивные подростки-мальчики выражают свою агрессию в более прямой и непосредственной манере, чем неагрессивные, особенно вне дома. Они с большей готовностью вступают в противодействие с властями и менее доброжелательно относятся к сверстникам. Они чувствуют себя отчасти отвергнутыми обоими родителями, но сохраняют особую привязанность и уважение к своим матерям. К отцам, наоборот, чувствуют неприязнь и осуждение и практически не идентифицируют себя с ними. Они мало доверяют окружающим, боятся и избегают ситуаций, в которых они могут оказаться в эмоциональной зависимости от другого человека. Их сексуальное поведение в меньшей степени регламентировано по сравнению с обычным подростком, и они часто смешивают секс и агрессию. Они практически не чувствуют вину за агрессивное или сексуальное поведение, в целом их побуждения контролируются скорее страхом, чем виной. Они во многом напоминают маленьких детей, чьи импульсы подчиняются больше внешним, а не внутренним ограничениям. Кроме того их поведение показывает, что они сами себе враги, потому что в результате своих действий они лишаются привязанностей, в которых и так испытывают недостаток, и попадают под более жесткий контроль представителей власти, к которым не испытывают ни доверия, ни уважения.

Самой распространенная форма агрессивного поведения у подростков - вербальная агрессия. Наиболее выраженными проявлениями вербальной агрессии являются обвинения, критика, унижающие собеседника; использование оскорблений и проклятий, использование ненормативной лексики. Эти проявления встречаются не менее чем у 48,5% подростков. С возрастом у подростков увеличивается степень выраженности вербальной агрессии. У подростков 11-12 лет средний и низкий уровни проявления агрессии встречаются у каждого третьего, к 13-15 годам почти половина подростков (49%) показывает высокий уровень вербальной агрессии. При этом с возрастом у подростков возрастают более доминантные проявления вербальной агрессии, с помощью которых подросток воздействует на окружающих: обвинения, критика, унижающие собеседника, угрозы, запугивание. Как для мальчиков (82,8% выборки мальчиков-подростков), так и для девочек (79,6% выборки девочек-подростков) характер-

но проявление выраженной вербальной агрессии. При этом для мальчиков-подростков характерны прямые, активные проявления вербальной агрессии, а девочек – экспрессивные (повышение голоса, переход на крик) и косвенные (ябедничество и спленичанье) проявления агрессии. Наиболее выраженные проявления вербальной агрессии у подростков, обучающихся в классах коррекционно-развивающего обучения и школах-интернатах – 89,2% подростки классов коррекционно-развивающего обучения и 79,9% учащиеся школ-интернатов демонстрируют высокую степень проявления вербальной агрессии. Подростки классов коррекционно-развивающего обучения используют активные, прямые формы проявления вербальной агрессии, протестуя против ситуаций изоляции и негативного сравнения на фоне учащихся общеобразовательных классов и пытаясь добиться собственной ценности. Подростки школ-интернатов занимают более пассивную позицию, проявляя вербальную агрессию в виде оскорблений, проклятий, игнорирования просьб и вопросов. Эти подростки демонстрируют свою неудовлетворенность сложившейся ситуацией, но не стремятся изменить ее (Глуздова О.В., 2002, с. 113).

Не менее важным в психологии агрессивного поведения является рассмотрение типологии агрессивного поведения подростков, что обусловлено существенными различиями их личностных характеристик, особенностей поведения, наличием патологии. Очень значимым с практической точки зрения является разделение агрессии подростков на патологическую и непатологическую. Непатологическая форма агрессии у подростков характеризуется незначительной выраженностью расстройств поведения, отсутствием беспричинных колебаний настроения, способностью к компенсации дефекта в благоприятных условиях, мягкостью соматовегетативного компонента аффективных реакций (Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В., 1988). Агрессивное поведение таких подростков носит характер протеста, возникает эпизодически, не нарушает в целом их взаимоотношений с окружающими и является следствием лишь количественного недостатка социально-психологических свойств личности, неверных установок поведения, слабости правосознания, искажений в содержании ценностных ориентаций.

Патологическая агрессия связана с качественными изменениями составляющих насильственного поведения, обусловленных болезненными изменениями психической деятельности и выраженной динамикой. Признаками, свидетельствующими о патологическом уровне психических изменений, являются следующие виды расстройств: агрессивное поведение с изменениями в эмоциональной сфере и возникновение аффективно злобных реакций, агрессивное поведение с наличием сверхценных идей мести, ненависти, обиды; садистическая агрессия, главным признаком которой являются нарушения влечений, проявляющиеся, в частности, в возникновении положительных эмоций при причинении физической боли и нравственных страданий человеку (Стаценко А.Н., 1989).

Рядом западных исследователей, начиная с работ Хевитта и Дженкинса (Hewitt Z.E. and Jenkins R.Z.), также было предложено разделение на две группы: первая группа – это подростки с социализированными формами антиобществен-

ственного поведения, для которых не характерны психические, эмоциональные расстройства, и вторая группа – дети, отличающиеся несоциализированным агрессивным поведением (см. исследования Питера Скотта – Scott P.D.), для которых характерны различные психические нарушения.

И.А. Горьковая (1981), исследуя семьи подростков с агрессивным поведением, показала, что агрессивные дети по степени выраженности агрессии можно подразделить на 3 группы:

- 1) сверхподвижные дети, которые характеризуются чрезмерной независимостью и возбудимостью, нарушениями концентрации внимания;
- 2) дети, малопривязанные к дому, характеризующиеся мстительностью, упрямством, негативизмом, злобностью;
- 3) дети преступные – характеризующиеся склонностью к побегам из дома, тенденциям к воровству, жестокостью, ложью, хитростью.

На основе содержания и структуры агрессии И.А. Фурманов (1996) разделил агрессивных подростков на четыре категории.

1. Дети, склонные к проявлению физической агрессии.

Установлено, что физическая агрессия преобладает у активных, деятельных, целеустремленных детей, которые отличаются смелостью, решительностью, склонность к риску, бесцеремонностью, авантюризмом. Их экстравертированность подкрепляется лидерскими качествами, но при этом развиты садистские наклонности, плохой самоконтроль, отсутствие социализации влечений, 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, недостаточной социализацией влечений и низкой осознанностью собственных действий, негативизмом.

4. Дети, склонные к проявлениям негативизма, отличаются «мимозоподобностью», ранимостью, впечатлительностью. Основными их чертами являются эгоизм, самодовольство, завышенная самооценка, консерватизм.

Л.М. Семенюк выделила 4 группы агрессивных подростков с учетом определенного типа поведения и направленности их личности.

Первую группу подростков характеризует устойчивый комплекс аномальных, аморальных, примитивных потребностей, стремление к потребительскому времяпровождению, 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 преобладают косвенная и вербальная агрессивность.

В четвертую группу входят подростки, которые отличаются слабо деформированными потребностями, но, в тоже время, отсутствием определенных интересов и весьма ограниченным кругом общения. Они безвольны, мнительны, заискивают перед более сильными товарищами. Для этих детей типична трусость и мстительность. В их поведении преобладают вербальная агрессивность и негативизм (Семенюк Л.М., 1998, с. 51).

Таким образом, агрессивное поведение подростков является одной из актуальных проблем современной психологии, имеющей большое значение для становления личности школьника, продуктивности его взаимоотношений с окружающими, эффективности процесса обучения, профилактики правонарушений. Как показывают исследования, содержание и формы агрессивного поведения подростков значительно варьируют в зависимости от возраста, пола, особенностей личности школьника, наличия нарушений психического развития. Изучение содержания, форм и типологии агрессивного поведения подростков позволяет не только правильно квалифицировать характер агрессии школьника, но и определять индивидуальные меры предупреждения и коррекции деструктивных форм такого поведения.

Список литературы

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000.

Бирюшев Р.Р. Исследование проблем нравственного воспитания подростков с отклоняющимся поведением. Аспекты агрессивности и склонности к правонарушениям: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Бишкек, 2001.

Глуздова О.В. Психологические особенности вербальной агрессии в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002.

Гордякова О.В. Влияние личностной агрессивности и тревожности подростков на эмоциональное отношение к агрессии в телевизионной рекламе // Психологический журнал. 1999. Т. 20. №4.

Горьковская И.А. Исследование семей подростков с агрессивным поведением // Обозрение психиатрии, медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1981. №3.

Знаков В.В. Понимание асоциальными подростками ситуации насилия и унижения человеческого достоинства // Вопросы психологии. 1990. №1.

Зоуир А.А.Р. Кросс-культурное изучение агрессивного поведения у подростков России и Йемена: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999.

- Кондракова И.Э.* Предупреждение и педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков в школе: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.
- Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В.* Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков. М., 1988.
- Масагутов Р.М.* Особенности агрессии у девочек-подростков с делинквентным поведением: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. Челябинск, 1998.
- Милковска-Олейничак Г.* Социально-воспитательные факторы агрессивного поведения учащихся в современных образовательных учреждениях. СПб., 2000.
- Можгинский Ю.Б.* Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизмы. СПб., 1999.
- Ольшанская Е.В.* Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
- Реан А.А.* Агрессия и агрессивность личности. СПб., 1996.
- Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учебное пособие. М., 1998.
- Сироткин С.Ф.* Агрессивность детей как объект педагогической диагностической оценки: Дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 1996.
- Слотина Т.В.* Смыслжизненная концепция и агрессивность учащихся-подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.
- Стаценко А.Н.* Механизмы развития, профилактики и лечения агрессивных форм нарушения поведения у подростков // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. М, 1988.
- Харитоновна Е.В.* Социально-исторические детерминанты агрессивного поведения: психолого-историческая реконструкция на материалах 20-х и 90-х годов XX века: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
- Фурманов И.А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.
- Hewitt L.E., Jenkins R.L.* Fundamental patterns of maladjustment: the dynamics of their origin. Chicago, 1946.

2.2. Основные факторы агрессивного поведения подростков

В ряду различных проблем изучения сущности, причин и механизмов агрессивного поведения подростков в исследованиях обсуждается вопрос об основных факторах агрессивного поведения подростков.

Установлено, что подростковый и юношеский возраст представляют собой период повышенного риска для возникновения и обострения каких-либо отклонений в силу биосоциопсихологических особенностей возраста, являются сензитивным периодом для проявления агрессивности. Сила, направленность и продолжительность агрессии зависит от целого спектра различных социальных, биологических и психологических факторов.

Возникновение агрессии в поведении подростков нередко связывают с анатомо-физиологической и психологической перестройкой организма в этом возрасте. Особенности психического развития в подростковом возрасте освещались в отечественной психологии в работах Д.Б. Эльконина (1960, 1974), Л.И. Божович (1968), И.С. Кона (1978, 1980), Е.А. Шумилина (1979), Л.С. Выготского (1983), А.К. Марковой (1975), В.Г. Асеева (1989) и др. Описывая положительные сдвиги, свойственные формированию психического развития подростков, большинство исследователей, тем не менее, подчеркивают как неравномерность, скачкообразность развития, так и определенную дисгармонию, свойственную даже в целом нормально протекающему подростковому периоду.

Главные линии развития этого возрастного периода связаны с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, т.е. к самопознанию, самовыражению, самоутверждению (Аршавский И.К., 1982; Выготский Л.С., 1984; Алексеев В.А., 1986; Алмазов Б.Н., 1986; Лебединская К.С., 1989; Баярд Д., 1992; Ремшмидт Х., 1994; Вострокнутов Н.В., 1995). В эмоциональной сфере подростков наблюдаются существенные изменения по сравнению с младшими школьниками. Эмоции подростка отличаются большей силой и трудностью в управлении, они характеризуются выраженной аффективностью. С этим связана слабость самоконтроля, произвольной регуляции эмоционально-личностной сферы, что вызывает агрессивность, экспансивность поведения (Бреслав Г., 1983, 1984; Невский И.А., 1968; Лук А.Н., 1982). У подростков возникают значительные трудности социальной адаптации (Абульханова-Славская К.А., 1980; Асмолов Л.Г., 1990; Братусь Б.С., 1980; Бреслав Г.М., 1983).

Рост агрессивного поведения подростков связывается, прежде всего, с действием социальных факторов. Разрушение прежней социально-экономической и политической системы, радикальная смена норм и ценностей, стремительная фундаментальная переориентация поведения – все это достаточно быстро привело к всплескам насилия, росту преступности, ожесточению людей в повседневном, бытовом поведении, об этом свидетельствует рост числа преступлений, совершаемых несовершеннолетними.

В настоящее время появляется все больше научных исследований, подтверждающих тот факт, что сцены насилия, демонстрируемые в кино и на экранах телевизоров, способствуют повышению уровня агрессивности зрителей (Bandura A., Ross D., Ross S., 1963; Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000; Бютнер К.,

1991; Гордякова О.В., 1999; Geen R.G., Thomas S.L., 1986; Eron L.D. et al., 1987 и др.).

Л.М. Семенюк (1996) отмечает, что для многих подростков типично умышленное подражание определенным манерам как конкретных людей, так и тем стереотипам, которые предлагаются различными средствами массовой информации. Боевики, детективы и прочее провоцируют агрессивные формы поведения подростка, делая его взрослым в собственных глазах и являясь средством демонстрации своей значимости (Семенюк Л.М., 1996). В частности, исследование О.В. Гордяковой (1999) показало, что рекламные видеоролики, содержащие сцены насилия, являются инструментом сильного психологического воздействия на уровень агрессивности и тревожности у подростков в 14-16 лет.

Существенное значение для возникновения агрессивного поведения у подростков имеет влияние образцов поведения сверстников (Бэррон Р., Ричардсон Д., 2000; Berndt Т., Buller Т., 1985; Массен П. и др., 1987; Patterson et. al., 1967). Дети учатся вести себя агрессивно, наблюдая за поведением других детей. Игра со сверстниками дает возможность научиться агрессивным реакциям. Шумные игры, в которых подростки толкаются, догоняют друг друга, дразнятся, пинаются и стараются причинить друг другу какой-то вред – фактически могут оказаться сравнительно безопасным способом обучения агрессивному поведению. Следует отметить, что тот, кто чрезвычайно агрессивен, оказывается отверженным большинством в своей возрастной группе. С другой стороны, этот агрессивный ребенок, видимо, найдет друзей среди других агрессивных сверстников. Это создает дополнительные проблемы, так как в агрессивной компании происходит взаимное усиление агрессивности ее членов.

Во многих исследованиях показано, что большая роль в возникновении агрессивного поведения подростков принадлежит семье и особенностям семейного воспитания (Бандура А., Уолтерс Р., 1999; Болдуин А., 1989; Goetting А., 1989; Eron L.D., Huesmann L.R., 1984; Keltikangas-Jarvinen L., 1988; Массен П. и др., 1987; Раттер М., 1987; Ричардс М., 1984; Спиваковская А.С., 1988; Столин В.В., 1983; Флейк-Хобсон К., 1993; Холева Л.А., 1987; Хоментausкас Г.Т., 1989; Шванцара Й. и др., 1978 и др.). Причем, некоторые авторы считают, что истоки агрессивности подростков находятся в большей степени в семье, в отношениях ее членов (ссоры, отторжение ребенка, его принуждение, в том числе наказанием, страхом и т.п.) и в меньшей мере в коллизиях со сверстниками, учителями (Дж. Розенблат – Rosenblatt J.).

Л.М. Семенюк отмечает, что семья сегодня не выполняет таких важнейших функций, как формирование у детей чувства психологического комфорта, защищенности. Здесь нередко имеет место жестокое обращение с детьми, связанное с различными видами наказаний, в том числе физическими. Часть родителей принуждает детей к послушанию, другая часть не интересуется потребностями ребенка; третья – недооценивает ребенка и недостаточно его контролирует (Семенюк Л.М., 1998).

Исследователи подчеркивают влияние на агрессивность подростков воспитания в многодетной семье (Раттер М., 1987), неполной семье (Goetting А., 1989; Массен П., 1987; Шванцара Й., 1978), развода родителей (Ричардс М.,

1984; Флейк-Хобсон К. и др., 1993), ревности по отношению к другим членам семьи (Хоментаскас Г.Т., 1989, Флейк-Хобсон К., 1993). Р. Берон и Д. Ричардсон пишут, что для научения агрессивному поведению основополагающее значение имеют взаимоотношения ребенка с братьями и сестрами, что подтвердилось в исследованиях Фельсона (Felson, 1983), Галли и др. (Galli et al., 1981), Паттерсона (Patterson et al., 1984). Существенную роль в становлении агрессивного поведения детей имеют недостаток тепла и ласки со стороны родителей, снисходительное отношение к агрессии детей (Perri D.S., Bussey K., 1984), незаинтересованность детьми, безразличие к ним (Carthi P. Mc., 1974), отвержение ребенка (Столин В.В., 1983; Спиваковская, 1988). Большое значение имеет также стиль воспитания в семье (Бандура А.С. А., Уолтерс Р., 2000; Болдуин А., 1989; Холева А.А., 1987; Флейк-Хобсон К. и др., 1993), характер наказаний и предъявляемых к ребенку требований (Бандура А., Уолтерс Р., 2000; Patterson G.R. & Stouhamer-Loeber M., 1984; Olweus D., 1980).

И.А. Горьковая (1993) в исследовании роли семьи в формировании делинквентного поведения подростков установила, что недостатки нежности и любви к ребенку со стороны родителей и окружающих, чрезмерно суровое отношение к детям, поощрение агрессии и гипоопека способствуют агрессивному поведению.

О.Д. Ситковская (1990) при изучении особенностей влияния семейного воспитания и обстановки в семье на агрессивное поведение подростков показала, что в этих семьях распространенным является систематическое злоупотребление спиртными напитками, ссоры, конфликты, скандалы и драки между родителями, что является основой социализации ребенка. Еще одна особенность – наличие снисходительного отношения со стороны матери к проявлениям агрессивного поведения ребенка, что способствует усвоению и интерпретации норм поведения и агрессивного поведения. В этих семьях большое распространение имеют агрессивное поведение отца по отношению к другим членам семьи, его враждебность в сочетании с применением к ребенку жестких физических наказаний. Наблюдение и подражание поведению отца способствует формированию агрессивного поведения, враждебного отношения к людям вообще.

И.Г. Морозова (1993) считает, что у детей из благополучных семей с про-социальными жизненными установками, не позволяющими им открыто удовлетворять свои агрессивные и сексуальные тенденции посредством драк, промискуитета, которые характерны для асоциальных подростков возможно формирование аутизации переживаний с превращением агрессивно-садистского фантазирования в стереотипную форму самоудовлетворения подсознательных комплексов.

Исследователи выделяют также социально-педагогические причины агрессивного поведения подростков в образовательном учреждении:

- низкий уровень чувствительности взрослого к проблеме агрессивного поведения в образовательном учреждении и как следствие – становление школы зоной «риска» для многих подростков;
- профессиональная некомпетентность учителя как носителя возможной взрослой агрессивности по отношению к подростку;

- агрессивность внешней среды;
- незрелость эмпатии подростков;
- ограниченность среды подростковой самореализации (Кондракова И.Э., 2000, с. 139).

В исследовании И.Э. Кондраковой выделены основные мотивы, побуждающие подростков к проявлению агрессивности против учителя. Такое поведение чаще всего связано с позицией учителя, его стилем руководства классом, умением найти индивидуальный подход к подростку. Ученик при этом испытывает чувство не востребованности, неуспешности в учебной деятельности, страх, отсутствие выбора, отсутствие совместной ответственности за процесс на уроке, и как возможное следствие: недоверие, враждебность, неповиновение, бунт, агрессивное поведение. В отношении других подростков ученик действует агрессивно, чтобы привлечь к себе внимание, продемонстрировать власть, утвердить свою исключительность, отомстить, избежать ситуацию неуспеха (Кондракова Э.И., 2000, с. 140).

Многие исследователи считают, что ключевую роль в развитии агрессивности у детей играют личностные особенности. Анализ данных литературы позволил С.Л. Соловьевой (1996) выделить связи агрессивности и агрессивного поведения с познавательными процессами и свойствами личности человека. Агрессивное поведение и формирование свойства агрессивности основывается на определенной организации перцептивных и мыслительных процессов: агрессивный человек специфическим образом воспринимает и интерпретирует внешнюю действительность. Широкий круг ситуаций, в том числе нейтральных по своему смысловому содержанию, воспринимается им как функционально равнозначный и побуждающий к агрессии (Berkowitz L., 1968; Косевский М., 1976; Соловьева С.Л., 1996). Агрессия тесно связана с эмоцией гнева (Berkowitz L., 1968; Кузьмин Е.С., Семенов В.В., 1987); волевыми процессами (Чеснокова И.И., Кржечковский А.Ю., 1991), с переживанием тревоги (Аммон Г., 1970; Антонян Ю.М., Гульдан В.В., 1991); локусом контроля (Dengerink H.A., O'Leary M.K., Kasner K.N., 1975; Хекхаузен Х., 1986); уровнем самоконтроля (Чеснокова И.И., 1972; Чеснокова И.И. Кржечковский А.Ю., 1991), основанном на иерархизированных в процессе социализации ценностях (Berkowitz L., 1974, 1994; Kosewski M., 1976); уровнем развития эмпатии (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1990); ценностными ориентациями (Кузьмин Е.С., Семенов В.В., 1987); лидерскими чертами (Фромм Э., 1990); самооценкой (Эйдемиллер Э.Г., Кулаков С.А., Черемисин О.В., 1991); с переживанием чувства вины (Knott R.D., Lasater L., Shuman R., 1974).

Следует отметить, что отдельные исследования, касающиеся взаимосвязи агрессивности с другими чертами личности, тем или иным образом влияющие на специфику ее отражения, осознания и переживания, а также особенности реализации, как правило, носят фрагментарный характер. Не раскрыт целостный «психический контекст», на основе которого складывается свойство агрессивности и, в зависимости от которого оно принимает те или иные конкретные формы реализации (Соловьева С.Л., 1996).

Проявления агрессивности у подростков связаны с определенными когнитивными переменными (Карасева Е.А.) и такими личностными образованиями подростков, как направленность, потребности личности (Беличева С.П., Бельская Н.Г., Семенюк Л.М.), ценностные ориентации (Десфонтейнес Л.Г., Зубова Л.В., Якимович О.В.), установки (Пешина Н.Г.), смысл жизни (Слотина Т.В.), самосознание (Чепелева Л.М.), самооценка и уровень притязаний (Реан А.А., Дандарова Ж.К., Трофимова Н.Б., Глуздова О.В.), черты характера (Реан А.А.) и др.

Установлено, при всем различии личностных характеристик и особенностей поведения агрессивные подростки отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относится бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается 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, демонстрация своей самостоятельности, взрослости (Семенюк Л.М., 1998, с. 50).

Изучение самосознания агрессивных подростков в исследовании Л.М. Чепелевой (2001, с. 119) показало, что готовность к агрессивным реакциям положительно связана с восприятием подростком себя как соответствующего требованиям актуальной социальной среды. К составляющим такого восприятия относятся представления о высоком уровне собственной субъектности (способности руководить собственными поступками), высокая оценка своих умственных способностей, ожидаемое внимание к себе со стороны окружающих, представление о высоком авторитете у сверстников.

Изучение личностных детерминант вербальной агрессии в работе О.В. Глуздовой (2002, с. 102) позволило установить, что вербальная агрессия отражает противоречивое внутриличностное развитие подростка. При высоких самооценке и уровне притязаний личностная и ситуативная тревожность мешает взаимодействию этих подростков с окружающими людьми, дезадаптируют их. Вербальная агрессия выступает как отражение внутреннего конфликта личности этих подростков.

Многие исследования показывают, что уровень выраженности агрессивных реакций коррелирует с самооценкой подростка. В исследовании А.А. Реана было показано, что уровень физической агрессии подростков 14-17 лет коррелирует с уровнем общей самооценки личности. Чем выше была самооценка, тем больше была выражена и склонность к проявлению физической агрессии. Оппозиционная манера поведения, направленная против авторитетов и установившихся правил, в большей степени, характерна именно для подростков с вы-

сокой самооценкой своих лидерских потенций, а также для подростков, высоко оценивающих свою физическую привлекательность и телесное совершенство. Очевидно, в наибольшей степени подростковый негативизм выражен в том случае, когда обе эти парциальные самооценки "сходятся" в одной личности.

В том же исследовании было установлено, что вербальная агрессия коррелирует с различными аспектами самооценки подростков. Так же как и в случае с негативизмом, уровень проявления вербальной агрессии выше у тех, для кого характерна высокая самооценка способности к лидерству. Кроме того, вербальная агрессия оказалась связанной с уровнем самооценки собственной самостоятельности, автономности и с самооценкой интеллекта. Таким образом, наибольшая вероятность проявления высокой вербальной агрессии также связана с высокой самооценкой личности, особенно, если для этого подростка характерны представления о себе как о высоко автономной, самостоятельной личности, отличающейся выраженной способностью к лидерству и высоким интеллектом (Реан А.А., 1997, с. 16).

Еще одна тенденция, которая обнаруживается в исследованиях Н. Б. Трофимовой, А. А. Реана, состоит в том, что более агрессивные подростки чаще имеют крайнюю, экстремальную самооценку - либо чрезвычайно высокую, либо крайне низкую. Для неагрессивных подростков более характерной тенденцией является распространенность средней по уровню самооценки (Реан А.А., Трофимова Н.Б., 1999, с. 6).

А.А. Реан отмечает, что для понимания подростковой агрессии важное значение имеет рассмотрение не только самой по себе самооценки личности, но и анализ соотношения самооценки и внешней оценки, которая дается учителями или сверстниками. Специальные исследования, проведенные по этому поводу Ж.К. Дандаровой, А.А. Реаном в 1999 году, показали, что, действительно, подростки, чья самооценка находится в конфликте с внешней оценкой социума (оценка ниже и не соответствует самооценке), значительно отличаются от своих сверстников более высокими показателями агрессии. Наиболее существенные различия обнаруживаются по уровню выраженности косвенной агрессии и негативизма. Однако, кроме того, подростки с конфликтным соотношением самооценки и внешней оценки имеют также и более высокий уровень таких форм агрессии, как раздражительность, физическая агрессия и обида (Реан А.А., Трофимова Н.Б., 1999, с. 6). Часто такие подростки находятся по отношению к официальному руководству школы в некоторой оппозиции, выражающейся в их подчеркнутой независимости от учителей. Они претендуют на неформальную, но более авторитетную власть, опираясь на свою реальную физическую силу. Эти неформальные лидеры обладают большой организующей силой, возможно, потому, что за свой успех они могут использовать привлекательный для всех подростков принцип справедливости. Не случайно, возле них собираются не очень разборчивые в целях и средствах компании подростков. Способствуют успеху таких лидеров и умение безошибочно определять слабых, тех, кто оказывается беззащитным перед наглостью и цинизмом, особенно, если этот цинизм представлен под видом морального принципа «выживают сильные, слабые вымирают».

По мнению Н.Г. Пешиной, увеличение количества агрессивных проявлений в поведении ребенка в подростковом возрасте не связано с высокой агрессивностью как с устойчивой установкой личности. Подростковая агрессия вызвана высокой возрастной активностью в целях самоутверждения и самообнаружения. Результаты, полученные по средним значениям в полярных группах по проявлениям агрессии, показывают, что при больших и достаточно значимых различиях в проявлениях агрессии, учащиеся не обнаруживают значимых различий в том, что могло бы рассматриваться как предпосылки агрессии: негативизм, раздражительность, подозрительность, обида, чувство вины. Многие из показателей, связанных с агрессивными проявлениями, в равной степени представлены и у благополучных, и у неблагополучных школьников (Чепелева Л.М., 2001, с. 96).

Предметом исследования Реана А.А. было выявление взаимосвязи уровня агрессии с определенными характерологическими особенностями подростков 14-17 лет. Из полученных результатов следует вполне конкретная, четкая и сильная связь между возбудимой характерологией и различными проявлениями агрессии. "Возбудимость" положительно коррелирует с вербальной агрессией, раздражительностью, спонтанной агрессией, а также с косвенной агрессией. Как известно, центральной особенностью возбудимой личности является импульсивность поведения. Вся манера общения и поведения у них в значительной мере зависит не от логики, не от рационального оценивания своих поступков, а обусловлена импульсом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия, общения для них характерна крайне низкая терпимость. На этом фоне выявленная система корреляционных зависимостей представляется неслучайной и вполне логичной (Реан А.А, 1997, с. 13).

В исследовании Е.А. Карасевой (2002) установлено, что формирование повышенного уровня агрессивности и реализация агрессивного поведения подростков связано с наличием определенного паттерна когнитивных переменных: полнезависимости, импульсивности, жесткости когнитивного контроля и синтетичности. В психологическом статусе подростков с поведенческими и эмоциональными расстройствами эти особенности когнитивной организации задают многие непродуктивные личностные реакции – от враждебности и негативизма до нарушения механизма торможения актуального аффективного состояния и связанных с ним вспышек прямой агрессии.

В.В. Знаков (1990) считает, что подростки, различающиеся по типам агрессивного поведения, неодинаково понимают ситуации насилия, и, соответственно, имеют более или менее выраженную склонность к участию в драках. Лишь некоторые агрессивные подростки безоговорочно одобряют физические способы разрешения межличностных конфликтов и часто становятся инициаторами драк. Остальные считают драку вынужденной мерой, применение которой неизбежно в ситуации защиты человеческого достоинства, борьбы за справедливость или достижения значимой цели.

Р. Бэрн и Д. Ричардсон (2000) в своей работе показали, что на агрессию могут влиять физические параметры окружающей среды. Был изучен целый ряд

разнообразных факторов, включая темноту (Page & Moss, 1976), выпадение вулканического пепла (Adams, Adams, 1984) и фазы Луны (Liber & Sheirin, 1972). Наибольшее внимание исследователей привлекли такие факторы, как жара, шум, теснота и загрязненный воздух. Результаты экспериментов Гриффита и его коллег (Griffitt, 1970; Griffitt & Veitch, 1971), показали, что многие люди, находясь в условиях изнурительной жары, действительно становятся более раздражительными, вспыльчивыми, и у них появляются негативные реакции на окружающих. Однако дальнейшие исследования Бэрона и его коллег (Baron, 1972; Baron & Bell, 1976; Bell & Baron, 1976) показали, что в условиях высокой температуры сначала, с ростом негативного аффекта (т.е. дискомфорта), уровень агрессии испытуемых возрастал, но позднее, когда условия становились более дискомфортными, фактически снижался. Эти данные позволили предположить, что промежуточным фактором при влиянии температуры воздуха на агрессию мог оказаться негативный аффект: подтолкнет ли высокая температура к агрессивным действиям или подавит их, зависит от уровня дискомфорта, который испытывает человек. В других экспериментах было показано, что холод, вызывающий неприятные ощущения, приводит к тем же самым эффектам, что и жара (Bell & Baron, 1977). Подобные результаты были получены и в экспериментах, где в качестве источников негативного аффекта использовались теснота (Matthews, Paulus & Baron, 1979) и неприятные запахи (Rollon, Frey, Barry, Milligan & Fitzpatrick, 1979). Кроме того, в исследованиях было установлено, что проявления агрессии может способствовать громкий и неприятный шум (Geen, 1981; Geen & O'Neal, 1969; Konchi, 1975; Donnerstein & Wilson, 1976; Mueller, 1983). Что касается тесноты, то часть исследований показывает, что теснота усиливает агрессию (Griffitt & Veitch, 1971), другие свидетельствуют, что она подавляет этот тип поведения (Loo, 1972; Matthews et al., 1979). Наряду с этим, в нескольких экспериментах продемонстрировано усиление агрессии в тесной толпе мужчин, но не женщин (Freedman, Levy, Buchanan & Price, 1972; Schettino & Borden, 1976; Stokols, Rall, Pinner & Shopler, 1973). Уорчел и Тедли (Worchel & Teddlie, 1976) установили, что не объем доступного индивидууму пространства сам по себе, а расстояние между людьми (дистанция) существенным образом влияют на агрессию. Исследование воздействия табачного дыма на агрессивное поведение (Yones & Bogat, 1978; Zillman, Baron & Tamborini, 1981) показали, что пассивное курение действительно усиливает агрессивность. Роттон и его коллеги (Rotton, Barry, Frey & Soler, 1978) установили зависимость между неприятными запахами и уровнем межличностной агрессии.

Таким образом, агрессивное поведение подростков обусловлено действием системы разнообразных психологических и социальных факторов. Среди этих факторов ведущее значение имеют, с одной стороны, демонстрация и закрепление агрессивного поведения в семье, школе и средствах массовой информации, с другой стороны, индивидуальные психологические предпосылки принятия и усвоения данных форм поведения школьником.

Список литературы

- Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. М., 1980.
- Аммон Г.* Динамическая структурная психиатрия сегодня // Психологическая диагностика отношения к болезни и нервно-психической и соматической патологии. Л., 1990.
- Аршавский И.А.* Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития: основы негентропийной теории онтогенеза. М., 1982.
- Асмолов А.Г.* Психология личности. М., 1990.
- Бандура А., Уолтерс Р.* Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: (Психологическое исследование). М., 1968.
- Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М., 1990.
- Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб., 2000.
- Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми. М., 1991.
- Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. М., 1983.
- Гордякова О.В.* Влияние личностной агрессивности и тревожности подростков на эмоциональное отношение к агрессии в телевизионной рекламе // Психологический журнал. 1999. Т. 20. №4.
- Горьковая И.А.* Исследование семей подростков с агрессивным поведением // Обозрение психиатрии, медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1981. №3.
- Кондракова И.Э.* Предупреждение и педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков в школе: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.
- Кон И.С.* Открытие «Я». М., 1978.
- Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюстон Дж.* Развитие личности ребенка: Пер. с англ. М., 1987.
- Морозова И.Г.* К вопросу формирования садизма // Серийные убийства и сексуальная агрессия. Ростов н/Д, 1993.
- Раттер М.* Помощь трудным детям. М., 1987.
- Реан А.А., Трофимова Н.Б.* Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. Минск, 1999.
- Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994.
- Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учебное пособие. М., 1998.
- Ситковская О.Д.* Мотивация агрессивного поведения несовершеннолетних преступников. М., 1990.
- Соловьева С.Л.* Агрессивность как свойство личности в норме и патологии: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб, 1996.
- Столин В.В.* Самосознание личности М., 1983.
- Хоментаскас Г.Т.* Семья глазами ребенка. М., 1989.
- Шванцара Й.* Диагностика психического развития. Прага, 1978.
- Эльконин Д.Б.* Детская психология. М., 1960.
- Bandura A., Ross D., & Ross S.A.* Imitation of film-mediated aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963a.
- Bandura A., Ross D., & Ross S.A.* Vicarious reinforcement of imitative learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963b.
- Berkowitz L.* Impulse, aggression, and the gun. Psychology today, 1968.
- Eron L.D. et al.* The development of aggressive behavior from the perspective of developing behaviorism. American Psychologist, 1987.

Eron L.D., & Huesmann L.R. The control of aggressive behavior by changes in attitudes, values, and the conditions of learning. In R.J. Blanchard & D.C. Blanchard (Eds.), *Advances in the study of aggression* (Vol. 1, pp. 139-173) Orlando, FL: Academic Press, 1984.

Felson R.B. Aggression and violence between siblings. *Social Psychology Quarterly*, 1983.

Geen R.G., & Thomas S. L. The immediate effects of media violence on behavior. *Journal of Social Issues*, 1986.

Goetting A. Patterns of homicide among children. *Criminal Justice and Behavior*, 1989, 16.

Patterson G.R., Littman R.A., & Bricker W. Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1967.

Perry D.G., & Bussey K. *Socialdevelopment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

3. АГРЕССИЯ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

3.1. Нарушения поведения у умственно отсталых подростков

Актуальность проблемы исследования нарушений поведения школьников с интеллектуальной недостаточностью определяется большой распространенностью этого явления среди данной категории детей, стремительным ростом различных форм проявления нарушений поведения, трудностями анализа сложных взаимоотношений биологического и социального в генезисе нарушений поведения и необходимостью разработки целостных научно обоснованных моделей профилактики и коррекции нарушений поведения.

Различные формы нарушений поведения, по данным ряда авторов, сопровождаются состоянием психического недоразвития у 15-40% детей и подростков (Ковалев В.В., Мариничева Г.С., Ермолина Л.А., 1986; Коробейников И.А., Крыжановская И.Л., Портнов В.А., Мариничева Г.С., 1994 и др.)

Статистические данные о нарушениях поведения у учеников с умственной отсталостью (типа олигофрении) весьма противоречивы. Согласно исследованиям одних авторов (Сосюкало О.Д., Ермолина Л.А., Коваленко Ю.Б. и др., 1986; Хохлов Л.Н., Ильина В.Н., Горохов В.И., 1986) нарушения поведения встречаются у 25-30% умственно отсталых детей, а по данным других (Куниковская Л.С., 1986) – в значительно большем числе случаев – у 84%. Такое расхождение эпидемиологических данных закономерно, так как оно связано не только с разными задачами проводимых исследований и валидностью методик, но, главным образом, со сложностью этиопатогенеза нарушений поведения умственно отсталых детей. Количественно неоднородное врожденное недоразвитие мозга, тотальное психическое недоразвитие искажают не только темперамент ребенка, но и деформируют становление характера и личности в целом. Нарушается не только темп становления отдельных сторон психики и личности, что само по себе уже сказывается на формировании социальных норм поведения, но и изменяется и качество реакций на социальные воздействия и биологические вредности (Иванов Е.С., Шипицина Л.М., Крутикова Э.Г., Бараш Б.А., Никольская Т.А., 1989).

Следует отметить, что формы нарушений поведения у умственно отсталых школьников в основном те же, что и у учеников с сохранным интеллектом (Иванов Е.С., 1989; Иванов Е.С., Шипицина Л.М., Крутикова Э.Г., Бараш Б.А., Никольская Т.А., 1989; Поппе Г.К., 1989, 1992; Шипицина Л.М., Иванов Е.С., 1992 и др.). Проявления нарушений поведения у детей и подростков с нормальным интеллектом и у детей с умственной отсталостью внешне сходны и однородны. Генез же их у детей с умственной отсталостью имеет наряду с общими закономерностями свои особенности. Эти особенности определяются как внешними факторами – семья, школа, отношения со сверстниками, так и внутренними – особенности личности (недостатки интеллекта, отсутствие или слабость борьбы мотивов, инертность психических процессов, внушаемость и др.), характером поражения мозга и его нейродинамикой. В цепочке взаимодейст-

вующих внешних и внутренних факторов важнейшее значение имеет эмоционально-мотивационный аспект (Иванов Е.С., 1989).

Существует многообразие подходов к типологии нарушений поведения, что обусловлено их разнообразием и высокой частотой проявления у детей и подростков. А.Е. Личко (1999) отмечает, что нарушения поведения целесообразно систематизировать в двух направлениях: по формам проявления нарушения поведения и в отношении причин, факторов, лежащих в их основе. По формам проявления нарушения поведения можно подразделить на антидисциплинарное поведение (нарушение режима и дисциплины, принятых в образовательных учреждениях, срывы уроков, отказ от выполнения учебных заданий); антисоциальное поведение (поступки, связанные с невыполнением или неприятием нравственных норм поведения в обществе, неповиновением старшим, грубость по отношению к ним, отказ от учебы, от трудовой деятельности, бродяжничество, преждевременное вступление в половую жизнь, употребление наркотиков, алкоголя, наркомания); делинквентное поведение (вымогательство, кражи, угон транспортных средств, хулиганские действия, нанесение телесных повреждений, изнасилования, убийства); аутоагрессивное поведение (попытки суицида, самопорезы) (Амбрумова А.Г., Жезлова Л.Я., 1973; Ковалев В.В., 1981).

Наиболее уязвимым в плане возникновения нарушений поведения и эмоциональных расстройств у школьников, в том числе и умственно отсталых, признается подростковый возраст. На высокую частоту нарушений поведения и эмоциональных расстройств у олигофренов в подростковом возрасте указывают Г.Е. Сухарева (1965), И.А. Юркова (1967), Д.Н. Исаев (1982), В.К. Кузьмина (1973), Э.Я. Альбрехт (1976), В.А. Малинаускене (1979), К.С. Лебединская (1969, 1981, 1988), Т. Аунапуу (1988) и др.

В.В. Ковалев (1979, 1985), Е.А. Личко (1999) и многие другие выделяют у умственно отсталых школьников следующие формы нарушений поведения: побег из дома, школы, агрессивность, отказы от учебы, нарушения школьной дисциплины и поведения в общественных местах, воровство, злоупотребление алкоголем, наркомания, суицидальное поведение, сексуальные нарушения. Нередко учащиеся с интеллектуальной недостаточностью совершают преступные деяния, в том числе и групповые.

Известно, что психическое развитие у умственно отсталых подростков проходит в основном дисгармонично. Церебрально-органические и возрастные изменения (особенно в период полового развития) нередко способствуют возникновению состояний психической декомпенсации с различными нарушениями поведения, усугубляя психопатологические комплексы, резко изменяющие существующую психопатологическую структуру (Кузьмина В.К., 1981).

Психическая декомпенсация (психотического типа) у подростков, страдающих олигофренией, наиболее часто проявляется в следующих вариантах:

- 1) по невротическому типу;
- 2) по психопатоподобному типу с преобладанием:
 - а) явлений эмоционально-волевой неустойчивости;
 - б) аффективной возбудимости;

в) патологии влечений

(Альбрехт Э.Я., 1976; Лебединская К.С. и др., 1979; Малинаускене М.Я., 1977).

Каждый из этих вариантов имеет свои характерные психологические особенности, оказывающие влияние на процесс развития и формирования личности подростка-олигофрена, на характер и избирательность мотивов его действий, а, следовательно, в условиях неблагоприятной социальной ситуации на процесс формирования нарушений в поведении и реализации правонарушающих тенденций.

Основой психической декомпенсации невротического типа является переживание собственной неполноценности. У подростков обнаруживается тревожность, неуверенность, переживание интеллектуальной недостаточности, насыщенность эмоциями угрозы, опасности, напряженная боязнь агрессии, низкая самооценка. Принятие любого решения затруднялось колебаниями и неуверенностью. Четко выявлялись страх контакта, напряженность и растерянность в процессе общения.

Психическая декомпенсация психопатоподобного типа проявляется в различных вариантах: эмоционально-волевой неустойчивости, аффективной возбудимости и двигательной расторможенности, патологии влечений. Помимо нарушений школьной дисциплины (неусидчивости, раздражительности, склонности к конфликтам, агрессии, систематическим прогулам) у части подростков наблюдалось асоциальное поведение (алкоголизация, воровство, бродяжничество, сексуальные эксцессы). При преобладании эмоционально-волевой неустойчивости эмоциональные реакции подростков наряду с инфантильностью, имели и оттенок органической церебральной недостаточности: аффективные вспышки отличались взрывчатостью и агрессией, часто завершались вегетативными реакциями, головной болью. Для подростков с преобладанием аффективной возбудимости и двигательной расторможенности были характерны чрезвычайная взрывчатость, раздражительность, склонность к агрессивным разрядам. При патологии влечений у подростков повышенные влечения имеют неодолимый характер и определяют весь образ жизни, нередко препятствуют и самому пребыванию в школе в отличие от подростков с психической неустойчивостью, у которых расторможение влечений провоцировалось внушаемостью, ситуациями имитации. У девочек основное место занимала повышенная сексуальность и связанная с ней склонность к бродяжничеству. У мальчиков преобладали склонность к бродяжничеству, воровству, употребление алкоголя (К.С. Лебединская, Э.Я. Альбрехт, М.Н. Фишман, В.А. Малинаускене, 1979).

Г.Г. Запрягаев (1985, с. 105) отмечает, что у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются отклонения в поведении, проявляющиеся в конфликтности, драчливости, повышенной агрессивности, уклонения от учебы в различных формах дезадаптивного поведения (бродяжничество, сексуальная расторможенность и т.д.) и выделяет среди учащихся с умственной отсталостью две группы учащихся с отклонениями в поведении, у которых отклонения в поведении носят социально-психологический характер, т.е. на фоне биологической основы расстройств поведения присутствуют какие-либо социально приобретенные функциональные механизмы, искажающие сис-

тему взглядов, интересов, потребностей, ориентаций и т.п., закрепленные в личности учащихся неблагоприятными условиями их жизни и воспитания, ставшие доминантой отклонений в поведении:

- педагогически запущенные учащиеся, отстающие в усвоении школьной программы и нарушающие дисциплину в силу недостаточного внимания и компетенции педагогов и родителей, без признаков нравственной деформации в сознании и поведении;

- социально запущенные учащиеся – с отклонениями в поведении, обусловленными деформацией нравственных позиций в силу различного рода негативных воздействий семейно-бытовой среды, контактов с неформальными группами антиобщественной ориентации и т.д.

Детский и подростковый возраст, пишет Г. Аунапуу (1988), которым свойственна несформированность личности, отличаются особой склонностью к разнообразным нарушениям поведения. Они являются показателем социальной дезадаптации подростка в связи с неадекватными формами перехода от детства к взрослости. Среди таких форм преобладают инфантильные способы поведения, нередко отражающие проявления биологической, психологической, социальной незрелости, особенно присущие подросткам с умственной отсталостью. Среди основных форм нарушений поведения Г. Аунапуу выделяет у умственно отсталых подростков, также и те, которые свидетельствуют о высокой агрессивности: недисциплинированность на уроках (91,8%), драки (84,3%), хулиганство (31,7%), хищение (57%), жестокие поступки по отношению к животным (12,9%) и маленьким детям (5,7%).

В работе Е.С. Иванова, Л.М. Шипициной, Э.Г. Крутиковой, Б.А. Бараш, Т.А. Никольской (1989) было установлено, что среди форм нарушенного поведения у умственно отсталых младших школьников наиболее частыми были побег из школы. На вопрос о причинах побегов дети чаще не отвечали или не обнаруживали желания обсуждать этот вопрос или отвечали «так просто». Их ответы свидетельствовали о том, что школа-интернат не стала для детей родным домом, они не испытывали к ней эмоционального тяготения. Были и такого рода ответы: «там наказывают», «меня собирались бить», «там бьют» и др. Физическая расправа обычно совершалась сверстниками ребенка, чаще в ночное время.

Клиническое изучение побегов и агрессии у умственно отсталых школьников младших классов провел в своем исследовании Е.С. Иванов (1989). Было установлено, что у младших школьников 7-12 летнего возраста с умственной отсталостью, имеющих нарушения поведения, среди различных форм нарушений поведения преобладают побег и агрессивное поведение. Побег могут рассматриваться как реакции протеста на трудную ситуацию в школе-интернате (Сухарева Г.Е., 1965), и в то же время могут сформироваться как определенный поведенческий стереотип еще в дошкольном возрасте, а в школе учащаться и закрепляться. О таких побегах Г.Е. Сухарева говорит как об условно-рефлекторных. В дальнейшем побег приобретает условно-стереотипный характер.

В исследовании Е.С. Иванова, Л.М. Шипициной, Э.Г. Крутиковой, Б.А. Бараш, Т.А. Никольской (1989) все умственно отсталые младшие школьники по объему нарушенного поведения и его характеру были условно разделены на три группы. В первую группу вошли ученики, нарушение поведения которых ограничивалось пределами школы-интерната. Это была обычная школьная недисциплинированность, непослушание, иногда, так называемые «срывы урока», мелкое воровство, которое скорее можно было назвать присвоением мелких предметов из-за недостаточно сформировавшихся понятий «моё» и «чужое», волевых категорий, раздражительность и драки, курение и др. Вторую группу составили ученики, нарушение поведения которых выходило за рамки школы и служило причиной определенного социального беспокойства. Для этих детей были характерна побеги из школы, бродяжничество, воровство (в одиночку или групповое), попрошайничество, приставание к иностранным туристам, хулиганские действия, поджоги, отклонения в сексуальном поведении, суицидные попытки и демонстрация этих намерений и др. В третью группу вошли дети, имеющие такие же нарушения поведения, что и у детей второй группы, но их объединила имеющаяся у них наркомания или токсикомания.

Нарушения поведения у олигофренов в двух возрастных группах: 8-12 и 13-16 лет явились предметом исследования Г.К. Поппе (1989). Как показало исследование, нарушения поведения у олигофренов проявлялись в непосещении школы и прогулах уроков, уходах из дома или интерната и бродяжничестве, агрессии и аутоагрессии, аффективных реакциях, грубости, циничной ругани и непослушании, воровстве, стремлении к асоциальным компаниям, повышенной и извращенной сексуальности, раннему началу курения, алкоголизации и наркотизации. При этом асоциальное и делинквентное поведение чаще диагностировалось у мальчиков. Следует отметить, что одни нарушения поведения в большей степени выявлялись у мальчиков (уходы из дома, бродяжничество, агрессия, воровство, алкоголизация, курение и наркотизация), другие – у девочек (аутоагрессия и сексуальные девиации). Г.К. Поппе пишет, что нарушения поведения в основном возникают в возрасте 13-15 лет, однако в 18% случаев – в возрасте 8-12 лет.

В работе Г.К. Поппе (1989) было проведено углубленное исследование нарушений поведения у олигофренов 8-12 и 13-16 лет, находящихся в детской психиатрической больнице по поводу нарушений поведения. Было установлено, что наиболее частым нарушением поведения у олигофренов были уходы из дома или интерната и бродяжничество (у 72% обследованных). Первые уходы возникают вследствие боязни наказания. Кроме того, они вызваны фрустрирующей ситуацией в семье. Встречаются объяснения, что «дома противно», «у мамы пьянки», «я им не нужен». Учитывая, что у большинства олигофренов была асоциальная семья, их уходы из дома можно расценить как ложный выход из создавшейся ситуации, реакцию псевдокомпенсации незрелой личности. При сохранении прежней ситуации в семье первый уход легко становится привычным действием и способствует включению олигофрена в асоциальные компании. В редких случаях раннего ухода (8-10 лет) можно говорить о дробомании как нарушении влечений. У таких детей в анамнезе выявлялись травмы, асфик-

сии, энцефалиты, а еще до первого ухода, в 4-6 лет отмечались гипердинамия, насильственные движения, дисфории. У мальчиков уходы начинаются раньше, у всех они учащаются с возрастом. Начали убежать из дома в возрасте 8-10 лет – 10%, в 11-12 лет – 24% и в 13-14 лет – 66%. Непослушание возрастает с возрастом с 30% до 56%. Отказ от учебы вначале пассивный (невыполнение заданий, прогулы уроков), а затем активный (отказ ходить в школу) раньше появлялся и несколько преобладал у мальчиков. Воровство встречалось у 43% детей, причем у мальчиков почти в два раза чаще и резко нарастало с возрастом (с 33% до 70%), приобретая характер более крупных и групповых краж. Вначале старшие подростки вовлекали олигофренов в групповые кражи. Позже некоторые олигофрены сами организовывали компании и совершали кражи со взломом ларьков, складов, пустующих дач, но чаще брали еду и безделушки, а не ценные вещи. Поведение, связанное с рано развившимся или извращенным сексуальным влечением, наблюдалось у 40% обследованных. У девочек оно отмечалось чаще и начиналось раньше (в 8-12 лет у мальчиков в 7%, а у девочек уже в 20%). Почти все девочки с ранним пробуждением сексуальности были совращены старшими. Треть из них в 8-10-летнем возрасте были развращены старшими мальчиками в интернате. Другая треть детей в домашних условиях стала объектом инцестуальных отношений или попыток совращения со стороны отца. Остальные начали половую жизнь после изнасилования в 11-13 лет, еще до наступления месячных. В 13-16 лет чаще отмечался промискуитет; у этих девочек сексуальная озабоченность выявлялась и в психологических исследованиях. У мальчиков преобладала сексуальность, направленная на лиц своего пола, но это нередко сочеталось с интересом к девочкам. Алкоголизация, выявленная у 38% детей, начинается обычно в 13-14 лет. У мальчиков она отмечалась в два раза чаще, появлялась раньше и учащалась с возрастом в 3 раза. Наркотизация наблюдалась у 12% обследованных, причем только у мальчиков. В младшей группе мальчиков-олигофренов вдыхание ароматических веществ отмечалось вдвое чаще, чем в младшей. Курение отмечено у 56% обследованных. Оно нередко начинается рано, в 7-8 лет, у трети до 13 лет и к 16 годам возрастает до 60% у девочек и 80% у мальчиков.

Среди различных форм нарушений поведения у детей с проблемами интеллектуального развития Н.В. Волкова (1999) выделяет несколько типов реакций.

- Агрессивные реакции у детей, не склонных к установлению социальных контактов. Такие дети часто проявляют жестокость по отношению к другим детям и животным, легко ввязываются в драки, вызывающе ведут себя со взрослыми. Для них характерны реакции активного протеста в ответ на обиды, стремление отомстить обидчику. Этот тип поведения чаще встречается у детей, воспитывающихся в семье, где родители отвергали их, не проявляли теплоты, понимания и поддержки.

- Девиантное поведение у детей, склонных к вступлению в асоциальные группы сверстников, воровству, бродяжничеству, пропуску школьных занятий, злоупотреблению психоактивными веществами. Такое поведение чаще наблюдается у детей в семьях, где родители не проявляют к ним интереса, и где в

ближайшем окружении имеются асоциальные элементы. Нарушения поведения и агрессивность в таких случаях представляют собой попытку добиться компенсации своей неудовлетворенности семейными отношениями.

- Демонстративное поведение с бурными вспышками эмоций в ответ на любые неудачи, неудовлетворение своих завышенных требований наблюдается у детей, воспитывающихся в семьях, где они занимают положения «кумира семьи».

- Тормозное поведение, проявляющееся в неуверенности, чрезмерной застенчивости, беспокойстве, слабой адаптации в детских учреждениях, проявляются у детей, растущих в семьях, где родители отличаются тревожностью и повышенной чувствительностью, либо проявляют к детям чрезмерные требования.

- Поведение, в котором явно проявляются реакции компенсации и гиперкомпенсации часто в форме напускной бравады, отчаянных или дерзких поступков, патологического фантазирования. Такие поведенческие реакции характерны для детей, страдающих хроническими заболеваниями, значительным расхождением между реальным и идеальным Я.

Изучение проявления и соотношения регуляторных механизмов поведения умственно отсталых школьников в процессе обучения позволило А.А. Богдановой (2004) выделить три типа нарушений поведения у школьников с умственной отсталостью: дезадаптированное поведение (8% испытуемых), формально адаптационное (74%) и адаптированное поведение (18%). Подобное, на первый взгляд благополучное, соотношение типов нарушений поведения у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, отмечает автор, в действительности обусловлено интеллектуальной незрелостью умственно отсталых школьников, не позволяющей критично оценить свое внутреннее состояние и проблемы, связанные с пребыванием в школе. Причем нарушения поведения школьников с недоразвитием интеллекта в основном носят ситуативный характер и обуславливаются ошибками в деятельности педагогов. В связи с этим были выделены так называемые ситуативные нарушения поведения, возникающие как ответ на отсутствие правильного подхода со стороны педагога. К подобным нарушениям были отнесены: ситуативно-демонстративное, ситуативно-агрессивное, ситуативно-инфантильное, ситуативно-неуверенное, ситуативно-репродуктивное, ситуативно-гиперактивное, ситуативно-протестное поведение.

Таким образом, подростковый возраст у умственно отсталых школьников отличается высокой степенью риска возникновения различных нарушений поведения. Проявления нарушений поведения у умственно отсталых школьников внешне сходны с проявлениями нарушений поведения у учащихся с сохранным интеллектом. Исследования показывают, что у умственно отсталых школьников могут наблюдаться различные нарушения поведения: побег, бродяжничество, воровство, кражи, агрессия, употребление алкоголя, наркотических веществ, курение и др. Клинико-психологическое изучение нарушений поведения у умственно отсталых школьников показывает, что умственно отсталые школьники существенно отличаются по объему нарушенного поведения и его харак-

теру. Большинство исследователей признают, что среди различных форм нарушений поведения у умственно отсталых детей преобладают побег и агрессивное поведение.

Список литературы

Альбрехт Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: Автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 1976.

Амбрумова А.Г., Жезлова Л.Я. О некоторых формах девиантного поведения у подростков // Актуальные проблемы психоневрологии детского возраста. Труды Московского НИИ психиатрии МЗ РСФСР. Т. 66. М., 1973.

Аунапуу Т. Трудновоспитуемость: некоторые причины возникновения и пути профилактики // Вопросы специальной психологии и дидактики. Вып. 826. Труды по дефектологии. Тарту, 1988.

Богданова А.А. Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения: Автореф. дис ... канд. пед. наук. СПб., 2004.

Волкова Н.В. Психотерапия как средство коррекции поведения детей с недоразвитием интеллекта // Диагностика, профилактика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Сб. науч. тр. СПб., 1999.

Запругаев Г.Г. Трудновоспитуемые учащиеся вспомогательной школы // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка. Межвуз. сб. науч. тр. М., 1985.

Иванов Е.С. Клиническое изучение побегов и агрессии у умственно отсталых школьников младших классов вспомогательной школы // Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений поведения у аномальных детей. Межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1989.

Иванов Е.С., Шипицина Л.М., Крутикова Э.Г., Бараш Б.А., Никольская Т.А. Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у учеников вспомогательных школ // Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у детей и подростков. Межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1989.

Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. Л., 1982.

Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. М., 1979.

Ковалев В.В., Мариничева Г.С., Ермолина Л.А. Нарушения поведения у детей с умственной отсталостью (по данным эпидемиологического исследования) // Журнал невропатологии и психиатрии. 1986. №10.

Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М., 1985.

Ковалев В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы девиантного поведения у детей и подростков // Нарушения поведения у детей и подростков (Особенности клиники, терапии и социальной адаптации). М., 1981.

Коробейников И.А., Крыжановская И.Л., Портнов В.А., Мариничева Г.С. Клинико-психологическая диагностика нарушений поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью: Методические рекомендации. М., 1994.

Кузьмина В.К. Астеноневротические и психопатоподобные проявления у детей-олигофренов, компенсация и коррекция их в условиях вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1973.

Кузьмина В.К. Дети с расстройствами поведения. Киев, 1981.

Куниковская Л.С. Влияние стадии алкоголизма матерей на формирование патологического девиантного поведения у умственно отсталого потомства // Тезисы докладов VII Международного симпозиума детских психиатров социалистических стран. Суздаль, 1986.

Лебединская К.С., Альбрехт Э.Я., Фишман М.Н., Малинаускене В.А. Нарушения поведения у подростков, страдающих олигофренией // Учащиеся вспомогательной школы (Клинико-психологическое изучение) / Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. М., 1979.

Лебединская К.С. Психические нарушения у детей с патологией темпа полового созревания. М, 1969.

Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков М., 1999.

Малинаускене М.В. Клинико-психологическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.

Поппе Г.К. Нарушения поведения при умственной отсталости у детей // Нарушения поведения детей и подростков. СПб., 1992.

Поппе Г.К. Нарушения поведения у олигофренов // Биологические и социальные факторы нарушений поведения у детей и подростков. Л., 1989.

Сосюкало О.Д., Ермолина Л.А., Коваленко Ю.Б. и др. Клинико-эпидемиологическая характеристика нарушений поведения у детей с умственной отсталостью // Тезисы докладов VII Международного симпозиума детских психиатров социалистических стран. Суздаль, 1986.

Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении). М., 1965. Т. III.

Фрейеров О.Е. Легкие степени олигофрении (дебильность). (Клиника и экспертиза). М., 1964.

Фрейеров О.Е. О так называемом биологическом аспекте проблемы преступности // Советское государство и право. 1966. №10.

Хохлов Л.Н., Ильина В.Н., Горохов В.И. Условия возникновения нарушений поведения // Тезисы докладов VII Международного симпозиума детских психиатров социалистических стран. Суздаль, 1986.

Шипицина Л.М., Иванов Е.С. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы. Великобритания, 1992.

Юркова И.А. О динамике клинических проявлений олигофрении. М., 1970.

3.2. Проблема агрессии умственно отсталых подростков в специальной психологии

В специальной психологии проблема агрессивного поведения умственно отсталых остается недостаточно разработанной, хотя в некоторых работах имеются указания на проявления агрессивности и враждебности умственно отсталых школьников (Альбрехт Э.Я., 1976; Аунапуу Т., 1988; Бойков Д.И., 1994; Волкова Н.В., 2000; Запрягаев Г.Г., 1986; Иванов Е.С., 1989; Коробейников И.А., 2002; Кузьмина В.К., 1981, Лебединская К.С. с соавт., 1980, 1988; Малинаускене В.А., 1977; Махова В.М., 2001; Поппе Г.К., 1989; Поспишиль К., 1975; Угарова Г.М., 1985; Фрейеров О.Е., 1966; Шипицина Л.М., 2000; и др.), но целенаправленного, комплексного и системного изучения содержания и форм агрессии умственно отсталых школьников, а также факторов, механизмов и условий ее возникновения и закрепления, исследования путей ее комплексной диагностики, профилактики и коррекции не проводилось.

Степень агрессивности умственно отсталых имеет неоднозначную оценку в различных научных исследованиях. Одни исследователи считают, что при умственной отсталости, за исключением форм, осложненных психопатоподобным поведением, агрессивность выражена незначительно. В других исследованиях, наоборот, указывается на высокую степень агрессивности и враждебности умственно отсталых детей.

Агрессивное поведение нередко проявляется в процессе обучения умственно отсталых детей. У умственно отсталых школьников можно наблюдать проявления негативизма при выполнении учебных заданий, выражение протеста в виде топая ногами, хлопанья дверями, порчи школьных принадлежностей, употребления нецензурных выражений и др. Для некоторых учащихся характерны неуравновешенность, конфликтность, мстительность, демонстративное неповиновение и т.д. Все это отрицательно сказывается на эффективности учебно-воспитательного процесса, снижая продуктивность усвоения учебного материала, нарушая сотрудничество между учеником и учителем, оказывая негативное влияние на поведение других детей. Учитель, как правило, является неготовым к психологически целесообразному поведению в данной критической ситуации. При попытках оказать воспитательное воздействие на агрессивное поведение детей нередко возникает своеобразный порочный круг: высокоагрессивный ребенок вызывает ответное, враждебное отношение к себе окружающих людей. В результате его собственные агрессивные действия не тормозятся, а укрепляются, т.к. они получают поддержку со стороны агрессивных действий других людей.

Исследования показывают, что уже в дошкольном возрасте у умственно отсталых детей при разрешении конфликтных ситуаций со сверстниками преобладает выраженное агрессивное поведение (Игнатъева Е.А., 2000, с. 135).

Ряд особенностей агрессивного поведения умственно отсталых отмечает К. Поспишиль (1975, с. 131-132). Он пишет, что агрессивные ответные реакции вызываются у умственно отсталых детей менее важными причинами, чем такое же поведение у нормально развивающихся детей. Дети с умственной отстало-

стью характеризуются вспыльчивостью и несдержанностью. Они труднее преодолевают жизненные трудности. Если у нормально развивающихся детей агрессивные реакции смягчаются их рациональной оценкой, то у умственно отсталых детей вследствие их недостаточности понимания подлинных причин многих своих неудач, наблюдается склонность интерпретировать их как содержащие большую степень несправедливости по отношению к ним, что повышает силу агрессии.

Агрессивные проявления в поведении олигофренов с нарушениями поведения были установлены в исследовании К.С. Лебединской, Э.Я. Альбрехт, М.Н. Фишман, В.А. Малинаускене (1979). Выраженные проявления агрессии наблюдались при психической декомпенсации психопатоподобного типа.

В исследовании Е.С. Иванова, Л.М. Шипициной, Э.Г. Крутиковой, Б.А. Бараш, Т.А. Никольской (1989, с. 11-13), посвященном роли биологических и социальных факторов в формировании нарушений поведения у учеников вспомогательных школ, описаны группы учащихся с умственной отсталостью 1-4 классов с проявлениями агрессии. Нарушения поведения одной из групп учащихся ограничивались пределами школы-интерната и возникали редко только тогда, когда взрослые и сверстники пытались насильственно, не считаясь с состоянием детей, вовлечь их в какую-то активную деятельность. В этой ситуации у детей возникала выраженная аффективная реакция, сопровождающаяся громким криком, нецензурной бранью, оскорблениями учителей и товарищей, дракой, разрушительными действиями. Аффективная реакция имела инертный характер, продолжалась несколько часов и даже дней. Нарушение поведения детей второй группы выходило за рамки школы, для них были характерны побеги из школы, бродяжничество, воровство (в одиночку или групповое), попрошайничество, приставание к иностранным туристам, хулиганские действия, поджоги, отклонения в сексуальном поведении, суицидальные попытки и демонстрация этих намерений. У данной группы детей отмечались эмоциональные нарушения, которые проявлялись неоднозначно. У одной части детей на фоне добродушного или несколько приподнятого настроения почти без особого повода возникали бурные аффективные реакции, которые сопровождались агрессивными и разрушительными действиями, побегами, иногда самоповреждениями. У другой части детей эмоциональные нарушения выражались постоянной напряженностью аффекта, на фоне которой эпизодически наступали без особого повода дисфорические состояния, по своим проявлениям сходные с эпилептическими. В этих состояниях у детей отмечалось мрачное, злобное настроение, они были склонны к разрушительным и агрессивным действиям. Иногда у этих детей на фоне эмоционального напряжения появлялось приподнятое настроение, но потенциальная возможность разрушительных и агрессивных действия сохранялась. Нередко у них возникали садистические действия, стремление к самоповреждению, суицидальные попытки.

Группировка форм агрессии у умственно отсталых детей 7-12 лет с нарушениями поведения представлена в работе Е.С. Иванова (1989, с. 77). Е.С. Иванов выделил следующие формы агрессии у умственно отсталых школьников:

- агрессия как проявление компенсаторной реакции при инфантильно-гедонистической мотивации в связи с трудностями учебной деятельности;
- агрессия как проявление эксплозивности при олигофрении;
- агрессия как проявление извращенных влечений (сексуального, инстинкта самосохранения и др.);
- агрессия при психомоторном и аффективном возбуждении больных;
- агрессия как реакция протеста на трудности во взаимоотношениях;
- агрессия при дисфорических нарушениях;
- агрессия подражательного характера, становящаяся стереотипом поведения;
- агрессия как проявление групповой солидарности.

Е.С. Иванов отмечает, что в изучаемой возрастной группе умственно отсталых школьников 7-12 лет не было четкой выраженности формы агрессии как самоутверждения. Эта форма агрессии, предполагает автор, имеет место в старшем школьном возрасте.

Анализируя причины агрессивности, Е.С. Иванов приводит высказывание Л.С. Выготского (1983) о том, что ребенок может компенсировать трудности ответными агрессивными действиями по отношению к социальной среде, в которой он находится. Именно у таких детей агрессивность может являться извращенной компенсаторно-защитной реакцией. Но было бы неправильно полагать, что только компенсаторно-защитная реакция является единственным патогенным фактором агрессии детей с умственной отсталостью. Агрессивность может быть вначале подражательной защитной реакцией, принятой в той среде, в которой находится ребенок. В дальнейшем драки оформляются как стереотип реагирования на конфликтную ситуацию. Е.С. Иванов отмечает, что агрессия может и не иметь прямой связи с ситуацией в школе. Она может возникнуть при расстройствах настроения по дисфорическому типу. М.О. Гуревич (1979) описал подобные нарушения в рамках органического синдрома и связывал его с поражением подкорковых узлов. Близкие к этому состояния были описаны Д.Н. Исаевым (1982) при дисфорической форме олигофрении.

Об агрессии умственно отсталых детей пишет Г.К. Поппе (1989, с. 27). Он отмечает, что агрессия у умственно отсталых детей с возрастом возрастает, причем у мальчиков с 40% до 65%, а у девочек – с 35% до 56%. Г.К. Поппе рассматривает агрессию как защитную реакцию на трудности или как подражание взрослым в конфликтной ситуации. Автор отмечает, что агрессия у олигофренов часто носит характер чрезмерной жестокости, без достаточного понимания последствий для здоровья пострадавшего. Аутоагрессия в два раза чаще наблюдается у девочек, а до 12 лет – в три раза чаще. Обычно после конфликта с родителями или сверстниками дети били себя по голове, царапали, наносили порезы или рвали волосы. Нередко они повторяли эти действия при любой возникающей трудности в учебе или общении.

О формировании защитных, псевдокомпенсаторных форм поведения, нередко с выраженной агрессивной направленностью, у детей с дебильностью пишет И.А. Коробейников (1992). Формирование такого рода поведения обу-

словлено тем, что в условиях вспомогательной школы дети с достаточно выраженной дебильностью, не способные к усвоению даже несложных конвенциональных норм, отвергаются их сверстниками с более высоким интеллектом. Точно так же дети с легкой дебильностью в массовой школе игнорируются или активно отвергаются детьми с сохранным интеллектом. И в том, и в другом случае отвергаемые дети переживают достаточно выраженную фрустрацию с присущей ее чувствами психологического дискомфорта, неудовлетворенности, страдания.

Агрессивные проявления умственно отсталых школьников, воспитанников школы-интерната, в процессе речевой коммуникации анализирует в своей работе Д.И. Бойков (1994, с. 136). В исследовании Д.И. Бойкова установлен высокий уровень внешней направленности агрессии умственно отсталых школьников, особенно по отношению к сверстникам, крайне низкий уровень самостоятельности и инициативы в разрешении конфликтных ситуаций. Автор отмечает, что недоразвитие внутренних механизмов опосредования у воспитанников интерната компенсируется формированием различного рода защитных образований, когда вместо становления произвольного поведения формируется ориентация на внешний контроль, вместо стремления справиться с трудной ситуацией превалирует тенденция к аффективному реагированию, перекладыванию ответственности на других. Это в известной мере относится и к детям, воспитывающимся в семье. Причем дети из интерната подчас оказываются более успешными в решении конфликтов, чем их сверстники, воспитывающиеся в семье. Особенно заметны различия в возрастной динамике показателей, характеризующих коммуникацию детей из интерната и из семьи; воспитанникам интерната присуще улучшение показателей, характеризующих общение со взрослыми, в то время, как в сфере общения со сверстниками наблюдается нарастание напряженности. У детей, воспитывающихся в семье, наоборот, взаимодействие со взрослыми воспринимается как конфликтное по существу, вместе с тем в отношениях со сверстниками наблюдаются процессы по направлению к гармонизации.

Важный, на наш взгляд, аспект коммуникации умственно отсталых школьников, связанный с генезом агрессивности, отмечает Д.И. Бойков (1994, с. 142). Он указывает на склонность детей с нарушением интеллекта преувеличивать по отношению к себе степень проявления недоброжелательности, несправедливости со стороны окружающих, интерпретировать любой неуспех в деятельности не как свой собственный недостаток, а как результат стремления навредить со стороны других людей.

Агрессивные тенденции в поведении умственно отсталых младших школьников как проявления школьной дезадаптации анализирует в своей работе В.М. Махова. Исследование В.М. Маховой показало, что большинство умственно отсталых младших школьников предпочитают деструктивные способы решения проблемных ситуаций, когда сознательное провоцирование конфликтных отношений с окружающими сопровождается проявлениями физической и вербальной агрессии. В наибольшей степени агрессивность проявляется во взаимоотношениях со сверстниками. В.М. Махова отмечает, что высокий пока-

затель агрессивности может быть обусловлен, с одной стороны, некоторой склонностью умственно отсталых детей к агрессивному поведению в связи с ослаблением контролирующей функции собственной психической деятельности, с другой стороны, неблагоприятными условиями семейного воспитания (Махова В.М., 2000, с. 10).

Качественные изменения макросреды в современном обществе, пишет Л.М. Семенюк (1998), сопровождаются деформацией семьи, которая не выполняет таких важнейших функций, как формирование у детей чувства психологического комфорта, защищенности. Здесь нередко имеет место жестокое обращение с детьми, связанное с различными видами наказаний, в том числе физическими. Неблагополучная обстановка в семьях умственно отсталых детей, недостатки воспитания, некомпетентность родителей в вопросах воспитания, демонстрация агрессивного поведения в семье и обеспечение его подкрепления также обуславливают возникновение агрессивных тенденций в поведении умственно отсталых детей.

Агрессивные проявления у умственно отсталых детей, воспитывающихся в интернатных условиях, описал И.В. Евтушенко. Автор выделил у умственно отсталых эмоционально-поведенческие расстройства, обусловленные сложным этиопатогенезом и усиливающиеся в связи с помещением в учреждение для детей-сирот. Были выявлены реакции активного и пассивного протеста, причем первый вид реакции протеста доминировал у аффективно-возбудимых детей и подростков, а второй – у тормозных. При затяжных реакциях протеста часто отмечалось агрессивное поведение детей по отношению к окружающим, при конфликтах со сверстниками и взрослыми усиливалась недоброжелательность, преобладал пониженный фон настроения, полностью пропадал интерес к учебе. Нередко на фоне аффективного сужения сознания наблюдались случаи аутоагрессии, суицидального поведения. В ситуации пассивного протеста происходило усиление аутичных тенденций; стремление к избеганию конфликтов с окружающими людьми. На этом фоне усиливались эмоциональные нарушения по типу плаксивости, обидчивости, страха, неустойчивости настроения; нередко чувства отчаяния, страха. Кроме того, возникали и обострялись такие симптомы, как заикание, тики, бессонница, потеря аппетита, энурез, энкопрез, рвота, навязчивые действия или движения. Во многих случаях наблюдалась двигательная расторможенность в сочетании с эмоционально-аффективной возбудимостью и агрессивностью (особенно у мальчиков). У девочек в подростковом возрасте часто наблюдались истерические реакции (стремление быть в центре внимания окружающих, подчинять себе других). Аффективные реакции у них протекали чрезвычайно бурно, была характерна частая смена эмоций и их поверхностность (Кистенева Е.П., 2000, с. 33-34).

Психологические особенности агрессивного поведения подростков с недоразвитием интеллекта были проанализированы в работе Н.В. Волковой (2000). Автор отмечает, что у подростков с легкой умственной отсталостью наблюдается достаточно высокий уровень агрессивности и враждебности, причем наиболее высокий показатель характерен для физической агрессии. По мере взросления показатель физической агрессии не снижается, тогда как в норме,

физическая агрессия постепенно уступает доминирующее значение вербальной агрессии и негативизму. Уровень агрессивности подростков с нарушением интеллекта возрастает с 50% в 12-13 лет до 70% в 14 и 80% в 15-16 лет.

У подростков с недоразвитием интеллекта в 12-13 лет менее всего выражен негативизм, который затем стремительно возрастает к 15-16 годам. Косвенная агрессия остается на последнем месте в ряду других агрессивных реакций. Вербальная агрессия, в 12-13 лет находящаяся на следующем после косвенной агрессии уровне, к 14 годам возрастает и выходит на второй план. В 15-16 лет значение вербальной агрессии хоть и увеличивается по сравнению с предыдущей возрастной группой, но находится уже на четвертом месте после физической агрессии, чувства вины и негативизма. Чувство вины (аутоагрессия) имеет большое значение во все возрастные периоды и с возрастом заметно увеличивается, выходя к 15-16 годам на второй план.

Каждый возрастной этап характеризуется своеобразным проявлением у подростков с интеллектуальным недоразвитием различных форм враждебных реакций: в 12-13 лет, как и в 15-16 лет, наиболее значимой является подозрительность, а второе место занимает обида. В 14 лет эти показатели меняются местами. Раздражение на всех возрастных этапах занимает последнее место среди других враждебных реакций, однако, следует отметить увеличение склонности к раздражению с возрастом.

У подростков с легкой умственной отсталостью отмечается общее увеличение агрессивных и враждебных реакций от младшего к старшему возрасту, а также рост каждой негативной реакции. Негативизм, занимая последнее место в каждой возрастной группе, в 12-13 и 14 лет находится на уровне 40%, а к 15-16 годам возрастает до 60%. Конфликтность, занимая в 12-13 лет предпоследнюю позицию, к 14 годам достигает уровня враждебности (80%), а к 15-16 годам, конфликтность проявляют все 100% детей. 100% уровня достигает также показатель агрессивности к 15-16 годам. Этот показатель выходит на первый план к 14 годам, а в 12-13 лет делит первое место с показателем враждебности (по 80%).

В исследовании Н.В. Волковой установлены значительные различия в проявлении агрессивности между мальчиками и девочками. Так, для девочек с недоразвитием интеллекта характерна вербальная агрессия, косвенная агрессия, а также очень высокое чувство вины. У мальчиков с недоразвитием интеллекта преобладает физическая агрессия. Девочек характеризует также более высокий, по сравнению с мальчиками, уровень раздражительности. Высокий уровень физической агрессии отмечен не только у мальчиков, но и у некоторых девочек.

Таким образом, агрессивные тенденции являются характерными для поведения умственно отсталых школьников. Наибольшую степень выраженности они имеют в подростковом возрасте. При этом выявлена тенденция общего увеличения агрессивных и враждебных реакций от младшего подросткового возраста к старшему.

Список литературы

Альбрехт Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.

Аунатуу Т. Трудновоспитуемость: некоторые причины возникновения и пути профилактики // Вопросы специальной психологии и дидактики. Вып. 826. Труды по дефектологии. Тарту, 1988.

Бойков Д.И. Речевая коммуникация учащихся вспомогательных школ-интернатов: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994.

Волкова Н.В. Психологические особенности агрессивного поведения подростков с недоразвитием интеллекта и условия его коррекции // Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью: Материалы международной научной конференции. СПб., 2000.

Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5.: Основы дефектологии. М., 1983.

Гуревич М.О. Психопатология детского возраста. М., 1979.

Запругаев Г.Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

Иванов Е.С. Клиническое изучение побегов и агрессии у умственно отсталых школьников младших классов вспомогательной школы // Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений поведения у аномальных детей. Межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1989.

Иванов Е.С., Шипицина Л.М., Крутикова Э.Г., Бараиш Б.А., Никольская Т.А. Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у учеников вспомогательных школ // Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у детей и подростков. Межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1989.

Игнатъева Е.А. Оптимизация детско-родительских отношений в семьях с умственно отсталым ребенком: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.

Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. Л., 1982.

Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002.

Кузьмина В.К. Дети с расстройствами поведения. Киев, 1981.

Лебединская К.С., Альбрехт Э.Я., Фишман М.Н., Малинаускене В.А. Нарушения поведения у подростков, страдающих олигофренией // Учащиеся вспомогательной школы (Клинико-психологическое изучение) / Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. М., 1979.

Малинаускене М.В. Клинико-психологическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.

Махова В.М. Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации к школе // Дефектология. 2000. №6.

Поппе Г.К. Нарушения поведения при умственной отсталости у детей // Нарушения поведения детей и подростков. СПб., 1992.

Поппе Г.К. Нарушения поведения у олигофренов // Биологические и социальные факторы нарушений поведения у детей и подростков. Л., 1989.

Поспишилль К. Особенности агрессивного поведения детей с легкой степенью умственной отсталости // Современное состояние в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития. Тезисы докладов VII научной сессии по дефектологии. М., 1975.

Угарова Г.М. Некоторые особенности поведения умственно отсталых младших школьников в ситуациях неуспеха // Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. М., 1985.

Фрейеров О.Е. О так называемом биологическом аспекте проблемы преступности // Советское государство и право. 1966. №10.

Шипицина Л.М., Иванов Е.С. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы. Великобритания, 1992.

3.3. Основные факторы нарушений поведения у умственно отсталых школьников

Проблема изучения основных факторов нарушений поведения у умственно отсталых детей рассматривалась в работах Э.Я. Альбрехт, Г.Г. Запрягаева, Д.Н. Исаева, К.С. Лебединской, В.А. Малинаускене, М.С. Певзнер и др. В возникновении нарушений поведения и эмоциональных расстройств у лиц, страдающих олигофренией, одни исследователи признавали ведущую роль интеллектуального недоразвития, при которой происходило ослабление интеллектуального контроля над аффектом в процессе регуляции поведения (Сеген Э., 1903; Ковалевский П.И., 1911; Tredgold A.F., 1937; Фелинская Н.И., 1944; Калинин И.М., 1958; Kirman B., 1968; Kretschmer E., 1972; и др.), другие делали акцент на значимости психогенных факторов, чувствительности детей-олигофренов к психотравмирующим ситуациям (Фрейеров О.Е., 1958; Venda S., 1960; Исаев Д.Н., 1971; и др.), третьи связывали нарушения поведения и эмоциональные расстройства при олигофрении с органической неполноценностью самой нервной системы, а именно с повреждением ее подкорковых областей (Strauss A.A., 1947, 1955; Певзнер М.С., 1959; Сухарева Г.Е., 1965; и др.).

Безусловно то, что в генезе нарушений поведения у умственно отсталых детей играет роль интеллектуальное недоразвитие. Биологические факторы нарушений поведения включают органическое поражение центральной нервной системы; общие признаки психического недоразвития, присущие любой форме интеллектуальной неполноценности; особенности высшей нервной деятельности при психическом недоразвитии; нарушения, дополнительно осложняющие клиническую картину интеллектуальной недостаточности; дисгармония полового созревания в подростковом возрасте и т.д.

По мнению Л.М. Зюбина (1973) появлению нарушений поведения умственно отсталых подростков способствует наличие трех интеллектуальных факторов:

- 1) недостаточное умственное развитие в целом, что препятствует правильному самоанализу поведения и прогнозированию его последствий;
- 2) недостаточная самостоятельность мышления и вследствие этого значительная внушаемость конформность;
- 3) низкая познавательная активность, обедненность и неустойчивость духовных потребностей (Аунапуу Г., 1988).

Г.Г. Запрягаев (1986) отмечает, что процесс интериоризации социальных норм у подростка-олигофрена происходит в сложной координации с его внутренними нравственными позициями и комплексом индивидуальных особенностей высшей нервной деятельности, обусловленных первичным дефектом. Умственно отсталым подросткам присуще неадекватное восприятие действительности, нарушения в механизмах переработки и усвоения поступающей информации (Певзнер М.С., Лубовский В.И., 1963). Эти явления затрудняют процесс интериоризации норм поведения, способствуют возникновению отклонений в поведении.

Наличие интеллектуальной недостаточности у школьников, пишет Г.К. Поппе (1989), не позволяет им оценить последствия такого поведения. Дети не могут объяснить свои поступки, у них не образуются в достаточной мере морально-нравственные критерии, не развиты интересы, слабо развиты личностные качества, наблюдается некритичность к себе и своим действиям. Нарушения поведения, отмечает автор, чаще наблюдаются при легкой дебильности и пограничной умственной отсталости. Для этих детей характерно сочетание не самостоятельности, внушаемости, легкого усвоения примитивных форм поведения, дурных привычек с одновременным стремлением к самостоятельности, чего нет у глубоких олигофренов.

Большинство нарушений поведения характерны для астенической (неравномерной) формы олигофрении, по Д.Н. Исаеву (1982). Для этих олигофренов свойственны повышенная эмоциональность, общительность, любопытство, легкое возникновение срывов и декомпенсаций. Некоторые нарушения, например, агрессия, чаще встречаются при возбудимом варианте стенической формы.

Клиническое изучение побегов и агрессии у умственно отсталых школьников 7-12 лет с нарушениями поведения в исследовании Е.С. Иванова (1989, с. 71) показало, что у всех детей имелась незрелость волевых актов. Такой важный компонент деятельности, ее содержания и направленности как борьба мотивов, отсутствовал или был слабо выражен. Регулятором поступков и деятельности оказывались не преобладающие мотивы, а сиюминутные желания, стремления к немедленному удовлетворению эгоистических потребностей. За исключением небольшой группы детей, у которых было нечетко осознаваемое переживание возможных последствий своего поступка, у остальных в основном была инфантильно-гедонистическая мотивация деятельности. Е.С. Иванов пишет, что побеги и агрессия умственно отсталых могут возникать, в одном случае, как реакции протеста на субъективно сложную ситуацию в школе, в другом случае – закрепляться и приобретать условно-рефлекторный характер. Другие же виды асоциального поведения (воровство, полинаркомания) являются скорее проявлением неосознаваемого стремления к комфортности.

Г.Г. Запрягаев (1986) отмечал, что клинико-психологическое изучение нарушений поведения у умственно отсталых подростков не позволяет охватить все многообразие факторов трудновоспитуемости умственно отсталых и не учитывает социально-психологических механизмов их образования. Еще Л.С. Выготский (1983) писал, что необходимо понять внутреннюю динамику этого процесса, проникнуть не только в мертвую структуру отдельных синдромов, но раньше всего понять законы их динамического сцепления, особенно динамику и взаимосвязь структуры органического дефекта с вторичными психологическими осложнениями и социально-психологическими конфликтами. В работе Т.А. Власовой и М.С. Певзнер (1973) указывалось на неблагоприятную роль неадекватных условий обучения детей с различными формами отклонений развития в формировании у них в подростковом возрасте ряда поведенческих расстройств. В исследовании Г.Г. Запрягаева (1986) установлена роль личностных и социально-психологических факторов в поведении умственно отсталых подростков, показана роль семьи, школы, ближайшего окружения в формировании

отклоняющегося поведения, сделано заключение о том, что дефект играет сопутствующую, но не ведущую роль в принятии и реализации негативных намерений при совершении правонарушения, а поведение подростка зависит от его социально-психологических отношений и предшествующих условий развития, сформированности нравственного сознания, состояния эмоционально-волевой сферы и конкретной жизненной ситуации.

И.А. Коробейников (1991) отмечает, что в формировании модуса социального поведения детей с интеллектуальной недостаточностью определяющую роль играют личностные аспекты их развития, особенно при легкой степени интеллектуальной недостаточности, где нарушения поведения и адаптация в целом, как правило, не носит отчетливой, «органической окрашенности».

По мнению некоторых исследователей, психическое недоразвитие может обуславливать возникновение таких черт характера, как раздражительность, агрессивность, жестокость; способствовать снижению волевых процессов, повышению внушаемости, снижать в определенных условиях сопротивляемость к воздействию различных ситуаций, облегчать реализацию импульсивных, непродуманных поступков, снижать способности прогнозирования последствий своих поступков, обуславливать низкую степень переносимости длительных психотравмирующих воздействий. Кроме того, при интеллектуальных нарушениях легче воспринимаются и усваиваются внешние негативные воздействия, существенно затруднено усвоение системы морально-нравственных запретов и норма социального поведения (Антонян Ю.М., Бородин С.В., 1987; Антонян Ю.М., Гульдан В.В., 1991; Поппе Г.К., 1989 и др.).

Эти особенности отрицательно сказываются на личности, могут способствовать нарушениям поведения и затруднять социальную адаптацию. Но наличие интеллектуальных нарушений не предполагает фатальной неизбежности нарушений поведения. Медико-биологическое и генетическое неблагополучие не являются сами по себе причинами поведенческого неблагополучия, им принадлежит второстепенная роль среди детерминант нарушений поведения. Ведущее место занимают отрицательные личностные особенности, формирующиеся под влиянием психического недоразвития.

Г.К. Поппе (1989) отмечает, что в пубертатном возрасте создается почва для нарушений поведения у умственно отсталых подростков: конфликты в школе при трудностях в обучении и утрате интереса к учебе в 4-6 класса, конфликты в семье, утрата эмоционального тепла, помощи и прощения, увеличение нагрузок и требований, вовлечение в асоциальные компании.

Е.С. Иванов (1989, с. 72) пишет, что у больного олигофренией с резким недоразвитием интеллекта, эмоционально-волевой сферы, инфантильно-гедонистической мотивацией своих поступков, сиюминутным удовлетворением своих потребностей, не подготовленному к учебной деятельности, и с преобладанием игровых интересов возникают в школе трудности в учебной работе, которые он разрешает безмотивными побегами. Это общий, наиболее частый механизм делинквентности и побегов у умственно отсталых детей. Естественно, большое значение имеют такие внутренние факторы, как степень интеллектуальной недостаточности, уровень критичности, воспитанности ребенка, темпе-

рамент, форма олигофрении (эретическая или торпидная) инертность психических процессов, нарушения психопатологического характера. Эти внутренние факторы создают тот неблагоприятный фон, который делает умственно отсталых школьников особенно подверженными воздействию неблагоприятных факторов внешней среды.

В исследованиях отмечается, что дети-олигофрены могут быть включены в перечень детей с изначальной предуготовленностью к нарушенным поведенческим реакциям (Иванов Е.С., 1989). При этом огромное значение приобретают положительные или отрицательные факторы микросреды. Большое количество умственно отсталых детей находится в проблемных семьях.

Неблагоприятные условия семейного воспитания являются одним из факторов, способствующих возникновению отклонений в поведении умственно отсталых детей. Семейное неблагополучие, недостатки семейного воспитания, как отмечает Г. Аунапуу, рассматриваются, с одной стороны, как условия, способствующие деформированному развитию личности, а с другой стороны, как такое состояние межличностных отношений в семье, когда нарушены или исключены социальные функции, направленные на компенсацию первичного дефекта ребенка, на его социальную, трудовую, бытовую адаптацию.

Качественные изменения макросреды в современном обществе, пишет Л.М. Семенюк (1998), сопровождаются деформацией семьи, которая не выполняет таких важнейших функций, как формирование у детей чувства психологического комфорта, защищенности. Здесь нередко имеет место жестокое обращение с детьми, связанное с различными видами наказаний, в том числе физическими.

Исследования социальной ситуации развития детей и подростков подтверждают наличие преимущественно негативных характеристик социального, культурно-образовательного и профессионального статуса семей, в которых воспитываются дети с интеллектуальной недостаточностью, которые могут выступать для детей источником воздействий, вступающих в противоречие с социальными нормами (Коробейников И.А., 2002). Неблагополучная обстановка в семьях умственно отсталых детей, недостатки воспитания, некомпетентность родителей в вопросах воспитания, демонстрация агрессивного поведения в семье и обеспечение его подкрепления также обуславливают возникновение агрессивных тенденций в поведении умственно отсталых детей.

Г.Г. Запрягаев (1986) выделил основные формы неправильного воспитания в семье, способствующие трудностей в поведении у умственно отсталых подростков: безнадзорность (35%), гиперопека (28%), наличие в семье и ближайшем окружении лиц, ведущих аморальный образ жизни (24%), аморальное поведение лиц, с которым постоянно общается ребенок (31%).

Исследование влияния социально-психологических факторов на формирование нарушений поведения у школьников с умственной отсталостью было проведено в работе Е.С. Иванова, Л.М. Шипициной, Э.Г. Крутиковой, Б.А. Бараш, Т.А. Никольской (1989): воспитания, обучения; воздействия, оказываемого школой, семьей, уличной группой, в которую включен ученик. Изучение условий жизни обследованных 97 учеников 1-4 классов вспомогательной школы с

нарушениями поведения показало, что лишь 8 детей из 97 были из полных, но скорее проблемных, семей, где мать или отец, либо оба родителя страдали алкоголизмом, а дети воспитывались в условиях безнадзорности или у бабушек с повышенным вниманием к ребенку, они занимались в школе. 45 детей были сиротами, они воспитывались в детском доме, учились во вспомогательной школе-интернате. 15 детей знали о том, что имеются отец и мать, которые лишены родительских прав. 19 детей отца не знали, имели мать или бабушку с лишением матери родительских прав. 10 детей знали, что у них имеется мать, находящаяся в заключении, об отце достаточной информации не имели. Примерно треть детей переживали свою семейную неустроенность, но эти переживания имели поверхностный характер, только у 6 детей при беседе о родителях можно было наблюдать слезы, изменение интонаций, адекватные пантомимические реакции. Большинство детей не обнаруживало особой заинтересованности в родителях, чаще отмечалась равнодушная или отрицательная эмоциональная реакция. Отношение к учебной деятельности у всех обследованных детей было либо равнодушным, либо негативным.

В исследованиях нарушений поведения у детей-олигофренов, проведенном Г.К. Поппе (1989), было установлено, что у 74% обследованных детей с нарушениями поведения отмечались неблагоприятные семейные факторы (алкоголизм родителей, лишение их родительских прав, аморальное поведение).

Исследование межличностных отношений в семьях, имеющих умственно отсталого ребенка, проведенное И.С. Багдасарьян (2000, с. 140), позволило выявить, что супружеские разногласия не остаются незаметными для умственно отсталого ребенка и являются психотравмирующим фактором для него. В исследовании обнаружено наличие конкурентных и противоречивых отношений у умственно отсталых с сибсами как «монополизация» недостаточной любви и внимания родителей. На основании полученных результатов автор утверждает, что умственно отсталые дети с первых лет жизни интуитивно чувствуют неприятие со стороны своих отцов, многие негативно оценивают отца в семье. Родители неадекватно оценивают особенности психического развития умственно отсталых детей, что проявилось в некоторых противоречиях в их отношениях к умственно отсталым детям:

- 1) наряду с пониманием социальной и личностной несостоятельности детей, инфантилизируя и инвалидизируя их, родители требуют от детей успехов и достижений;

- 2) проявляя мягкость и терпение, родители могут демонстрировать раздражение, нетерпимость, неприятие своих детей по поводу их неуспешности, неумелости, неадекватности.

Таким образом, в семьях, имеющих умственно отсталых детей, нарушается система восприятия ребенка. Наблюдается ярко выраженное эмоциональное отвержение по отношению к нему. Основной тип родительских отношений – отвергающе-авторитарный.

Необходимо указать на то, что непосредственной причиной нарушенного поведения являются трудности, возникающие в связи с учебой и во взаимоотношениях со сверстниками. Так побеги из школы рассматриваются, по Г.Е. Су-

харевой (1965), как реакция протеста на трудную и сложную ситуацию в школе-интернате.

По данным исследований, нарушения поведения значительно чаще встречаются у детей с интеллектуальной недостаточностью, с раннего возраста оставшихся без попечения родителей, чем среди детей, воспитывающихся в семье (Ковалев В.В., Маринчева Г.С., Ермолина Л.А., 1986). Эти данные подтверждают роль депривации в генезисе нарушений поведения.

Около трети детей с интеллектуальной недостаточностью в течение 1-3 лет и более обучались в массовой школе, где систематическая неуспешность в обучении, трудности удовлетворения потребности в самоутверждении и признании со стороны сверстников являются факторами, порождающими устойчивые формы нарушений поведения (Ковалев В.В., Маринчева Г.С., Ермолина Л.А., 1986; Коробейников И.А., 2002 и др.). Атмосфера специальной (коррекционной) школы VIII вида является более благоприятной для социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью. Но вместе с тем, как показывают исследования, в условиях специального обучения с более низким уровнем требований и меньшей интенсивностью учебных нагрузок, трудно говорить о возможностях компенсации приобретенных недостатков личностного развития (Коробейников И.А., 2002).

Кроме того, по данным И.А. Коробейникова (2002), у детей с неустойчивыми формами нарушения поведения сохраняется неблагоприятная семейная ситуация, которая создает эффект «замкнутого круга» и способствует формированию наслоения личностных недостатков.

А.А. Богданова (2004) исследовала роль мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер в регуляции поведения школьников с умственной отсталостью в процессе обучения. Было установлено, что одной из наиболее проблемных является способность учеников с умственной отсталостью к мотивационной регуляции поведения. Незрелость мотивационно-потребностной сферы, характеризующаяся слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к деятельности, недостаточностью социальных потребностей, обуславливает низкую активность школьников на уроке, проявляется в слабом, поверхностном, мало выраженном интересе к изучаемому материалу, усилении избирательности, переходящей в полный отказ от выполнения задания. Характерная для умственно отсталых школьников личностная незрелость (отсутствие критичности, адекватной самооценки и т.д.) обуславливает эмоциональную «расхлябанность» поведения. Наиболее сохранным у учеников с умственной отсталостью, по данным исследования, оказался коммуникационный компонент регуляционной системы поведения (у 97% испытуемых).

В исследовании А.А. Богдановой проанализирована взаимосвязь нарушений поведения умственно отсталых школьников с индивидуальными особенностями каждого ребенка. Было установлено, что определяющими поведение учащихся являются следующие факторы школьной тревожности: во-первых, страх не соответствовать ожиданиям окружающих (среди умственно отсталых школьников у 38% - повышенная, у 19% - высокая тревожность), что связано с

началом формирования у детей понимания и осознания своего места в классном коллективе, а потому для них становится важным, какую оценку их успехам, поведению в целом дают одноклассники. Поэтому учащиеся часто испытывают тревогу, ощущают неуверенность в себе, боятся критики со стороны других детей. Во-вторых, - страх ситуации проверки знаний, особенно публичной. Подобные ситуации (ответ у доски, контрольная работа) часто вызывают негативное отношение со стороны учеников, проявляющееся в отказе от выполнения задания или повышенном переживании тревоги за результат. С другой стороны, решающую роль в формировании критериев положительного или отрицательного отношения детей друг к другу в младшем школьном возрасте играют требования, которые выдвигает учитель в процессе учебно-воспитательной работы в классе, оценки, которые он дает тому или иному ученику («хороший ученик», «послушный мальчик», «неряха» и т.п. Этим, видимо, объясняется то, что проблемы и страхи в отношениях с учителями испытывают 41% и 3% испытуемых с недоразвитием интеллекта. В ходе эксперимента было также установлено, что на поведение оказывает влияние определенное сочетание личностных черт школьников. В частности, поведение школьников с умственной отсталостью определяют желание идти на контакт с окружающими, выполнять требования учителя, с готовностью усваивать правила поведения на уроке. А.А. Богданова отмечает, что для испытуемых с недоразвитием интеллекта характерны исполнительность, добросовестность, аккуратность, непринужденность в общении со взрослыми, объясняя это связью с особенностями структуры дефекта школьников, а именно характерным «застреванием» на привычных способах действий и поведения в целом, а также высокой степенью внушаемости учащихся с недоразвитием интеллекта. Таким образом, однажды выработанные стереотипы поведения в школе у учащихся с недоразвитием интеллекта прочнее закрепляются и используются по назначению.

А.А. Богданова отмечает, что нарушения поведения у школьников с интеллектуальной недостаточностью могут быть обусловлены ошибками в деятельности учителей. В связи с этим были выделены так называемые ситуативные нарушения поведения, возникающие как ответ на отсутствие правильного подхода со стороны педагога. К подобным нарушениям были отнесены: ситуативно-демонстративное, ситуативно-агрессивное, ситуативно-инфантильное, ситуативно-неуверенное, ситуативно-репродуктивное, ситуативно-гиперактивное, ситуативно-протестное поведение.

В исследовании Е.С. Иванова, Л.М. Шипициной, Э.Г. Крутиковой, Б.А. Бараш, Т.А. Никольской (1989), посвященном изучению роли биологических и социальных факторов в формировании нарушений поведения у учащихся с умственной отсталостью было установлено, что социально-психологические факторы выступают в качестве определяющих в происхождении нарушенного поведения или в части случаев создают предпосылки для усиления имеющихся у этих детей биологических факторов.

Наиболее грубые формы нарушений поведения формируются, преимущественно, при наличии полного набора десоциализирующих влияний: органической недостаточностью центральной нервной системы, длительных деструк-

тивных влияний семьи и неадекватных условий воспитания (Коробейников И.А., 2002).

В целом, как свидетельствуют исследования, биологические факторы не играют определяющей роли в генезисе нарушения поведения детей и подростков с интеллектуальными нарушениями, а создают тот неблагоприятный фон, который делает эту категорию детей и подростков особенно подверженными неблагоприятному воздействию социальных факторов.

Значительное место в генезисе нарушения поведения детей и подростков с интеллектуальными нарушениями принадлежит неблагоприятным социальным условиям. При этом важным является анализ сложноопосредствованного характера трансформаций симптомов первичного органического уровня во вторичные психологические образования, играющие значительную роль в генезисе нарушений поведения детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью (Коробейников И.А., 2002).

Недоучет роли неблагоприятных социальных факторов приводит к тому, что в значительной части случаев помощь детям и подросткам с психическим недоразвитием сводится к медикаментозной терапии и отсутствию своевременных и адекватных мер профилактики и коррекции, что, в свою очередь становится причиной формирования стойких и выраженных нарушений поведения и углубления социальной дезадаптации.

Таким образом, социальные факторы, которые могут «декомпенсировать» биологическую неполноценность, являются определяющими в генезисе нарушения поведения детей и подростков с психическим недоразвитием. В части случаев социальные факторы могут создавать предпосылки для усиления неблагоприятных биологических факторов.

Вместе с тем, при анализе взаимодействия различных факторов в генезисе нарушений поведения в каждом конкретном случае, необходимо учитывать следующие моменты:

- факторы нарушения поведения крайне редко встречаются в «чистом», изолированном виде, как правило, отмечается сочетание нескольких факторов, образующих сложную структуру нарушения поведения;
- действие любого фактора носит не прямой характер, а реализуется через цепь опосредствований, и носит динамический характер;
- формирование картины нарушения поведения происходит в неразрывной связи с симптомами психического недоразвития, что не дает оснований для их отождествления, а указывает на необходимость анализа их соотношения в каждом конкретном случае (Коробейников И.А., 2002).

Подводя итог сказанному, следует отметить, что природа нарушений поведения у умственно отсталых детей не исчерпывается действием биологических факторов (церебрально-органических и эндокринных нарушений, психопатоподобных синдромов и т.д.), а во многом определяется причинами социально-психологического характера. Признавая социальные факторы определяющими в генезисе данного явления и учитывая возможное опосредованное влияние интеллектуального дефекта на повышение риска поведенческого неблагополучия, мы полагаем, что в предупреждении и преодолении нарушений

поведения специальная психолого-педагогическая помощь приобретает ведущее значение.

Список литературы

Альбрехт Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: Автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 1976.

Антонян Ю.М., Бородин Р.В. Преступность и психические аномалии. М., 1987.

Антонян Ю.М., Гульдан В.В. Криминальная патопсихология. М., 1991.

Аунапуу Т. Трудновоспитуемость: некоторые причины возникновения и пути профилактики // Вопросы специальной психологии и дидактики. Вып. 826. Труды по дефектологии. Тарту, 1988.

Багдасарьян И.С. Межличностные отношения в семьях, имеющих умственно отсталого ребенка: Дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2000.

Богданова А.А. Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения: Автореф. дис ... канд. пед. наук. СПб., 2004.

Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М., 1973.

Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5.: Основы дефектологии. М., 1983.

Запругаев Г.Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

Запругаев Г.Г. Трудновоспитуемые учащиеся вспомогательной школы // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка. Межвуз. сб. науч. тр. М., 1985.

Иванов Е.С. Клиническое изучение побегов и агрессии у умственно отсталых школьников младших классов вспомогательной школы // Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений поведения у аномальных детей. Межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1989.

Иванов Е.С., Шипицина Л.М., Крутикова Э.Г., Бараиш Б.А., Никольская Т.А. Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у учеников вспомогательных школ // Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у детей и подростков. Межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1989.

Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. Л., 1982.

Ковалев В.В., Мариничева Г.С., Ермолина Л.А. Нарушения поведения у детей с умственной отсталостью (по данным эпидемиологического исследования) // Журнал невропатологии и психиатрии. 1986. №10.

Коробейников И.А. Психологическая диагностика риска дезадаптивного поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью. Методические рекомендации. М., 1991.

Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002.

Лебединская К.С., Альбрехт Э.Я., Фишман М.Н., Малинаускене В.А. Нарушения поведения у подростков, страдающих олигофренией // Учащиеся вспомогательной школы (Клинико-психологическое изучение) / Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. М., 1979.

Малинаускене М.В. Клинико-психологическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.

Певзнер М.С. Дети-олигофрены. М., 1959.

Поппе Г.К. Нарушения поведения у олигофренов // Биологические и социальные факторы нарушений поведения у детей и подростков. Л., 1989.

Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. СПб., 1903.

Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении). М., 1965. Т. III.

Фрейеров О.Е. Легкие степени олигофрении (дебильность). (Клиника и экспертиза). М., 1964.

Фрейеров О.Е. О так называемом биологическом аспекте проблемы преступности // Советское государство и право. 1966. №10.

КРИМИНАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

4.1. Криминальная агрессия несовершеннолетних

Уголовно-правовые нормы относят к криминальной агрессии только такие действия, которые попадают под признаки преступлений Особенной части Уголовного кодекса РФ. Кроме того, эти действия должны реализовываться какой-либо умысел, прямой или косвенный. В круг общественно опасных действий и квалифицируемых преступлений агрессивного-насильственного характера попадают, прежде всего, различные виды убийства (ст. 105 – 107 УК РФ), доведение до самоубийства (ст. 110 УК РФ), умышленное причинение вреда здоровью различной степени тяжести (ст. 111 – 113, 115 – 117 УК РФ) и некоторые другие преступления, сопровождающиеся насилием, угрозами, унижением, особой жестокостью. С психологической точки зрения, к действиям, попадающим под объем понятия «криминальная агрессия», в наибольшей степени относится такой вид агрессии в типологии Басса, как прямая, физическая. Для ее удовлетворения выделяются вспомогательные средства, которые уже носят ярко выраженный антисоциальный характер.

Агрессивное поведение несовершеннолетних правонарушителей исследовали в своих работах Ю.А. Базанович, А.В. Локосова, Е.В. Гоменко (2002), Г.Г. Бочкарева (1986), Е.В. Куприянчук (1998), О.Ю. Михайлова (2001), Н.В. Новосельцева (2002), О.А. Потапенко (2002), Т.Н. Рагина (2002), О.Д. Ситковская (1990) и др.

Особенности подростковой криминальной агрессии анализирует Т.Н. Рагина (2002). Анализ дел подростков, прошедших экспертизу в связи с совершением общественно опасного деяния, связанного с насилием против личности, позволяет разделить на следующие категории: 1) грабежи и разбой; 2) изнасилования и насильственные действия сексуального характера; 3) причинение вреда здоровью (телесные повреждения); 4) убийства. Две первые категории преступлений совершались подростками преимущественно в группе. В исследуемых ситуациях подростки действовали с разной степенью активности, нередко под руководством более старших участников группы, но во всех случаях проявленная агрессия не провоцировалась жертвой (т.е. инициатива исходила от самого преступника), была направлена на конкретное лицо, имела целевой характер (чаще все устраивающий) и по типу ее можно отнести к инструментальной агрессии. У подростков, совершивших преступления этих категорий, отмечалась бедность эмоциональных привязанностей, низкие эмпатийные способности, агрессивная манера самоутверждения в сочетании с социальной незрелостью либо морально-нравственной деформацией. Преступления 3 и 4 категорий преимущественно были связаны с конфликтом, затрагивающим лично значимые ценности или отношения подросток, что изменяло его эмоциональное состояние. Как правило, это было оскорбление либо опасность для са-

мого подростка или эмоционально значимого для него лица (матери, брата). Доля заранее спланированных преступлений по этим категориям невелика (чаще к ней относилось причинение телесных повреждений по мотиву мщения) – здесь проявилась значимость акцентуированных свойств (в основном «застраивающих», по Леонгарду). Преобладающую часть среди представленных на экспертизу дел составили преступления, совершенные подростками импульсивно в сложной ситуации, которая предъявляла завышенные требования к их возможностям саморегуляции, адаптивным ресурсам, социальному опыту. Индивидуально-психологические особенности подростков не обнаруживали значимого сходства. В равной мере были представлены как черты возбудимого типа, так и сензитивные, зависимые черты личности с преобладанием тормозимых свойств нервной системы. Но для тех и других были типичными эмоциональная восприимчивость к воздействиям, уязвимость личности в трудных условиях.

Н.В. Новосельцева (2002) указывает на большое число особо тяжких преступлений несовершеннолетних (убийств, нанесение тяжких телесных повреждений, разбойное нападение, изнасилование). Мотивы тяжких правонарушений не только корыстные с целью наживы, но и немотивированные, неоправданно жестокие, совершенные чаще в состоянии алкогольного опьянения, с соучастниками. Отличительными особенностями подростков-правонарушителей являются их низкий интеллектуальный уровень развития, конкретность мышления, узость интересов. Изучение личности несовершеннолетних выявляет эмоциональную нестабильность, раздражительность, обидчивость, грубость, импульсивность, склонность к низкой толерантности по отношению к фрустрации, негативную установку на социальное взаимодействие и соблюдение общественных норм и правил, склонность к агрессивным реакциям. Анализ анамнестических данных указывает на то, что большинство подростков принадлежит к неблагополучным неполным семьям, где родители злоупотребляют алкоголем, лишены родительских прав, антиобщественные формы поведения усваиваются подростками их непосредственного семейного окружения и агрессия выступает единственным средством адаптации к нормам и правилам микросреды. Из бесед с подростками выявлено, что в значительном количестве семей отмечается психическое и физическое насилие, унижение человеческого достоинства, что приводит к формированию негативизма, агрессивности, мстительности, дерзости. Выявляется незанятость несовершеннолетних правонарушителей – большинство из них нигде не учится, не работает. Отторжение семьей и обществом способствует противоправному поведению.

Исследование познавательной сферы несовершеннолетних правонарушителей проведено в работе Ю.А. Базанович, А.В. Локосова, Е.В. Гоменко (2002). Полученные данные свидетельствуют, что подростки, совершившие правонарушения с применением насилия, характеризуются более низким уровнем процессов мышления и непосредственного запоминания по сравнению с подростками, совершившими ненасильственные преступления и одновременно меньшим уровнем истощаемости активного внимания. Это позволяет предположить, что недостаточное развитие познавательной сферы подростка способствует тому, что в ситуации, представляющей определенную сложность, например в си-

туации, представляющей определенную сложность, например, в ситуации, когда он стремится к удовлетворению какой-либо потребности, осуществляется выбор наиболее примитивного способа реагирования, каким и является агрессия.

Это предположение подтверждается рядом литературных источников, так, Михайлова О.Ю. (2001) указывает на то, что низкий уровень обобщения и неразвитая система понятий у несовершеннолетних создает проблемы в принятии решений в трудных ситуациях, что может влиять на выбор агрессивного поведения, а также невозможность отдавать адекватный отчет своим действиям. Вместе с этим, по мнению авторов, снижение уровня познавательных процессов может приводить к неспособности правильно интерпретировать ситуацию, особенно ситуацию, связанную с общением, а, следовательно, осуществить адекватный выбор стратегии поведения. Это может быть связано с особенностями просчитывания и интерпретации «посылов» к агрессивному поведению (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000).

Исследование мотивационной сферы правонарушителей было проведено в работе Г.Г. Бочкаревой (1986). Было установлено, что в мотивационной сфере правонарушителей доминирующими оказываются низшие мотивы, которым высшие – нравственные – в силу их слабости не могут противостоять. У многих правонарушителей сильно выражены антисоциальные стремления при слабости нравственных мотивов. В то же время для правонарушителей характерна бедность интеллектуальных и вообще высших интересов. В ходе исследования подтвердилась гипотеза Л.И. Божович о существовании групп несовершеннолетних правонарушителей, у которых имеется различное соотношение антиобщественных и нравственных стремлений. Было выделено четыре группы подростков-правонарушителей. Подростки, выделенные в группу «раскаивающихся» – наиболее перспективные с точки зрения возможности их исправления. Они имеют определенные нравственные тенденции, которые вступают в конфликт с побуждениями, толкающими на преступление. Но уровень их моральной зрелости оказывается не настолько высоким, чтобы сдерживать эти побуждения, поэтому и становится возможным совершение преступления. В эту группу входит большое количество подростков, впервые оказавшихся правонарушителями. Для второй группы – «бесконфликтных» правонарушителей характерны, с одной стороны, напряженные примитивные потребности, с другой – крайняя слабость моральных побуждений. «Бесконфликтные» правонарушители легко позволяют втянуть себя в любое преступление, а, совершив его, не испытывают раскаяния. Более того, они находят для себя множество смягчающих обстоятельств («я не был зачинщиком», «меня заставили»). «Бесконфликтные» правонарушители часто являются соучастниками самых разнообразных преступлений, включая и особо опасные. В третью группу – «циников» входят подростки, у которых имеют место аморальные убеждения в сочетании с сильными примитивными антиобщественными потребностями и агрессивными стремлениями. Эти особенности делают их наиболее упорными и злостными нарушителями общественного порядка и уголовных законов, а также позволяет им быть инициаторами преступления и организаторами преступных группировок. В эту

группу могут попасть подростки, которые не столько разделяют циничные взгляды, сколько бравируют ими. Таковыми являются преимущественно младшие подростки, у которых бравада аморальными качествами является результатом аффективных переживаний, связанных с потерей ими удовлетворяющей их социальной позиции.

Мотивация агрессивного поведения несовершеннолетних преступников была посвящена работа О.Д. Ситковской (1990, с. 88-98). О.Д. Ситковская выделила группы мотивов, во многом совпадающие с классификацией Фишбаха. Импульсивные мотивы – это мотивы, возникающие ситуативно в сложных ситуациях под влиянием сильных эмоциональных переживаний. При этом отмечается нарушение опосредованного поведения, оно определяется преимущественно внешней ситуацией без предварительного планирования, осознания, выбора целей и способов действий, без учета существующих норм и возможных последствий содеянного. Инструментальные мотивы характеризуются тем, что агрессия выступает как средство достижения значимых целей, способ принуждения потерпевшего к определенным действиям, подавления его сопротивления. Враждебные мотивы реализуют агрессию как самоценность. Агрессивные деяния, побуждаемые такими мотивами, часто сопровождаются издевательством, унижением потерпевшего при отсутствии каких-либо утилитарных целей. Такая форма агрессии является самопобуждающейся, она не зависит от ситуации и не требует внешнего повода для своего развертывания. Последним видом агрессивных мотивов, расширяющим классификацию Фишбаха, являются мотивы групповой солидарности. Этот вид агрессии направлен на получение одобрения со стороны референтной группы, для завоевания в ней желаемого статуса, в то же время данный вид агрессии может реализоваться под влиянием фактора группового давления.

Взаимосвязь между агрессивностью как свойством личности подростка и совершением им насильственных преступных действий исследовалась в работе О.А. Потапенко (2002, с. 120-121). Проведенное исследование не выявило сколько-нибудь отчетливой корреляции между агрессивностью как свойством личности подростка и совершением им насильственных преступных действий. Индекс агрессивности в группе несовершеннолетних, совершивших агрессивно-насильственные преступления даже несколько ниже, чем в группе корыстных преступников. Различия касаются преимущественно предпочитаемой формы проявления агрессивного поведения. В группе насильственных несовершеннолетних преступников обнаружена более выраженная склонность прибегать к физической агрессии, в то же время группа подростков, осужденных за корыстные преступления, обнаруживает наиболее высокие показатели косвенной агрессии и раздражения. Экспериментально выделено три типа агрессивности среди несовершеннолетних преступников:

- «конфликтный», который может быть назван «субъектом затрудненного общения», поскольку в структуре его агрессивности на первый план выступают выраженные нарушения коммуникативных установок и связанных с этим проблем общения;

- «фрустрированный», характеризующийся высоким уровнем напряженности и фрустрированности мотивационной сферы личности;
- «собственно агрессивный», для которого характерно преобладание в структуре агрессивности фактора закрепленности именно агрессивных форм поведения в трудных и депривирующих ситуациях.

Типологию несовершеннолетних агрессоров на основе стратегии их поведения в ситуации преступления разработала Е.В. Куприянчук (1998, с. 98-104). В стратегию поведения автор включила следующие параметры: 1) мотивацию преступного действия; 2) формы поведенческих реакций; 3) квалификацию преступления по качеству и степени тяжести. В исследовании были выделены три типа агрессоров:

- «враждебные» - те агрессоры, у которых агрессия входит в «Я»-концепцию и служит средством самоутверждения;
- «трусливые» - те, у которых агрессия носит инструментальный характер и служит средством достижения позитивных целей;
- «солидарные группе» - те, у которых агрессия является инструментом, позволяющим сохранить статусное положение в группе.

Е.В. Куприянчук описывает личностные особенности представленных групп агрессоров, уровень их интеллектуального развития и условия семейного воспитания. У «враждебных» агрессоров насилие, деструктивный способ поведения выступает в качестве самоцели, ведущего мотива противоправных действий. Для них характерны тяжкие преступления против личности: убийства и покушения на него с садистическими включениями, сексуальное насилие, тяжелые телесные повреждения, унижение человеческого достоинства, разбойное нападение. Такой тип агрессора отличается низким уровнем морально-этических представлений, ярко выраженной тотальной агрессивностью, эмоциональной холодностью, неспособностью к сопереживанию, стремлением к доминированию в среде сверстников, болезненным самолюбием, переоценкой своих возможностей, неадекватным уровнем притязаний, а также склонностью к аффективному застреванию, вспыльчивостью, неуравновешенностью, трудностями в общении с людьми. Интеллектуальный уровень у 62% «враждебных» агрессоров – средний и выше, у 38% - низкий. Для данного типа агрессоров характерно допреступное агрессивное поведение. Анализ биографий показал, что 46% подростков воспитывались в неполных семьях, 23% - в многодетных. 15% - опекунами и др. родственниками, в 39% случаев семьи «враждебных» отличались криминальным и аморальным образом жизни, где родители имеют судимости и злоупотребляют алкоголем. В этих семьях большое распространение получило агрессивное поведение отца и матери по отношению друг к другу и другим членам семьи, их враждебность сочеталась с применением к ребенку в детстве физических наказаний. В 80% случаев у подростков были враждебные или неприязненные отношения с матерями, либо последние были безразличны к ним.

У «трусливых» агрессоров агрессивное поведение носит инструментальный характер. Насилие, агрессия выступают как средство достижения различных значимых для личности целей. Они используют агрессивные формы пове-

дения в качестве способа заставить жертву действовать так или иначе, принудить к чему-либо, когда сопротивление жертвы мешает достижению значимой для них цели. Анализ характера преступлений показал, что для них характерны убийства, кражи, изнасилования, хулиганство, вымогательство, грабеж. Отмечается слабохарактерность, безволие по отношению к более сильным личностям и насилие, грубость в отношении младших, слабых. Вместе с тем многие имеют положительные характеристики, где отмечается доброта, послушание, отзывчивость, несамостоятельность. Интеллектуальный уровень – либо низкий, либо средний. 11% семей – криминальные, где члены семьи отбывали наказание за разные преступления либо вели аморальный образ жизни, систематически пьянствуя, 17% - неполные, 50% - многодетные. Основным методом воспитания – «отстраненно-равнодушный» или безнадзорное воспитание, а также попустительское – 26%, в 16% - доминируют гиперпротекция и мелочный контроль. В большинстве случаев отсутствуют близкие эмоциональные отношения с матерью, уважение и привязанность к матери, неудовлетворенной остается потребность в любви и уважении.

Мотивами совершения преступлений «солидарных группы» агрессоров является стремление следовать групповым традициям, утвердить себя в глазах сверстников и приятелей, получить их одобрение, показать группе свою силу, решительность, бесстрашие, взрослость, «мужские достоинства», а также иррадиация, «заражение» агрессией под влиянием группы. Характер преступлений – кражи, убийства, изнасилования, унижение человеческого достоинства, вымогательство. Такие подростки отличаются общительностью, стремлением занять статусное, авторитетное место в группе, подверженностью чужому влиянию, внушаемостью, обидчивостью, самолюбием, упрямством, скрытностью. У них отмечается эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, злобность. Уровень интеллектуального развития – низкий, у 59% соответствует нижней границе нормы, отмечается задержка психического развития. 50% семей у данной группы преступников – неполные, 18% вели аморальный образ жизни. Основным методом воспитания является безнадзорность (68%), эмоциональное отвержение с жестокостью (16%).

Генезис агрессивных девиаций исследовал В.А. Туляков (1986). Он отмечал, что генезис агрессивных девиаций представляет становление устойчивых типов агрессивного поведения, затем их дезорганизацию в форме недостаточности для удовлетворения актуализируемых потребностей субъекта, которая выступает условием перехода к становлению иного, качественно отличного по мотивационному характеру и целевой направленности типа девиации. Этапами генезиса были названы:

- дезадаптивная маргинальная активность – совершение импульсивных девиаций, находящихся под потенциальным контролем сознания;
- формирование готовности к агрессивному поведению, усвоение агрессивных норм и правил поведения среды обитания, дезадаптивное конфликтное поведение – утилитарно-ситуативная агрессивная активность как средство выхода из типично повторяющегося межличностного конфликта;

- безнаказанное совершение утилитарно-ситуативных проступков, активное удержание ранее усвоенных и подкрепляемых насильственных обычаев и правил поведения в повседневной деятельности субъекта – формирование агрессивно-установочного варианта поведения;

- преобразование установки на агрессию как самоцель жизнедеятельности личности в рациональное агрессивное поведение, отличающееся целесобразностью, независимостью от конфликтной ситуации и инструментальной направленностью.

При этом каждый агрессивных девиаций определялся соотношением степени деформации личности (глубины ее социально-психологической дезадаптации или степени десоциализации) и характеристикой наличного воздействия социальной среды (в форме фрустрационной, конфликтной или иной критической ситуации).

Таким образом, к криминальной агрессии относятся действия, попадающие под признаки преступлений, реализующие какой-либо умысел и сопровождающиеся насилием, угрозами, унижением, особой жестокостью. Изучение личностных качеств несовершеннолетних преступников выявило эмоциональную нестабильность, раздражительность, обидчивость, грубость, импульсивность, склонность к низкой толерантности, негативные установки на социальное взаимодействие и соблюдение общественных норм и правил. Для насильственно агрессивных несовершеннолетних преступников характерен, в большинстве случаев, низкий уровень интеллектуального развития, не позволяющий в субъективно сложных ситуациях использовать адекватные способы разрешения конфликтных ситуаций в силу неспособности правильно воспринимать и оценивать ситуацию, прогнозировать ее последствия, что обуславливает выбор агрессивных действий.

Список литературы

Базанович Ю.А., Локосова А.В., Гоменко Е.В. Исследование познавательной сферы несовершеннолетних правонарушителей // Ювенальная юстиция: мультидисциплинарный подход. Опыт становления правосудия в отношении несовершеннолетних в Ростовской области / Под ред. Е.Л. Вороновой. Ростов н/Д., 2002.

Бочкарева Г.Г. Социально-психологическое изучение личности педагогически запущенных подростков и выделение факторов отрицательного прогноза их поведения // Личность в системе общественных отношений: социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества. Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду общества психологов СССР. М., 1983.

Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2000.

Куприянчук Е.В. Преступная агрессивность подростков: Социокультурный контекст: Дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 1999.

Михайлова О.Ю. Психологические механизмы криминальной сексуальной агрессии: Дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д., 2001.

Новосельцева Н.В. Агрессивность и преступность среди несовершеннолетних // Ювенальная юстиция: мультидисциплинарный подход. Опыт становления правосудия в отношении несовершеннолетних в Ростовской области / Под ред. Е.Л. Вороновой. Ростов н/Д., 2002.

Потапенко О.А. Психофизиологические и психологические особенности несовершеннолетних преступников с разным типом агрессивного поведения: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2002.

Рагина Т.Н. Особенности подростковой криминальной агрессии // Ювенальная юстиция: мультидисциплинарный подход. Опыт становления правосудия в отношении несовершеннолетних в Ростовской области / Под ред. Е.Л. Вороновой. Ростов н/Д., 2002.

Ситковская О.Д. Мотивация агрессивного поведения несовершеннолетних преступников. М., 1990.

Туляков В.А. Криминологические проблемы борьбы с социально-негативным поведением (на материалах изучения агрессивных антиобщественных проступков): Дисс. ... канд. юрид. наук. Киев, 1986.

4.2. Преступное поведение несовершеннолетних с умственной отсталостью

Специальные исследования в области психологии, психиатрии и криминологии свидетельствуют о том, что любое нарушение психической деятельности, возникшее в результате органического поражения центральной нервной системы, в том числе и при олигофрении, способствует более легкому усвоению антиобщественных воздействий, повышает вероятность совершения правонарушения, хотя далеко и не обуславливает его неизбежности. Отклонения в психическом развитии, не исключая вменяемость, в определенных условиях социальной среды снижают сопротивление к воздействию неблагоприятных ситуаций, ослабляют контрольные механизмы поведения, ограничивают альтернативные возможности принятия решений и выбора действий в зависимости от ситуаций, создают препятствия для развития социально значимых качеств личности (Дубинин Н.П., Карпец И.И., Кудрявцев В.Н., 1982, с. 243.). Социальная незрелость умственно отсталых учащихся, склонность их к имитации и усвоению неправильных форм поведения, импульсивность, несдержанность и другие особенности психической деятельности создают условия для возникновения отклонений в поведении и могут способствовать правонарушающему поведению.

Васильева Н.Д. (1998) отмечает, в экспертной практике бытует мнение, что органическая отягощенность в любой ее форме способствует проявлениям агрессивности и даже жестокости. Однако некоторые авторы считают, что для олигофренов, в частности, характерно делинквентное, но не жестокое поведение. Такой вывод подтверждается данными по стране – среди олигофренов тяжкие преступления против личности совершили только 8,9%, в то время как легкие преступления – 74,8%.

Касаясь характера правонарушений, совершаемых умственно отсталыми лицами, исследователи отмечают преобладание корыстных правонарушений (Горшков В.В., Николаева Т.А., 2000). Однако, по данным И.Н. Бобровой (1981), достаточно часто отмечаются хулиганские действия, нанесение телесных повреждений окружающим. Г.В. Морозов, Б.В. Шостакович (1987) подчеркивают, что какой-либо специфичности общественно опасных действий психически больных нет, как не выявлено и их отличий по последствиям уголовно наказуемых деликтов, совершенных психически здоровыми преступниками. Это говорит о том, что, несмотря на изменчивость личности лиц с умственной отсталостью, сами по себе потребности и мотивы их поступков являются отражением патологического состояния, следствием биологической и социальной дезадаптации. Тот факт, что лица с умственной отсталостью редко становятся инициаторами и организаторами групповых правонарушений, можно объяснить их внушаемостью и подчиняемостью. Но если все же умственно отсталые совершают тяжкие преступления против личности, то обычно это происходит без заранее обдуманного намерения и продуманного плана действий (Горшков В.В., Николаева Т.А., 2000).

Риск совершения общественно опасных деяний умственно отсталыми лицами носит динамический характер, обусловлен многими факторами. Само общественно опасное деяние является результатом сложных сочетаний и взаимодействия патологических характеристик, ситуационных воздействий и личностных установок.

К неблагоприятным факторам, способствующим проявлению преступного поведения умственно отсталых, относится алкоголизация одного или обоих родителей, большинство из которых привлекались к уголовной ответственности; неполные семьи; гипоопека и безнадзорность, асоциальный образ жизни лиц с умственной отсталостью с ранних лет, в связи с чем они состоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних; злоупотребление спиртными напитками, приводящее к усугублению свойственной им внушаемости, усилению эксплозивности, возникновению дисфорических состояний, снижению интеллектуального контроля, особенно при наличии эмоционально-волевых нарушений по дисфорическому типу.

Результаты исследования Е.А. Гордиенко и Г.Г. Запрягаева (1984) показали, что в подавляющем большинстве случаев в условиях жизни несовершеннолетних олигофренов, проявивших криминогенное поведение, прошедших судебно-психиатрическую экспертизу и признанных виновными, обнаруживается ряд отрицательных средовых факторов, в частности: неполный состав семьи (отсутствие одного из родителей); неупорядоченность семейно-брачных отношений родителей; наличие у родителей (родителя) психических аномалий; бытовые конфликты, пьянство, аморальный образ жизни родителей (или одного из них); невыполнение родителями коррекционно-воспитательных функций по надзору за умственно отсталыми подростками; негативное влияние ближайших родственников; отрицательное влияние микросреды (соседи, друзья и т.д.; наличие в ее составе лиц, совершаемых преступления; контакты с неформальными группами лиц с асоциальной направленностью поведения.

По мнению О.Е. Фрейерова (1964), общественно опасные действия умственно отсталых лиц могут быть обусловлены импульсивностью, которая отражает как недостаточность волевой сферы, так и неспособность адекватного осмысления ситуации. Большое значение исследователи придают повышенной внушаемости, пассивной подчиняемости, недостаточной функции прогнозирования и оценки своих поступков. Практически у всех лиц с умственной отсталостью имеются эмоционально-волевые нарушения, выраженные в разной степени. Наиболее «криминогенными» из них являются психопатоподобные, дисфорические, мориоподобные, вялопатические. Нарушения эмоционально-волевой сферы связывают с органической неполноценностью нервной системы, т.е. это осложненные формы умственной отсталости, при которых резидуально-органический радикал особенно нарушает адаптивное поведение и способствует совершению правонарушений (Горшков В.В., Николаева Т.А., 2000).

Другим немаловажным фактором, способствующим противоправному поведению лиц с умственной отсталостью, является злоупотребление спиртными напитками. Указанное обстоятельство обуславливает как совершение лицами с умственной отсталостью противоправных деяний, так и увеличение риска

совершения или повторных правонарушений. Об этом свидетельствуют данные Г.Н. Соцевич, Г.М. Энтина (1984) о том, что ранний алкоголизм встречается у 30% учащихся вспомогательных школ. У лиц с умственной отсталостью, находящихся на принудительном лечении, злоупотребление спиртными напитками отмечается в 70% случаев. Особую роль в формировании механизмов общественно опасных действий у умственно отсталых играет микросреда как основа, предопределяющая социально-личностные ориентации в становлении модуса социального поведения. Умственно отсталые люди в любом возрасте зачастую оказываются в жесткой зависимости от отрицательной микросреды, где господствуют асоциальные установки, аморальная атмосфера и где нормой считаются нарушения моральных и правовых требований, потребительское отношение к обществу, формирование групповой криминальной направленности.

В исследовании Г.Г. Запрягаева (1986) установлена роль личностных и социально-психологических факторов в поведении умственно отсталых подростков, показана роль семьи, школы, ближайшего окружения в формировании отклоняющегося поведения, сделано заключение о том, что дефект играет сопутствующую, но не ведущую роль в принятии и реализации негативных намерений при совершении правонарушения, а поведение подростка зависит от его социально-психологических отношений и предшествующих условий развития, сформированности нравственного сознания, состояния эмоционально-волевой сферы и конкретной жизненной ситуации.

Изучение нравственного отношения умственно отсталых учащихся к окружающим, проведенное в исследовании О.Е. Фоменко (1991, с. 11), показало, что наименее сформированными у умственно отсталых школьников являются отношения к хулиганам и нарушителям правил поведения. При этом нравственное отношение к хулиганам и нарушителям правил поведения понималось как осуждение действий нарушителей, как умение и желание противопоставить им собственное мнение. Негативное отношение рассматривалось как желание подражать хулиганским поступкам, стремление помочь таким личностям избежать заслуженного наказания, отношение к нарушению правил поведения как к проявлению смелости. Низкий уровень сформированности нравственного отношения умственно отсталых школьников к хулиганам и нарушителям правил поведения подтверждает факт сильной внушаемости учащихся вспомогательной школы, их подверженность негативным воздействиям и говорят о необходимости особого внимания к формированию у них нравственного отношения к данной группе окружающих.

В силу интеллектуальной неполноценности учащиеся с умственной отсталостью не всегда в полной мере критически оценивают свои действия и их последствия. Особенности мотивационной и эмоционально-волевой сферы приводят к неадекватным поступкам и действиям в различных ситуациях. Внушаемость, подражательность, нарушения подконтрольности и критичности поведения прослеживаются в характере и мотивах правонарушающего поведения.

Кроме того, все правонарушители с умственной отсталостью, по данным исследования Г.Г. Запрягаева (1985, с. 106) находились в условиях неблаго-

приятного воздействия среды. В таких условиях подростки приобретали неправильные нравственно-правовые установки, а такие особенности их психической деятельности, как преобладание конкретного мышления, эмоционально-волевая неустойчивость, внушаемость, некритичность поведения и т.д., приводят к тому, что учащиеся попадают под негативное влияние, оценивают события, факты и свое поведение с позиций антиобщественных взглядов и норм поведения в семье и ближайшем окружении.

Исследования показали, что признаки, качественно отличающие умственно отсталых подростков с социально нормальным поведением от умственно отсталых подростков, совершающих правонарушения, характеризуются в основном наличием у последних негативных нравственных черт и свойств личности, отражающих в той или иной мере степень деформации их нравственных и социальных позиций (отношение к учебе, родителям, педагогам, нормам поведения в общественных местах, общественно-полезной работе в школе, моральные и нравственные принципы, уровень правосознания и готовности к выполнению правовых норм и т.д.).

В исследовании Е.Г. Дозорцевой (1989) была показана личностная незрелость несовершеннолетних правонарушителей с признаками психического недоразвития.

При оценке общественно опасного поведения умственно отсталых исследователи большое значение придают вопросам мотивации. По мнению Г.В. Морозова и Б.В. Шостакович (1987), В.Ф. Кондратьева (1989), реально-бытовые мотивы противоправного поведения больных с расстройствами непсихотического регистра и без признаков выраженного слабоумия, к каковым относятся и лица с умственной отсталостью, объясняется материальной заинтересованностью, затруднениями межличностного общения, личной неприязнью, самоутверждением, эгоцентризмом, пренебрежением к общественным нормам поведения, эгоцентрическими установками. При анализе мотивации преступного поведения лиц с умственной отсталостью необходимо отметить бессодержательный характер его мотивов (Горшков В.В., Николаева Т.А., 2000).

Таким образом, агрессия умственно отсталых подростков при совершении преступных действий обусловлена сочетанием действия биологических и социальных факторов. Наличие отклонений в нервно-психической сфере не означает неизбежности формирования правонарушающих тенденций и совершения ими правонарушений. Следует отметить, что интеллектуальная недостаточность, особенно при наличии выраженных нарушений эмоционально-волевой сферы, может создать почву для возникновения социальной дезадаптации и совершения правонарушений умственно отсталыми подростками. Особую же роль в формировании механизмов общественно опасных действий играют неблагоприятные микросоциальные условия, а именно аморальный образ жизни, злоупотребление алкоголем одного или обоих родителей, привлечение их к уголовной ответственности, гипоопека и безнадзорность, злоупотребление подростка спиртными напитками. В условиях неблагоприятного воздействия среды у подростков с интеллектуальной недостаточностью быстрее и легче

формируются негативные правонарушающие тенденции в поведении, повышается вероятность совершения преступных действий.

Список литературы

Васильева Н.В. Клинико-психологическое исследование агрессивности человека: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.

Гордиенко Е.А., Запрягаев Г.Г. Особенности предупреждения правонарушений подростков-олигофренов // Дефектология. 1984. №3.

Горшков В.В. Николаева Т.А. Преступное поведение лиц с умственной отсталостью // Механизмы человеческой агрессии. Сб. науч. трудов / Под ред. Ю.М. Антоняна. М., 2000.

Дозорцева Е.Г. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза несовершеннолетних обвиняемых (психологический аспект): Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989.

Дубинин Н.П., Карпец И.И., Кудрявцев В.Н. Генетика, поведение, ответственность (о природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения). М., 1982.

Запрягаев Г.Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

Запрягаев Г.Г. Трудновоспитуемые учащиеся вспомогательной школы // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка. Межвуз. сб. науч. тр. М., 1985.

Фоменко О.Е. Воспитание у умственно отсталых учащихся нравственного отношения к окружающим: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.

Фрейеров О.Е. Легкие степени олигофрений (дебильность). (Клиника и экспертиза). М., 1964.

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ

5.1. Диагностика агрессии подростков

В литературе, посвященной изучению агрессии, приводятся данные о возможности применения разнообразных психодиагностических методов и методик. Значительное место среди различных методов изучения агрессивного поведения занимают опросники.

Одной из наиболее значимых в плане выявления различий между людьми по степени их агрессивности, как отмечает С.Л. Соловьева (1996) является Миннесотский многофакторный личностный опросник (MMPI), а именно четвертая шкала – шкала психопатии (Wilkins J.L., Scharff W.H., Schlottmann R.S., 1974). Однако эта шкала измеряет преимущественно деструктивную тенденцию реализации агрессивности. Л.Н. Собчик (1990) указывает, что если сочетание шкал MMPI 4, 6, 9 – признак гиперстенического типа реагирования, а 2, 7, 0 – гипостенического, то их совместное проявление – маркер психологического конфликта, ведущего к агрессивному поведению. На это указывает и Н. Sloor (1988), прогноз агрессивного поведения связан с высокими F, 4, 6, 7, 8, 9 шкалами (Соловьева С.Л., 1996).

К непосредственным, прямым способам измерения агрессивности относится специально разработанный опросник Басса-Дарки (Buss A., Durkee A., 1957). Опросник Басса-Дарки достаточно широко используется для изучения различных форм агрессивных и враждебных реакций. Текст опросника и материалы для обработки результатов представлены в Приложении 1. В основе методики Басса-Дарки, по мнению ее разработчиков (Buss A., Durkee A., 1957), лежит понимание агрессии как особого ответа – «атаки», «содержащего стимулы, способные причинить вред другому существу». Положенная в ее основу концепция разделяет агрессию и враждебность (как «эмоциональную предпосылку» и «реакцию отношения ... скрытно-вербальную реакцию, которой сопутствуют негативные чувства ... и негативная оценка людей и событий» (Ольшанская Е.В., 2000). Методика разделяет агрессивное поведение на физическое и вербальное, прямое и косвенное, активное и пассивное. А. Басс и А. Дарки выделяют 5 видов агрессии: 1) физическая агрессия (физические действия против кого-либо); 2) косвенная агрессия (направленная – сплетни, злобные шутки; ненаправленная – крики в толпе, топание и т.д.); 3) раздражение (вспыльчивость, грубость); 4) негативизм (оппозиционная манера поведения); 5) вербальная агрессия (угрозы, крики, ругань и т.д.), а также два вида враждебности: негодование и подозрение. Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе составляют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности. Кроме того, анализируются угрызения совести, чувство вины, выявляется сдерживающее влияние чувства вины на проявление форм поведения, которые обычно запрещаются нормами общества.

По мнению многих исследователей (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000; Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф., 1998; Рогов Е.И., 1996 и др.), опросник Басса-Дарки является одной из немногих наиболее часто употребляемых в западной психологии относительно компактных, валидных и достоверных методик для фиксации агрессии, для ее количественной индексации, а также для выявления ее основных поведенческих компонентов. Е.В. Ольшанская указывает, что при выборе опросника Басса-Дарки для исследования агрессивности и враждебности подростков оказалась его способность к количественному измерению данных, квантификации выраженности агрессии, а также основных компонентов агрессивного поведения (Ольшанская Е.В., 2000, с. 49). Х. Хекхаузен (1986), наоборот, отмечает, что осуществленная в опроснике Басса-Дарки дифференциация агрессивности и враждебности не привела к разработке объяснительных теоретических конструктов, которые стали бы опосредующим звеном между множеством ситуационных особенностей и многообразием форм поведения.

П.А. Ковалев (1996) пишет, что многие опросники (Басса-Дарки, Фрайбургский опросник агрессивности, тест склонности к риску, шкала агрессивности из теста Лири и др.) не позволяют дифференцировать агрессивное поведение и агрессивные свойства личности, во-вторых, многие из положений опросников и даже субшкалы (например, чувство вины) нельзя отнести к характеристике агрессивного поведения. Поэтому П.А. Ковалев создал два опросника, один из которых был назван «Агрессивное поведение» (см. Приложение 2) и должен выявлять уровень склонности к агрессивному поведению, а другой - «Личностная агрессивность» (см. Приложение 3), он должен выявлять выраженность агрессивности как черты характера. В отличие от большинства опросников зарубежных авторов, в которых агрессивное поведение (агрессия) и агрессивность выявляются как обобщенные характеристики личности, П.А. Ковалев пошел по пути их дифференциации. В опроснике «Агрессивное поведение» были выделены четыре субшкалы, наполнение которых отчасти совпадает с перечнем форм психологического насилия, предложенным Дж. О'Нилом, а также с перечнем форм агрессивных и враждебных реакций, использованном в своем опроснике А. Бассом и А. Дарки (Ковалев П.А., 1996, с. 47).

Среди методов исследования агрессии большое место занимает метод анкетирования. С помощью анкет выявляется собственная агрессивность испытуемых или непосредственный опыт, связанный с агрессивным поведением других. Так, была создана анкета для выявления жизненного опыта, связанного с сексуальной агрессией (Malamuh, 1981; Rapoport, Burkhart, 1984). Штраус и Штайнметц применяли анкеты в исследовательской программе, предназначенной для выявления причин и последствий насилия в семье (Steinmetz, 1977; Straus, 1979). Их опросник «Шкала тактики поведения в конфликтах» состоит из списка нарастающих по степени агрессивности действий. Галли, Денджеринк, Пеппинг и Бергстром (Gulli, Dengerink, Pepping, Bergstrom, 1981) использовали версию «Шкалы тактики поведения в конфликтах» в исследовании влияния sibсов на агрессивное поведение (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000).

Для изучения агрессивности широко используется метод наблюдения. Следует отметить, что использование метода наблюдения облегчает фиксиро-

вание агрессивного поведения в том виде, как оно происходит в естественном контексте, например, среди детей на школьной игровой площадке, или же в искусственно созданной лабораторной обстановке, например, в ответ на определенную провокацию со стороны другого участника эксперимента. Наблюдение агрессии в естественной обстановке обладает следующим преимуществом: информацию о поведении можно получить непосредственно, поскольку наблюдаемые не осознают, что их поведение регистрируется. А поскольку такой вид социального поведения, как агрессия, считается социально нежелательным, этот момент имеет особую ценность, так как позволяет избежать проблемы реакции на наблюдение, т.е. приспособления наблюдаемыми своего поведения к социальным нормам, считающимся подходящими для этого вида поведения (Б. Крэйси, 2003, с. 22).

Одна из целей наблюдения в естественных условиях – получение картины различных форм агрессии в конкретных условиях и частоты их проявления. Так Хамперт и Данн (Humpert&Dann, 1988) исследовали агрессивные аспекты взаимодействия во время школьных уроков, специально разработав систему кодировки, включающую 10 категорий агрессивного поведения (например, порча вещей одноклассников, вырывание предметов из рук, угроза и шантаж одноклассников).

В работе Е.Е. Копченовой для выявления агрессивных реакций у детей специально разработана «Карта наблюдений агрессивных проявлений детей» по типу Карты наблюдений Д. Стотта (Рабочая книга школьного психолога, 1991), содержащая описание наиболее типичных проявлений детской агрессии. Перечень агрессивных проявлений разделен на 2 группы. В первую группу входят описания агрессии, проявляемой по отношению к сверстникам (20 пунктов), во вторую – по отношению к взрослым (8 пунктов). Определяется показатель агрессии по отношению к сверстникам и показатель агрессии по отношению к взрослым, их сумма – показатель общей агрессии.

Для изучения агрессии используются различные экспериментальные методы, в частности, полевые и лабораторные эксперименты. Полевые эксперименты проводятся в естественных условиях и направлены на изучение взаимосвязи между определенными предшествующими условиями и последующими агрессивными реакциями, рассматриваются различные независимые переменные (например, сила фрустрации) и их воздействие на зависимые переменные (например, интенсивность агрессивной реакции). Недостаток контроля за внешними условиями и подверженность наблюдаемых экспериментальному воздействию во время проведения полевого эксперимента обусловило необходимость использования лабораторного эксперимента для изучения агрессии. Б. Крэйси (2003, с. 24) пишет, что в данном случае исследователь создает ситуации, удовлетворяющие трем основным критериям: а) испытуемые подвергаются экспериментальному влиянию, имеющему своей целью воздействие на их агрессивные реакции; б) можно помещать их в экспериментальные условия разных типов; в) любые искажающие влияния могут быть проконтролированы.

Особое значение в исследованиях агрессии имеют пять типов экспериментальных процедур: метод «учитель-ученик», метод оценки очерков, метод конкурентной скорости реакции, метод куклы Бобо, метод вербальных реакций.

Применение метода «учитель-ученик» предполагает использование воображаемого процесса обучения, в котором один участник принимает на себя роль учителя и дает другому, выступающему в роли ученика, задание по поиску словесных ассоциаций. Допускаемые учеником ошибки караются учителем с помощью мер неблагоприятного воздействия на ученика. В самом распространенном варианте данного метода наказание осуществляется в виде ударов тока, сила которого определяется учителем, в некоторых исследованиях удары током заменяются другими неприятными воздействиями, например, сильным шумом или чрезмерной жарой.

Метод оценки очерков используется главным образом для исследования агрессивного поведения, ставшего реакцией на предшествующую фрустрацию или раздражение.

Метод конкурентной скорости реакции предполагает участие испытуемых в соревновании на скорость реакции, при этом проигравший при каждой попытке получает удар током.

Метод куклы Бобо разработан для того, чтобы дать детям возможность продемонстрировать проявления агрессивного поведения на большой надувной фигуре клоуна по имени Бобо. Вначале у участников исследования каким-либо образом вызывают агрессию, зачастую демонстрируют агрессивные действия на примере. Затем им предоставляют возможность самим проявлять агрессию. Агрессия оценивается по частоте совершения агрессивных действий против «жертвы». Широко известно применение этой процедуры в знаменитых «экспериментах с куклой Бобо», впервые осуществленных Бандурой с коллегами (Bandura A., Ross D., Ross S.A., 1963 a,b; Grusec J.E., 1972). В этих исследованиях дети предварительно знакомились с примером действий социальной модели – иногда другого ребенка, иногда взрослого, а иногда персонажа комиксов, - нападавшей на большую надувную куклу (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000). Подобная процедура, хотя и использовалась во многих исследованиях, но стала объектом критики со стороны некоторых ученых (Joseph, Kane, Nassi, Tedeschi, 1977; Klarner 1968). Они утверждали, что, поскольку действия испытуемых не приносят вреда ни одному живому существу, их нельзя считать проявлениями агрессивного поведения, а лучше интерпретировать как форму игры – особенно в случаях, когда объект нападения (как, например, надувная кукла Бобо) специально создан для этой цели. Критикуя создание концепции, Джозеф и другие (Joseph et al., 1977) утверждают, что поведение детей не следует рассматривать как антинормативное или предосудительное, потому что оно узаконено посредством продемонстрированного им примера агрессивного поведения. В ответ на такие замечания Бандура (Bandura A., 1973) писал, что процедуры, основанные на агрессии против неодушевленного объекта, полезны при выявлении способов научения агрессивному поведению, чрезвычайно важны для понимания происхождения агрессивного поведения. С другой стороны, существуют свидетельства, что поведение детей в таких игровых ситуациях может, в самом деле,

коррелировать с их агрессией против других людей. В частности, Джонстон, Де-Люка, Мертаф и Динер (Johnston, DeLuka, Murtaugh, Diener, 1977) обнаружили, что количество игровой агрессии, проявленной детьми по отношению к кукле Бобо и другим игрушкам, сильно коррелирует с оценками их общей агрессивности, сделанными сверстниками и воспитателями (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000).

Помимо физических реакций в качестве показателей агрессии часто используют вербальные проявления. Как правило, сначала испытуемых подвергают воздействию, рассчитанному на то, чтобы спровоцировать агрессивные реакции. Затем фиксируются их вербальные реакции – либо в качестве свободных высказываний, которые впоследствии анализируются с точки зрения их агрессивного содержания, либо в качестве стандартизированных оценок испытуемыми человека, вызвавшего у них агрессивный отклик.

В практике зарубежных и отечественных психологов широкое распространение для оценки склонности к агрессии и агрессивности получило использование различных проективных методов, в частности, Тематический Апперцептивный Тест (ТАТ), тест Роршаха. М. Косевский (1976) отмечает, что для одних исследователей связь между агрессивностью, выявляемой с помощью ТАТ и теста Роршаха, с одной стороны, явно агрессивным поведением, с другой стороны, представляется отрицательной (Мигерджи и Кук), другие вообще не рассматривают зависимости (Уэтмен). А.Н. Вусс считает, что применительно к популяции нормальных людей, эта связь, скорее всего, положительная. П.А. Ковалев (1996, с. 45) наоборот указывает, что основной проблемой при оценке склонности к агрессивному поведению с помощью этих методик является «отсутствие линейной связи между показателями агрессивности по тесту и открытым агрессивным поведением (особенно у лиц с сильно и слабо выраженным агрессивным поведением)».

Исследования агрессии, проведенные с помощью Тематического Апперцептивного Теста, являются достаточно распространенными (Mc Clelland D.C. et. al., 1953; Mussen P.H., Naylor H.K., 1954; Kagan J., 1956; Lesser G.S., 1957; Bandura A., Walters R.H., 1959; Mac Casland B.W., 1962; Feshbach S., 1970; Klinger E., 1971; Кудрявцев В.Н., 1986; Антоян Ю.М., 1988). Х. Хекхаузен (1986) отмечает, что в большинстве случаев отношения между релевантным агрессии содержанием рассказов по ТАТ и агрессивностью, проявляемой в непосредственно наблюдаемом поведении субъекта, составили противоречивую картину. Между этими видами агрессии были обнаружены и позитивные отношения, и негативные отношения, и отсутствие каких-либо отношений (Murstein V.U., 1963; Varble D., 1971; Molish B., 1972). Каган (Kagan J., 1956) разработал серию картинок ТАТ для 6-10-летних мальчиков, в которой со все нарастающей интенсивностью изображались ситуации ссоры с ровесником, причем изображались именно эталонные формы поведения. При такой модификации ТАТ полученный с его помощью показатель и агрессивность, проявляющаяся в школьной жизни, коррелировали в ожидаемом направлении.

При изучении агрессии лиц, совершивших особо тяжкие преступления, с помощью ТАТ выявлены преимущественно нейтральные или подчеркнута про-

социальные продуцируемые темы (Станишевская М.М., Гульдман В.В., Владимирская М.Т., 1974). Ю.М. Антонян при исследовании психопатических личностей, совершивших тяжкие насильственные преступления, среди которых были лица, повторно совершившие насильственные действия, выделил по данным ТАТ наиболее характерный для обследуемых лиц тип рассказов, в котором агрессивные элементы картин полностью игнорировались, и отмечалась тенденция к построению «гиперсоциальных» сюжетов, резко контрастирующих с реальным поведением испытуемых (Антонян Ю.М., 1988). Автор связывает полученные результаты с активизацией защитных механизмов личности, в частности, феномена «перцептивной защиты» в условиях восприятия эмоциогенных раздражителей.

Для исследования выраженности черт враждебности и агрессивности применяется тест Роршаха (Анастаси А., 1992; Белый Б.И., 1992). Для использования теста Роршаха с целью выявления агрессивности Элизар (Elizur, 1949) разработал систему для измерения гневной или враждебной реакции испытуемого. В этой системе ответы классифицируются по шести категориям, отражающим различные аспекты гнева и враждебности: негативные установки или эмоции; предметы, используемые в агрессивных целях; описания враждебного, злобного или агрессивного поведения; символические ассоциации с агрессией или гневом; амбивалентности или двусмысленности; нейтральные ответы, ничего не говорящие о гнев и враждебности (Бэррон Р., Ричардсон Д., 2000). Однако полученные с помощью теста Роршаха данные также не дают однозначных результатов. Так, в частности, Стоун обнаружил обратно пропорциональную зависимость между результатами определения агрессивности с помощью теста Роршаха и частотой явно агрессивных поведенческих актов (Косевский М., 1976). В то же время Ю.М. Антонян и В.В. Гульдман выделяют костелляцию признаков теста Роршаха, которая может указывать на возможность неспланированных, импульсивных агрессивных действий (Антонян Ю.М., Гульдман В.В., 1991).

Из проективных методик для исследования агрессивности также применяется «тест руки» Э. Вагнера и фрустрационный тест Розенцвейга (Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М., 1989; Елисеев О.П., 1994). Так, в частности, они используются при изучении агрессивности у подростков (Эйдемиллер Э.Г., Черемисин О.В., 1990; Борохов А.Д., Ершов Б.Б., Файн А.П., 1991). Однако и применение этих методик не всегда выявляет соответствие диагностируемого свойства наблюдаемому поведению.

«Тест руки» («Hand-тест») является проективной методикой для исследования личности и оценки вероятности проявлений агрессивных тенденций в поведении. Он опубликован в 1962 году. Идея создания теста принадлежит Э. Вагнеру, система подсчета очков и коэффициенты были разработаны З. Пиотровским и Б. Бриклин, в нашей стране тест адаптирован Т.Н. Курбатовой (Т.Н. Курбатова, О.И. Муляр, 2001). Тест предназначен для оценки способности субъекта к деструктивным формам гетероагрессии. (Более подробно Тест руки описан в книге Т.Н. Курбатовой, О.И. Муляр «Проективная методика исследо-

вания личности «Hand-тест». Методическое руководство. СПб., 2001»). Материалы Теста руки Вагнера представлены в Приложении 4.

Исследование агрессивности проводится также с помощью теста Розенцвейга (Соловьева С.Л., 1996; Копченова Е.Е., 2000). Этот проективный рисуночный тест для изучения особенностей поведения человека в ситуациях фрустрации был разработан С. Розенцвейгом в 1944 году. В нашей стране методика была впервые адаптирована Н.В. Тарабриной (1975). Тест Розенцвейга, как отмечает П.А. Ковалев (1996, с. 46), позволяет выявить, во-первых, устойчивые характеристики фрустрационных реакций испытуемого, т.е. направленность агрессии (либо на окружающую среду, либо на себя, либо человек может занять своеобразную примиренческую позицию – отсутствие агрессии); во-вторых, тип реакций, который можно понимать как цель агрессивного поведения (преодоление препятствия, самозащита своего Я, адекватное реагирование, цель которого – решение фрустрационной ситуации). При этом он не дает представления о ведущем способе агрессивного поведения. Н.В. Васильева (1998, с. 29) отмечает, что показатель Е методики Розенцвейга (экстрапунитивных, внешнеобвинительных реакций) тесно связан с возможной агрессией. (Подробное описание теста С. Розенцвейга представлено в работе Л.Я. Ясюковой «Фрустрационный тест С. Розенцвейга. Методическое руководство. СПб., 2002»). Материалы теста Розенцвейга представлены в Приложении 6.

С целью изучения других, помимо деструктивной, форм агрессии, может применяться «Я-структурный» тест Г. Аммона (методика ISTA), которая находит все более широкое применение как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях (Burbiel et al., 1989; Алхазова Т.В., Бочаров В.В., Каморина Т.В., Тупицин Ю.Я., Цветкова М.В., 1992; Незнанов Н.Г., Соловьева С.Л., 1994; Незнанов Н.Г., 1994; Соловьева С.Л., 1996).

Для изучения агрессивности и враждебности детей может быть использован также тест «Дом. Дерево. Человек». И.А. Фурманов применял данный тест для исследования агрессии подростков, а А.А.Р. Зоуир (1999) для кросс-культурного сравнительного изучения агрессии подростков России и Йемена. Тест позволяет выявить симптомокомплексы враждебности, агрессивности, конфликтности и негативизма. Описание возможностей изучения агрессивности и враждебности с помощью теста «Дом. Дерево. Человек» представлено в Приложении 5.

Для оценки семейной ситуации как фактора агрессивного поведения ребенка может использоваться рисуночный тест «Кинетический рисунок семьи» (И.А. Фурманов, 1996). Тест позволяет выявить отношение ребенка к членам семьи, семейные отношения, которые вызывают тревогу или конфликты для рисующего, показывает, как ребенок воспринимает взаимоотношения с другими членами семьи и свое место в семье. Возможности изучения с помощью теста «Кинетический рисунок семьи» конфликтности и враждебности в семейной ситуации представлены в Приложении 7.

Для изучения агрессии у детей и подростков может быть использован рисуночный тест «Несуществующее животное». В исследовании И.А. Фурманова

(1996) установлены симптомы агрессии, проявляющиеся в рисунке (см. Приложение 8).

Таким образом, применение различных психодиагностических методик для исследования агрессивного поведения школьников может давать неоднозначные результаты. Поэтому для диагностики агрессии подростков необходимо использовать систему взаимодополняющих методик, соответствующих цели и задачам исследования, адекватных для обследования категории лиц с умственной отсталостью. Наиболее приемлемыми методами диагностики агрессии у умственно отсталых детей мы считаем метод наблюдения, так как он позволяет выявлять агрессивные действия в естественных условиях; невербальные проективные методы, в том числе рисуночные, ибо они определяют скрытые агрессивные тенденции. Применение опросников для диагностики агрессии у умственно отсталых подростков не позволит получить достоверную информацию из-за трудностей восприятия и понимания содержания вербального материала.

Список литературы

- Анастаси А.* Психологическое тестирование. М., 1992.
- Антонян Ю.М., Гульдман В.В.* Криминальная патопсихология. М., 1991.
- Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. Киев, 1989.
- Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб., 2000.
- Васильева Н.В.* Клинико-психологическое исследование агрессивности человека: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
- Зоуир А.А.Р.* Кросс-культурное изучение агрессивного поведения у подростков России и Йемена: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999.
- Ковалев П.А.* Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996.
- Копченова Е.Е.* Детская агрессивность как качество личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
- Крэйхи Б.* Социальная психология агрессии. СПб., 2003.
- Курбатова Т.Н., Муляр О.И.* Проективная методика исследования личности «Hand-тест». Методическое руководство. СПб., 2001.
- Незнанов Н.Г.* Клинико-психопатологическая характеристика, прогнозирование и психофармакологическая коррекция агрессивного поведения у больных психическими заболеваниями: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. СПб., 1994.
- Ольшанская Е.В.* Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
- Собчик Л.Н.* Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Мет. рук-во. Серия «Методы психодиагностики». Вып. 1. М., 1990.
- Соловьева С.Л.* Агрессивность как свойство личности в норме и патологии: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996.
- Тарабрина Н.В.* Экспериментально-психологическое и биохимическое исследование состояний фрустрации и эмоционального стресса при неврозах: Дисс. ... канд. психол. наук. Л., 1975.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 1.
- Ясюкова Л.А.* Фрустрационный тест С. Розенцвейга. Методическое руководство. СПб., 2002.
- Bandura A., Ross D., & Ross S.A.* Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963a.

Bandura A., Ross D., & Ross S.A. Vicarious reinforcement of imitative learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963b.

Bandura A., Walters R. Adolescent aggression. New York, Roland, 1963.

Briclin B., Piotrowsky Z., Wagner E. The Hand Test. USA, Charles C. Thomas Publisher, 1962.

Buss A.H., & Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 1957.

Feshbach S. Aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 159-259). New York: Wiley, 1970.

Grusec J.E. Demand characteristics of the modeling experiment: Altruism as a function of age and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972.

Gully K.J., Dengerink H.A., Pepping M., & Bergstrom D. Research notes: Sibling contribution to violent behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 1981, 43.

Humpert W., Dann H.-D. Das Beobachtungssystem BAVIS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse van aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht. Gettingen: hogrefe, 1988.

Johnston A., DeLuca D., Murtaugh K., & Diener E. Validation of a laboratory play measure of child aggression. *Child Development*, 1977.

Kagan J. The measurement of overt aggression from fantasy. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1956.

Klapper J.T. The impact of viewing "aggression": Studies and problems of extrapolation. In O. N. Larsen (Ed.), *Violence and the mass media* (pp. 114-129). New York: Harper & Row, 1968.

Klinger E. Structure and Functions of Fantasy. New York, 1971.

Molish B. Projective methodologies. *Annual Review of Psychology*, 1972.

Murstein B.I. Theory and Research in Projective Techniques (emphasizing the TAT). New York, 1963.

Rapoport K., & Burkhart B.R. Personality and attitudinal characteristics of sexually coercive college males. *Journal of Abnormal Psychology*, 1984.

Steinmetz S. The cycle of violence: Assertive, aggressive, and abusive family interaction. New York: Praeger, 1977.

Straus M.A. Measuring interfamily conflict and violence: The Conflict Tactics (CT) Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 1979.

Varble D. Current status of the TAT. In: H. McReynolds (ed.). *Advances in Psychological Assessment* (vol. 2). Palo Alto, Calif., 1971.

Wilkins J.L., Scharff W.H., & Schlottmann R.S. Personality type, reports of violence, and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974.

5.2. Коррекция агрессии подростков в зарубежной и отечественной психологии и педагогике

Проблема разработки методов коррекции агрессии человека является одной из актуальных проблем как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В большом количестве исследований целью является изучение факторов, способствующих проявлению агрессии, значительно меньше работ посвящено разработке превентивных мер или способов контроля агрессивного поведения. В качестве причин этого Р. Бэрон и Д. Ричардсон (2000) называют два основных фактора: во-первых, значительная часть исследователей придерживается того мнения, что агрессией можно управлять с помощью «негативного» метода, т.е. посредством элиминации (устранения) факторов, способствующих ее проявлению; во-вторых, вплоть до недавнего времени многие психологи полагали, что наилучшими способами достижения подобных целей являются два метода – наказание и катарсис, которые признавались достаточно эффективными для сокращения случаев человеческой агрессии. Однако накопленные факты относительно воздействия наказания и катарсиса свидетельствуют о том, что ни то, ни другое не является действительно эффективным для контроля открытой агрессии, как это считалось ранее. Более того, механизмы воздействия обоих факторов гораздо сложнее. Поэтому, несмотря на то, что и наказание, и катарсис могут в какой-то степени использоваться для управления агрессией, они не являются панацеей от всех проявлений человеческого насилия (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000, с. 287-288).

Кроме наказания и катарсиса Р. Бэрон и Д. Ричардсон рассматривают и ряд других, достаточно эффективных методов коррекции проявлений агрессии:

- демонстрация (речь идет о тех случаях, когда в критической ситуации кто-либо проявляет сдержанность или призывает других не поддаваться на провокации);
- когнитивные факторы (к ним относятся совершаемые индивидуумом атрибуции, информирование о наличии смягчающего обстоятельства, попытка оправдать агрессора, дать причинное объяснение его агрессивному поведению и др.);
- индукция несовместимых реакций, несовместимых с гневом и агрессией (особое внимание обращается на три из них: чувство эмпатии или симпатии по отношению к потенциальным объектам агрессии, юмор и смех, ощущение умеренного сексуального возбуждения, возникающее в результате воздействия умеренных эротических стимулов);
- тренинг социальных умений (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000, с. 303-322).

Расширить репертуар социальных умений у склонных к агрессии людей позволяют способы, основанные на следующих процедурах: моделирование, ролевые игры, установление обратной связи, перенесение навыков из учебной ситуации в реальную жизненную обстановку (Р. Бэрон, Д. Ричардсон, 2000, с. 325).

Г. Паренс (1997) предложил систему практических мер и научно обоснованных рекомендаций по обузданию агрессии и переводу ее в конструктивное русло с психоаналитической позиции. Он подчеркивает, что ребенку необходима помощь в преодолении чувства чрезмерного неудовольствия. С его точки зрения, наилучший период проработки враждебности ребенка – ранняя стадия ее генерации. Автор считает необходимым разрешать ребенку быть независимым в различных пределах. Это уменьшает вероятность генерации им чувства враждебности. Он особо отмечает избирательность волеизъявления родителей при установлении ограничений. Разумное регулирование конфликтов помогает, с его точки зрения, избегать проявлений гнева, а также чувства вины, если гнев не сдерживался. Г. Паренс считает, что обучение ребенка тому, как справляться с раздражением и выражать его разумными и приемлемыми средствами – это ключевая задача воспитания. Преодоление вспышек раздражения и ярости со стороны детей по значимости стоит среди наиболее серьезных и критических для развития событий в жизни ребенка, так и родителей. Г. Паренс рекомендует не страшиться вспышек ярости и раздражения, и если они случаются, необходимо уделять им большое внимание. Основным фактором в борьбе с негативными проявлениями агрессии является установление гармоничных отношений между родителями и ребенком.

М. Мак-Кей, П. Роджерс и Ю. Мак-Кей (1997) главный упор делают на поведенческую терапию. В качестве одной из основных форм работы они предлагают организацию групп взаимопомощи, в которой будет осуществляться обучение набору подготовленных реакций.

Г. Линденфильд (1997) предлагает систему когнитивных упражнений, которые способны содействовать обузданию гнева и других деструктивных эмоций.

Д. Паттерсон и Д. Рейд (Берковиц Л., 2002, с. 421-423) разработали программу, направленную на формирование позитивных отношений родителей с агрессивными детьми. Они утверждали, что агрессивные дети могут быть перевоспитаны с помощью использования принципов инструментального научения, другими словами, за счет вознаграждения за желаемое поведение, поэтому особый акцент в своей программе они делали на применении наказаний и поощрений, осуществляемых непосредственно родителями.

Л. Берковиц (2002, с. 425) отмечает, что, несмотря на полезность для некоторых агрессивных людей программ коррекции агрессивного поведения, призванных научить их тому, что они могут достичь желаемых результатов, проявляя готовность к сотрудничеству и действуя в дружелюбной и одобряемой обществом манере, все же существуют и такие люди, которые постоянно готовы к применению насилия, главным образом, из-за своей повышенной раздражительности и неспособности к самоограничению. В связи с этим в настоящее время все большее число программ психологического тренинга разрабатываются с целью изменения этого вида эмоциональной реактивности.

Одну из известных программ контроля раздражительности разработал Р. Новако. В соответствии с точкой зрения, поддержанной другими психологами когнитивной ориентации, Новако считал, что особенно важно научить человека

с высокой эмоциональной реактивностью разговаривать с самим собой (разумеется, мысленно) в спокойной манере о той конфликтной ситуации, в которую он оказался вовлечен. Концепция контроля раздражения, предложенная Новако, уделяет основное внимание ослаблению эмоционального возбуждения, вызванного провоцирующим событием. Для снижения эмоционального возбуждения Новако применял когнитивные процедуры и методы релаксации. Результаты исследований других психологов также подтверждают эффективность объединения когнитивного и релаксационного методов сдерживания раздражения (Deffenbacher (1988); Hazaleus & Deffenbacher (1986); Goldstein, (1988)). Однако, как утверждают некоторые психологи, подобные процедуры могут помочь не каждому агрессивному человеку. Д. Деффенбахер считает, что подобный тип тренинга лучше всего может подойти юношам и девушкам, осведомленным о своей повышенной вспыльчивости и желающим справиться с подобной внутренней проблемой. Деффенбахер убежден в том, что другие способы лечения, в частности вентиляционная терапия, могут оказаться более полезными для тех людей, чьи агрессивные наклонности находятся в заторможенном или подавленном состоянии (Берковиц Л., 2002, с. 430).

Таким образом, предлагаемые в различных исследованиях пути коррекции агрессивных проявлений в зарубежной психологии в большинстве случаев представляют собой методы, используемые в рамках тех или иных психологических и психотерапевтических подходов.

Следует отметить, что подавляющая часть работ в области коррекции агрессивного поведения посвящена коррекции агрессии детей и подростков. Это связано с признанием того, что истоки агрессивности находятся именно в детском возрасте, поэтому, чем раньше начинается профилактическая и коррекционная работа, тем более эффективен результат.

Исследованием проблемы коррекции агрессивного поведения школьников в отечественной психологии и педагогике занимались И.А. Фурманов (1996), Л.М. Семенюк (1998), М.П. Квадрициус (2000), Н.А. Дубинко (2000), Н.А. Корытченкова (2000), Л.М. Чепелева (2001), Э.И. Кондракова (2000), Е.А. Карасева (2002), Т.П. Смирнова (2003) и др.

Технология комплексной коррекции агрессивного поведения разработана И.А. Фурмановым (1996). Данная модель состоит из трех блоков.

1. «Тренинг модификации поведения».

Коррекционный блок для агрессивных подростков представляет собой психологический тренинг интегративного типа с элементами различных психотерапевтических методик. Целью тренинга является поиск альтернативных (социально приемлемых) способов удовлетворения собственных потребностей и взаимодействия с окружающими. В ходе тренинга решаются следующие задачи: осознание собственных потребностей; отреагирование негативных эмоций и обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния; формирование адекватной самооценки; обучение способам целенаправленного поведения; внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных стимулов, негативных импульсов; формирование позитивной моральной позиции, жизненных перспектив и планирования будущего.

2. «Тренинг эффективности родителей».

Программа для родителей подростков с нарушениями поведения направлена на создание психологических условий для преодоления родительских ограничений и приобретения нового опыта взаимодействия с собственными детьми посредством практической тренировки коммуникативных навыков. В процессе работы решаются следующие задачи: переосмысление роли и позиции родителя; развитие взаимопонимания и взаимоуважения прав и потребностей друг друга; снижение тревожности и приобретение уверенности в себе; формирование готовности обсуждать с детьми все спорные и конфликтные ситуации в семье; выработка стиля эффективного взаимодействия с детьми.

3. «Тренинг психологической компетентности педагога».

Третья программа имеет целью информирование педагогов об индивидуально-психологических особенностях личности подростка с агрессивным поведением и обучения эффективным способам взаимодействия с ними средствами конфликтологии и игротерапии. В ходе тренинга решаются следующие задачи: распознавание и идентификация собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с асоциальными детьми; обучение «целенаправленным» способам отреагирования отрицательных эмоций и приемам регуляции психического равновесия; снятие личностных и профессиональных зажимов и ограничений; освоение методики контакта с неблагополучными детьми различного возраста и выработка стиля эффективного взаимодействия.

Выбор стратегий психокоррекционной работы с агрессивными детьми должен строиться, во-первых, исходя из принципиальной взаимосвязи внутренней (интрапсихической) и внешней (психосоциальной) детерминации функционирования личности. Во-вторых, учитывать закономерности процесса изменения поведения, которые включает стадии предобдумывания, обдумывания своего поведения, подготовку к его изменению, действие и поддержание нового стиля поведения. В-третьих, психотерапевтические воздействия должны быть направлены на изменения в познавательной сфере личности ребенка через убеждение, внушение, конфронтацию, прояснение и интерпретацию малоосознаваемых переживаний в эмоциональной сфере – катарсис, эмоциональную поддержку; в поведенческой сфере – мотивацию, новый эмоциональный социальный опыт, подкрепление. Поэтому необходимо осуществлять интегративный подход к коррекционной работе и использовать модель пошагового изменения поведения (Фурманов И.А., 1996).

1 шаг. Осознание: расширение информации о собственной личности и проблеме агрессивного поведения.

2 шаг. «Переоценка собственной личности»: оценка того, что ребенок чувствует и думает о своем поведении и о себе самом.

3 шаг. «Переоценка окружения»: оценка того, что агрессивное поведение влияет на окружение.

4 шаг. «Внутригрупповая поддержка»: открытость, доверие и сочувствие группы при обсуждении проблемы агрессивного поведения.

5 шаг. «Катарсис»: ощущение и выражение собственного отношения к проблеме агрессивности.

6 шаг. «Укрепление»: поиск, выбор и принятие решения действовать, формирование уверенности в способности изменить поведение.

7 шаг. «Поиск альтернативы»: обсуждение возможных замен агрессивному поведению.

8 шаг. «Контроль за стимулами»: избегание или противостояние стимулам, провоцирующим агрессивное поведение.

9 шаг. «Подкрепление»: самопоощрение и поощрение со стороны окружающих за изменение поведения.

10 шаг. «Социализация»: расширение возможностей в социальной жизни в связи с отходом от агрессивного поведения.

Исходя из того, что развитие ребенка осуществляется в деятельности, а подросток стремится к утверждению себя, своей позиции как взрослый, среди взрослых, Л.М. Семенюк (1998) считает, что наиболее эффективным в корригировании агрессивного поведения подростков является их вовлечение в систему социально признаваемой и одобряемой деятельности. В качестве такой деятельности, сензитивной подростковому возрасту, Д.И. Фельдштейн вычленил социально признаваемую и социально одобряемую деятельность. Психологический смысл этой деятельности состоит в том, что, участвуя в ней, он фактически приобщается к делам общества, занимает в нем определенное место и утверждает свою новую социальную позицию среди взрослых и сверстников, В процессе этой деятельности подросток осознает себя и признается окружающим как равноправный член общества, что создает оптимальные условия для реализации его потребностей (Семенюк Л.М., 1998).

Внешне задаваемая, педагогически «навязываемая» подростку социально одобряемая деятельность, как отмечает Л.М. Семенюк, когда она выступает для него как самостоятельно организуемая, способна обеспечить формирование адекватной ей мотивационно-потребностной сферы, так как, с одной стороны, отвечает ожиданиям растущего человека, его потенциям; с другой – предоставляет ему практику для развития самосознания, формируя нормы его жизнедеятельности. Основные принципы, формы и методы построения такой деятельности, отработанные в условиях воспитания подростка «норме» требуют значительной корректировки при включении в нее подростков, отличающихся повышенной агрессивностью. Прежде всего необходима организация системы развернутой деятельности, создающей жесткие объективные условия, определенный порядок действий, четко выделенные образцы и постоянный контроль, постепенно перерастающий в самоконтроль. При условии последовательности, постепенности приобщения агрессивных подростков к различным видам социально признаваемой деятельности – трудовой и спортивной, художественной, организаторской и других, - важно соблюдать принципы общественной оценки, преемственности, четкого построения этой деятельности.

Особенности вхождения в заданную систему многоплановой деятельности у разных подростков различны. Своеобразно складываются их отношения к делам, к товарищам, к взрослым, своеобразно проявляется и сопротивление воспитанию, что нашло отражение в условно проведенной Л.М. Семенюк (1998) типологии агрессивных подростков.

Установлено, что для воздействия на первую группу целесообразно опираться на такие качества их личности, как энергичность, упорство в достижении цели, стремление к престижу, первенству. Четко выраженный характер социальной значимости выполняемых дел, организация работы в небольших коллективах по 2-3 человека, где подросткам время от времени поручается руководство работой товарищей, способствует не просто приобщению этих детей к просоциальной деятельности, но и изменению отношений к делу вообще, к себе, к товарищам и взрослым.

Для подростков второй группы важно изменить обстановку и стереотипные формы реагирования на нее. Подчеркнутое уважение к индивидуальным проявлениям этих детей, интересам, включение их не только в исполнительскую, но и, прежде всего, в организаторскую деятельность, вырабатывающую умения и командовать и подчиняться, обеспечивают относительно быстрое вхождение подростков в систему социально значимых дел, нивелируя конфликтные отношения с окружающими.

На третью группу подростков особо воздействует ритм и напряженность социально одобряемой деятельности, вовлечение их в поисковые работы, которые дают возможность пробудить в этих детях интерес к самоутверждению, проявлению своего «Я», занятию уважаемого места среди сверстников.

Подросткам четвертой группы помогает войти в систему социально признаваемой деятельности пробуждение интереса к жизни, положительные переживания, нахождение значимых перспектив. Организация скользящего графика работ, темпы коллективной деятельности при подчеркнутой личной ответственности создают условия для вхождения этих детей в систему разнообразной просоциальной деятельности.

Комплексную методику коррекции агрессии подростков в своей работе предложила М.П. Квадрициус (2000). Методика состоит из трех взаимосвязанных программ. «Тренинг модификации поведения» для агрессивных подростков имел целью поиск альтернативных (социально приемлемых) способов удовлетворения собственных потребностей и взаимодействия с окружающими. В ходе тренинга решались следующие задачи: осознание собственных потребностей; обучение приемам регуляции своего эмоционального состояния; формирование адекватной самооценки; обучение способам целенаправленного поведения, внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов; формирование позитивной моральной позиции, жизненных перспектив и планирование будущего. «Тренинг социальных умений: как научиться не создавать себе проблемы» проводился с агрессивными подростками в ходе опытно-экспериментальной работы. Подростки обучались тому, как лучше вести себя в ситуации, которая может привести к проявлениям агрессивности, например, учились неагрессивно реагировать на поддразнивания, не принимать близко к сердцу травмирующие подростков ситуации и с большим пониманием относиться к чувствам и поступкам других подростков.

«Тренинг родителей, испытывающих затруднения в воспитании подростков» имел целью создание социально-педагогических условий для преодоления родительских ограничений и приобретения родителями нового опыта взаимо-

действия с подростками при помощи практической тренировки коммуникативных навыков. При этом решались следующие задачи:

- переосмысление роли и позиции родителей;
- достижение взаимопонимания родителя и подростка;
- снижение агрессивности и приобретение уверенности в себе;
- формирование готовности к обсуждению разрешению конфликтной ситуации в семье;
- выработка эффективного стиля взаимодействия с подростками.

Тренинги были направлены прежде всего на развитие тех умений и навыков, которые помогали семьям учиться управлять своей микросредой, вели к выбору конструктивных жизненных целей и конструктивного взаимодействия. Среди таких навыков были выделены коммуникативные навыки и умения «активного слушания», которые свидетельствуют о том, что родители заинтересованно слушают и понимают своего ребенка; отработка приема «Я-сообщения», выражающего личную обеспокоенность родителя возможными последствиями неверных действий ребенка и других; психологические приемы преодоления стрессовой ситуации, повседневной саморегуляции, оказания психотерапевтического воздействия на ребенка и др.; психолого-педагогические приемы раннего развивающего обучения, модификации поведения ребенка, игротерапии и др.

В ходе тренинга социально-педагогической компетентности педагога решались следующие задачи: распознавание собственных негативных эмоций, которые возникают при взаимодействии с агрессивным подростком; обучение способам правильного реагирования на отрицательные эмоции и приемам равновесия, снятия агрессивности у подростков посредством выработки эффективного стиля поведения педагога.

Комплексная коррекционно-развивающая программа «Развитие навыков конструктивного управления агрессией» представлена в работе З.А. Зимелевой (2002, с. 75). В программе выделены три направления. Первое направление – это коррекционно-развивающая работа с самими подростками, направленная на развитие навыков саморегуляции, рефлексии и эмпатии. Основная форма данного вида работы – групповые тренинговые занятия. Второе направление – это работа с педагогами по развитию навыков конструктивного взаимодействия с агрессивными подростками, она проводится в форме семинаров с элементами тренинга, осуществляется анализ конфликтных ситуаций. Третье направление – работа с родителями по повышению уровня психолого-педагогической компетентности.

О возможности коррекции агрессивного поведения школьников в условиях временного детского объединения пишет Л.М. Чепелева (2001, с. 120). В своей работе она доказывает возможность конструирования в условиях временного детского объединения (в детском оздоровительном лагере) такой среды жизнедеятельности, которая расширяет способы социального реагирования и снижает готовность к агрессивным реакциям. Основными характеристиками такой среды являются:

- событийный характер жизнедеятельности подростка в социокультурной среде детского лагеря, стимулирующей проявление сформированных и овладение новыми социально значимыми мотивами;

- наличие и выбор для подростка индивидуально привлекательных видов и форм деятельности различной степени сложности, позволяющих удовлетворять его социальные ожидания;

- ориентированные на сотрудничество виды взаимодействия детей и взрослых;

- создание рефлексивно-информационной среды, отражающей ценности человеческого сообщества и их становление в процессе совместной деятельности.

Гипотеза о том, что целенаправленное использование специальных физических упражнений будет способствовать снижению агрессивности подростка, оптимизации их психоэмоционального состояния и формирования адекватной самооценки за счет освоения в процессе занятий просоциальных способов поведения и изменения самоотношения. проверялась в исследовании В.А. Троск (1998).

Программу предупреждения и коррекции агрессивного поведения подростков в образовательном учреждении, основанную на принципах психолого-педагогического и медико-социального сопровождения разработала Э.И. Кондракова (2000, с. 141-142). Программа включает три этапа: 1) актуализация проблемы агрессивного поведения подростков в образовательной среде; 2) этап «сигналирования» (создания действенных способов оповещения в случае агрессии); сопровождение (пар «агрессор-жертва», отдельных ее представителей, наблюдателей). Каждый этап подразумевал действия на определенном уровне: школы, классы (группы), родители, педагоги, подростки. Этапы строились по определенному алгоритму; формулировалась ведущая идея и задачи конкретного этапа; определялись участники для реализации задач; обосновывалась актуальность именно данного этапа для программы предупреждения и педагогической коррекции агрессивного поведения подростков; предлагались конкретные способы решения задач. Этап сопровождения пар «агрессор-жертва» был построен по схеме: актуализация проблемы – интерпретация – поиск выхода из сложившейся ситуации – выработка оптимального решения – реализация способов – результат).

Н.А. Дубинко (2000, с. 57) пишет, что использование когнитивной модели агрессии позволяет найти принципиально новое решение проблемы коррекции агрессивных действий, которая будет иметь больший эффект, если она проводится на первых ступенях проявления: прочитывание посылов к агрессии и их интерпретация. Ребенку следует предложить расширить опыт взаимодействия с окружающим миром посредством наблюдения различных ситуаций: использование видеосюжетов, иллюстраций либо собственных жизненных историй. Через их обсуждение у ребенка формируется вариативность поступков в трудноразрешимых ситуациях, формируется опыт, а также новый тип поведения и реагирования (Дубинко Н.А., 1997). Использование практическим психологом таких методов, как моделирование, ролевые игры, установление обрат-

ной связи, перенесение навыка из учебной ситуации в реальную жизненную обстановку, позволит расширить репертуар социальных умений у жестких, склонных к агрессии детей. Моделирование предполагает демонстрацию детям, не имеющим базовых социальных умений, приемов адекватного поведения. После показа реальных моделей поведения, приводящих к достижению намеченной цели, у детей можно наблюдать улучшение поведения. Ролевые игры позволяют детям представить себя в ситуации, когда требуется реализация базовых умений. Это дает возможность проверить на практике модели поведения, которым они научились в ходе моделирования. Метод установления обратной связи сочетается с двумя предыдущими методами. С ребенком устанавливается обратная связь в виде позитивных реакций на их поведение. Дети поощряются или вознаграждаются за желательное или адекватное социальное поведение. Напротив, положительное подкрепление отсутствует, если дети обращаются к неприемлемым моделям поведения. Также важным является перенесение навыков из учебной ситуации в реальную жизненную обстановку. При этом учебные ситуации должны содержать как можно больше элементов, характерных для реальной жизненной обстановки. Необходимо разнообразить учебные ситуации, чтобы повысить вероятность обобщения.

Коррекция агрессивных проявлений подростков с поведенческими и эмоциональными нарушениями на основе учета их когнитивных различий представлена в работе Е.А. Карасевой (2002, с. 116). В данном исследовании использовалась интегративная модель психокоррекционного воздействия, где применялись техники гештальт-терапии, телесно-ориентированной психотерапии, когнитивно-поведенческой и рационально-эмотивной психотерапии и психокоррекции. Тактика психолога или психотерапевта, соответственно, определялась когнитивными различиями подростков.

Если в диаде «психолог-подросток» один является полезависимым, а другой полнезависимым, то решение спорного вопроса будет ближе к варианту второго, так как влияние партнера для полезависимого является определяющим. На уровне взаимодействия с психотерапевтом, в случае его полнезависимого стиля, контакт будет вполне продуктивным, по типу «лидер, учитель-ведомый, ученик». Эффект психокоррекции в случае полнезависимого пациента будет определяться наличием его внутренней мотивации, а сама стратегия психотерапевта должна строиться на аналитической переработке данных.

При работе с рефлексивными подростками внимание должно уделяться анализу, методам рациональной психотерапии с апелляцией к логике, рассудку, а психотерапевтической мишенью будет являться самосознание, самооценка, а также способы эмоционального выражения пациента.

В случае импульсивного когнитивного стиля продуктивной будет психокоррекция, основанная на помощи в овладении сканирующими стратегиями и оперированием более медленным темпом работы. Большое значение при этом будут иметь методы телесно-ориентированной психотерапии, элементы психогимнастики, ролевые игры.

Пациенты с гибким контролем легче приспосабливаются к смене обстановки и лучше обучаются новым формам поведения, поэтому метод поведенче-

ской психотерапии для них более эффективен. Лица с ригидным и жестким познавательным контролем отличаются пониженной способностью к научению и для них нужно использовать иные формы психокоррекции или психотерапевтического воздействия (например, гештальттерапию).

Систему коррекции агрессивности с учетом уровней ее проявления разработала Н.А. Корытченкова (2000). При генерализованной агрессии коррекция направлена на формирование рефлексии, эмпатии, чувства юмора, адекватного восприятия себя и людей, выработку навыков самоанализа. При ситуативной (локальной) агрессии предполагается формирование уверенности в себе, ответственности за свои поступки и уважения к интересам других людей. Коррекция адаптивной агрессии нацелена на формирование самокритичности, интеллектуальной активности, толерантности, стрессоустойчивости, выработку навыков самоконтроля, альтернативных способов поведения, умения принимать решения в экстремальных ситуациях. При творческой агрессии коррекция направлена на формирование готовности к отсутствию социальной поддержки, расширение диапазона способов психологической защиты своего «Я».

Т.П. Смирнова (2003, с. 3) выделила 6 ключевых направлений коррекционной работы с агрессивными детьми 5-14-летнего возраста:

- обучение навыкам контроля и управления собственным гневом;
- обучение отреагированию (выражению) собственного гнева и всей негативной ситуации в целом приемлемым способом, безопасным для себя и окружающих;
- обучение конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, снятие деструктивных элементов в поведении;
- снижение уровня личностной тревожности;
- формирование осознания собственных эмоций и чувств других людей, развитие эмпатии;
- развитие позитивной самооценки.

Практические упражнения в методике Т.П. Смирновой (2003, с. 27-28) включают разнообразные психотерапевтические приемы арттерапии, телесно ориентированной терапии, гештальт-терапии, поведенческой терапии, визуальные техники. Работа с педагогами и родителями направлена на снятие провоцирующих факторов агрессивного поведения у детей и предполагает информирование об индивидуально-психологических особенностях агрессивных детей; обучение распознаванию собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с агрессивными детьми, а также приемам регуляции психического равновесия; обучение навыкам «ненасильственного» общения; формирование навыков позитивного взаимодействия с агрессивными детьми и др.

Таким образом, изучение психолого-педагогической литературы по проблеме коррекции агрессивного поведения школьников позволило сделать заключение о том, что коррекция агрессивного поведения школьников носит комплексный характер и предполагает работу не только с самим школьником, но и с его непосредственным окружением: семьей, педагогами, сверстниками. Коррекция агрессивных проявлений школьника направлена на формирование

конструктивных способов взаимодействия с окружающими, навыков саморегуляции своего поведения, обучение контролю и управлению гневом, развитие эмпатии. Работа с педагогами нацелена на информирование о путях диагностики, профилактики и коррекции агрессивных проявлений школьников, развитие навыков взаимодействия с агрессивными школьниками, обучение саморегуляции эмоционального состояния. Работа с семьей агрессивного школьника предполагает преодоление эмоционального дискомфорта в семье, обеспечение благоприятных условий для самоутверждения, обесценивание агрессивных действий, воспитание социально приемлемых способов разрядки избыточной энергии, аффективного состояния гнева, фрустрации, формирование толерантности, миролюбия, эмпатии, обучение конструктивным формам взаимодействия.

Список литературы

- Берковиц Л.* Агрессия: причины, последствия и контроль. Секреты причин насилия, мотивов убийств, гнева, враждебности, ненависти, разрушения, предрасположенности личности к насилию. СПб., М., 2002.
- Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб., 2000.
- Дубинко Н.А.* Генезис агрессивного поведения и пути его коррекции в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2000.
- Дубинко Н.А.* К проблеме условий и движущих факторов агрессии // Социально-педагогическая работа. 1997. №4.
- Зимелева З.А.* Психологические условия возникновения и коррекции агрессивного поведения подростков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
- Карасёва Е.А.* Влияние когнитивных стилей на формирование агрессивности подростков с поведенческими и эмоциональными расстройствами (в связи с задачами психологической коррекции): Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.
- Квадрициус М.П.* Предупреждение агрессивности подростков средствами семейного воспитания: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2000.
- Кондракова И.Э.* Предупреждение и педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков в школе: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.
- Корытченкова Н.И.* Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка: Дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000.
- Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю.* Укрощение гнева. СПб., 1997.
- Линденфильд Г.* Как справиться с гневом. Позитивная стратегия управления сильными эмоциями. М., 1997.
- Паренс Г.* Агрессия наших детей. М., 1997.
- Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учебное пособие. М., 1998.
- Смирнова Т.П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум». Ростов н/Д, 2003.
- Троск В.А.* Повышение психосоциальной адаптивности подростков специальными физическими упражнениями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 1998.
- Фурманов И.А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.
- Чепелева Л.М.* Агрессивность и особенности самосознания личности подростка: Дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2001.

5.3. Коррекция нарушений поведения у умственно отсталых школьников

Исследования показывают, что изучение нарушений поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в основном было ориентировано на выделение психолого-педагогических типов нарушений поведения и ограничивалось разработкой формальных направлений коррекции, носящих рекомендательный характер (Э.Я. Альбрехт, К.С. Лебединская, М.А. Малинаускене).

В практике работы вспомогательных школ широко использовались специфические коррекционно-воспитательные меры воздействия на учащихся с нарушением поведения, совершивших противоправные действия, рекомендованные А.С. Белкиным (1973), М.Н. Хоружей (1977), В.П. Шайдюком, С.В. Луцкиным (1977) и др. Так у учащихся вырабатывались навыки адекватного поведения в различных конфликтных ситуациях; воспитывались умения анализировать и правильно оценивать свои и чужие поступки, сравнивать свое поведение с поведением других лиц, анализировать нравственные отношения, в частности, на примере отношений героев произведений, кинофильмов и т.д. Для воспитания уважительного отношения к морально-этическим нормам и принципам, принятым в обществе учащихся знакомили с основами права, законами нашего государства, приучали к сознательному выполнению этих законов, к соблюдению общественного порядка, воспитывали ответственность за свое поведение. С этой целью проводились различные мероприятия с учащимися в соответствии с рекомендациями, представленными в исследовании Б.П. Пузанова (1980).

Е.А. Гордиенко и Г.Г. Запрягаев (1984) предложили ряд мер для профилактики и коррекции нарушений поведения олигофренов: вовлечение подростков в такую учебную и общественную деятельность, которая обеспечивала бы им устойчивый успех, повышение авторитета среди школьников, в результате чего возрастала бы их уверенность в себе, расширялись контакты со сверстниками, возникали деловые и дружеские взаимоотношения; постоянное включение учащихся во фронтальную работу на уроке, развитие познавательной активности, мотивов учения, самостоятельности, умения преодолевать трудности; воспитание чувства долга и ответственности; предупреждение появления пробелов в знаниях как предпосылки педагогической запущенности, в значительной мере затрудняющей работу с детьми и нередко приводящей к асоциальному поведению.

Исследования показали, квалифицированное коррекционно-воспитательное воздействие в соответствии с индивидуально-психологическими и возрастными особенностями умственно отсталого школьника, выявление конкретных источников вредных влияний и вывод подростка из зоны их действия, использование системы внеклассных мероприятий, включающих работу детской организации, общественные мероприятия, работу школы с семьей, контакты с внешкольными учреждениями и с общественными организациями, последующее патронирование позволяет добиться определенных позитивных ре-

зультатов в коррекции нарушений поведения умственно отсталых школьников, в профилактике правонарушений.

Однако И.А. Коробейников (1991, с. 1) отмечал, что подходы к раннему выявлению и коррекции нарушений поведения разработаны на сегодняшний день недостаточно, но и осуществляются они, главным образом, в рамках упрощенно-дидактического представления о нормах и отклонениях в поведении. В этой связи потенциальные коррекционные возможности вспомогательной школы нередко остаются нереализованными, а ее стратегическая задача – социальная адаптация умственно отсталого ребенка решается не всегда успешно. Между тем, разработка системы средств психолого-педагогической коррекции нарушений поведения школьников с интеллектуальной недостаточностью является одним из важных вопросов специальной психологии и педагогики, решение которого позволит повысить эффективность коррекционно-воспитательной работы в школе и будет способствовать лучшему приспособлению детей к жизни в обществе.

Воспитанию у умственно отсталых детей нравственного отношения к окружающим было посвящено исследование О.Е. Фоменко (1991). В исследовании О.Е. Фоменко установлено, что отношение умственно отсталых к окружающим людям зависит от умения учащихся оценивать ситуации, возникающие в процессе общения, адекватно на них реагировать. Это, по мнению автора, требует обогащения опыта бесконфликтного решения таких ситуаций. Для достижения цели предлагалось использовать упражнения, основанные на моделировании проблемных ситуаций, связанных с общением.

В исследовании Д.И. Бойкова (1994, с. 143), позволившем выявить высокий уровень агрессии учащихся вспомогательных школ-интернатов в процессе речевой коммуникации, разработана методика, направленная на формирование у детей навыков самостоятельной коммуникативной деятельности, социальной ответственности, способности чувствовать, понимать себя и другого человека. В задачи формирующего эксперимента, позволяющего существенно снизить уровень агрессии в процессе речевой коммуникации, входило воспитание интереса к окружающим, развитие чувства понимания и сопереживания, развитие навыков общения в различных жизненных ситуациях, развитие адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих, повышение уровня самоконтроля в отношении своего эмоционального состояния в ходе общения, формирование терпимости к мнению собеседника, развитие активности, самостоятельности, организаторских действий в процессе коммуникативной деятельности, коррекция нежелательных черт характера и поведения. В качестве основы использовался модифицированный стимульный материал теста Розенцвейга, детям предлагался найти свой вариант выхода из каждой конфликтной ситуации.

Проблему коррекции нарушений поведения умственно отсталых школьников в своих работах освещали Н.В. Волкова (1999), А.А. Богданова (2004) и др.

Коррекция нарушений поведения у умственно отсталых школьников в коррекционно-образовательных учреждениях должна осуществляться в трех направле-

ниях: работа с семьей, с педагогами и с детьми с интеллектуальной недостаточностью (Н.В. Волкова, 1999). Основные задачи работы с родителями включают расширение психологических знаний о детях и помощь в решении выявленных проблем. Для этого могут использоваться семинары, в ходе которых родители получают информацию об особенностях личностного развития детей, с помощью простейших психологических методик исследуется самооценка родителей, стиль воспитания, когнитивные стили. В ходе семейного консультирования могут быть решены те или иные проблемы или предложены пути их решения. Акцент работы делается на поиск ресурсов личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, позитивных черт характера. Возможными формами работы с педагогами могут быть: 1) обучение методам релаксации, отвлечения, устранения искажений в оценке реальности; 2) проведение занятий по переоценивающему консультированию, умению решать проблемы, находить альтернативы для разрядки накопившихся отрицательных эмоций; 3) совместное психологическое консультирование по типу балинтовых групп; 4) проведение тренингов партнерского общения, тренингов решения личных проблем.

Возможности применения психотерапии как средства коррекции поведения детей с недоразвитием интеллекта раскрывает Н.В. Волкова (1999). В работе с детьми с интеллектуальными нарушениями предпочтение индивидуальных или групповых форм психотерапии зависит не только от состояния ребенка, но и от специфики этих форм. Групповая психотерапия применяется, когда проблемы ребенка связаны с социальным приспособлением, преимущества индивидуальной работы видны в работе с детьми с эмоциональными проблемами. Противопоказаниями к групповым формам работы с детьми может быть актуальное стрессовое состояние, явно выраженное асоциальное поведение (с угрозой безопасности для других детей), ускоренное сексуальное развитие. Опыт разработки и апробирования конкретных программ детской психотерапии показывает, что наиболее эффективным является комплексное использование индивидуальных и групповых методов, включающих приемы, относящиеся к различным видам психотерапии. В ходе суггестивной психотерапии могут использоваться различные методы прямого и косвенного внушения, эффекты самовнушения для отвлечения от болезненных переживаний ребенка по поводу собственных неудач, утверждения положительного эмоционального настроения. Широкие возможности для внушения создает обращение к потенциалу ребенка, к игре. В игровых приемах сочетаются возможности отреагирования негативных переживаний, аутосуггестии и косвенного внушения. Арттерапия предполагает использование различных средств: рисования, лепки, танца, технического и литературного творчества. Психотерапевтическое содержание этим обычным детским занятиям придает обращение к целостной личности, а не к какой-то ее стороне (т.е. целью не является развитие определенных навыков, скорее развиваются общие рефлексивно-эмпатические способности). Психоанализ продуктивен, когда в основе расстройств лежат подавленные или вытесненные ребенком комплексы, влечения, переживания. Использование элементов психоаналитической техники в ходе психотерапии в коррекционно-образовательных учреждениях скорее может заключаться в обучении разграничению «телесного» и

«психического», развитии индивидуально восприятия своего тела в игровой форме и т.д. Поведенческая терапия предназначена для исправления болезненных форм поведения. Разнообразные методики этого вида терапии используют внешние воздействия с целью подкрепления или подавления отклоняющихся форм поведения (отдельных его элементов). Подкреплением может быть проявление заинтересованности взрослого, поощрения, похвалы и материальные формы вознаграждения как оценка, например, в форме жетонов или баллов. «Плохое» поведение может сопровождаться отсутствием подкрепления, игнорированием того, что делает ребенок, созданием для него неприятных ситуаций. Применение наказания может оказаться подкреплением отрицательного поведения, поэтому при коррекции различных видов отклоняющегося поведения оно должно применяться очень умеренно. Рациональная (разъясняющая) психотерапия представляет собой логическое воздействие на психику ребенка. При этом могут использоваться подготовленные детьми рассказы на житейские или фантастические темы, разыгрывание в лицах предложенных ребенком ситуаций.

А.А. Богданова (2004) предложила в своей работе систему педагогической коррекции поведения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, включающую следующие компоненты: во-первых, комплекс занятий по развитию и коррекции механизмов регуляции поведения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью; во-вторых, коррекционную работу с учащимися в учебном процессе для закрепления полученных в ходе специального обучения навыков регуляции; в-третьих, повышение научно-методического уровня учителей, работающих с детьми, имеющими нарушения поведения. Такой подход по коррекции поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью обеспечивал реализацию комплексной помощи детям с отклонениями в поведении. Следует отметить, что структура, содержание и последовательность этапов коррекционной работы по данным направлениям были обусловлены отнесенностью поведения ребенка к определенному типу и характером доминирующих поведенческих проблем. Вариативность программы педагогической коррекции поведения школьников позволяла использовать все элементы коррекционной системы при наиболее выраженных отклонениях в поведении детей, в то время как устранение более легких поведенческих проблем осуществимо при использовании вариантов неполной системы средств коррекции и профилактики.

Таким образом, коррекция нарушений поведения умственно отсталых школьников осуществляется с учетом степени и структуры имеющихся нарушений поведения. Выделяют три направления коррекционной работы: работа с семьей, с педагогами и с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Работа с родителями предполагает расширение психологических знаний о детях и помощь в решении проблем взаимодействия с детьми. В процессе работы с педагогами осуществляется обучение методам релаксации, формирование навыков эффективного взаимодействия с детьми, имеющими нарушения поведения. Работа с детьми направлена на развитие эмпатии, формирование позитивного отношения к окружающим, выработку навыков конструктивного взаимодействия

с детьми и взрослыми, обучение способам разрешения конфликтных ситуаций в общении с окружающими.

Список литературы

Белкин А.С. Отклонения в поведении школьников. Свердловск, 1973.

Богданова А.А. Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004.

Бойков Д.И. Речевая коммуникация учащихся вспомогательных школ-интернатов: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994.

Волкова Н.В. Психотерапия как средство коррекции поведения детей с недоразвитием интеллекта // Диагностика, профилактика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Сб. науч. тр. СПб., 1999.

Гордиенко Е.А., Запрягаев Г.Г. Особенности предупреждения правонарушений подростков-олигофренов // Дефектология. 1984. №3.

Коробейников И.А. Психологическая диагностика риска дезадаптивного поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью. Методические рекомендации. М., 1991.

Лебединская К.С., Альбрехт Э.Я., Фишман М.Н., Малинаускене В.А. Нарушения поведения у подростков, страдающих олигофренией // Учащиеся вспомогательной школы (Клинико-психологическое изучение) / Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. М., 1979.

Пузанов Б.П. Правовое обучение и воспитание учащихся старших классов вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1980.

Фоменко О.Е. Воспитание у умственно отсталых учащихся нравственного отношения к окружающим: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование опыта теоретического и экспериментального изучения агрессии умственно отсталых подростков в отечественной и зарубежной психологии показало актуальность и недостаточную изученность данной проблемы в специальной психологии.

Актуальность изучения агрессии связана, с одной стороны, со значением исследования агрессии для развития социально значимых качеств личности у умственно отсталых школьников, формирования у них навыков конструктивного взаимодействия с окружающими, создания условий для успешной социальной адаптации, осуществления профилактики правонарушений у умственно отсталых школьников, с другой стороны, с недостаточной изученностью в специальной психологии проблемы агрессии школьников с интеллектуальной недостаточностью, ее содержания и форм, факторов и психологических механизмов, методов диагностики, коррекции и профилактики. В психологии умственно отсталого ребенка имеются лишь некоторые сведения об агрессии лиц с умственной отсталостью, установленные в работах, посвященных изучению социальной адаптации умственно отсталых, своеобразию их взаимоотношений с окружающими, развитию их эмоционально-волевой сферы, совершению преступных действий.

Изучение феномена агрессии в отечественной и зарубежной психологии показало наличие множества концептуальных подходов к пониманию сущности понятия «агрессия». Изучение этих подходов позволило заключить, что в настоящее время в психологии утверждается представление об агрессии как мотивированных внешних действиях, нарушающих нормы и правила существования человека в обществе, наносящих физический и психологический вред людям.

Исследование проблемы дифференциации видов агрессии в психологии позволило установить, что дифференциация видов агрессии основана на учете различных критериев: мотивации агрессивного поведения, его цели, используемых средствах агрессии, ее влиянии на объект агрессии и др. Противоречия при классификации и интерпретации видов агрессии связаны со сложностью феномена агрессии, различием установок авторов при его рассмотрении, а также спецификой экспериментального исследования.

При эмпирическом исследовании агрессии умственно отсталых подростков для нас представляет интерес вербальная и физическая агрессия, ее направленность, степень осознанности и возможности контроля в связи с наличием интеллектуальной недостаточности, степень активности, инициативности агрессивных действий у умственно отсталых подростков, условия, при которых они проявляются.

Исследование проблемы происхождения агрессии в зарубежной психологии показывает наличие разнообразных теорий, нередко противоречивых и взаимоисключающих одна другую. Многообразие таких теорий свидетельствует о многоаспектности агрессии, о полифакторной ее обусловленности. Несмотря на имеющиеся различия, отмечается стремление выработать единую

теоретико-методологическую основу для изучения агрессии человека. В современной зарубежной социальной психологии имеется тенденция к многофакторному пониманию причин агрессии, в которых учитываются различные ее детерминанты. В связи с этим при изучении факторов агрессии умственно отсталых подростков представляется особенно важным исследовать соотношение биологических и социальных факторов агрессии, изучить органическую обусловленность агрессивных проявлений у умственно отсталых подростков и оценить степень влияния на агрессию данной категории школьников микросоциальных факторов: семьи и особенностей семейного воспитания, референтной группы, демонстрации агрессии и насилия в средствах массовой информации, в среде сверстников, педагогические факторы и др. Особый интерес представляют внутренние психологические предпосылки агрессивного поведения подростков с умственной отсталостью.

Исследования, касающиеся взаимосвязи агрессии и когнитивных процессов, показывают, что осуществление агрессивных действий основано на определенной организации перцептивных и мыслительных процессов. Агрессивный человек специфическим образом воспринимает и интерпретирует оружающую действительность. Стимулы, являющиеся нейтральными для других людей, могут интерпретироваться агрессивным человеком как вызывающие агрессию. Познавательный компонент агрессивного поведения подразумевает восприятие и оценку ситуации, прогнозирование последствий агрессивных действий, осознание причин и результатов собственной агрессии. Исследование когнитивных факторов, когнитивного компонента агрессии у умственно отсталых имеет особое значение, так как свойственные умственно отсталым пассивность, недостаточная дифференцированность и осмысленность восприятия, нецеленаправленность, инертность, недостаточная обобщенность мышления, низкий уровень мыслительных операций могут обусловить недостаточное или искаженное восприятие и понимание ситуации, вызвавшей агрессию.

Следует отметить, что наиболее уязвимым для проявления агрессии является подростковый возраст в связи с психофизической перестройкой организма и неравномерностью, скачкообразностью развития. Именно в подростковом возрасте выявляется наибольший уровень агрессивности школьников, причем с возрастом степень агрессивности подростков растет, как у мальчиков, так и девочек. Содержание и формы агрессивного поведения подростков значительно варьируют в зависимости от пола, возраста, особенностей личности школьника, наличия нарушений психического развития.

Как показали исследования Е.С. Иванова, В.К. Поппе, Н.В. Волковой, К. Поспишил и др., агрессивные проявления свойственны умственно отсталым школьникам, они характерны как для мальчиков, так и для девочек, причем с возрастом степень выраженности агрессии у умственно отсталых возрастает. Агрессия у умственно отсталых школьников может выступать как средство самоутверждения, как проявление групповой солидарности, как следование авторитетам и т.д.

Агрессивное поведение подростков обусловлено действием различных внешних и внутренних, биологических и социальных факторов. Основным во-

просом при рассмотрении агрессии умственно отсталых подростков является изучение соотношения действия биологических и социальных факторов в генезе агрессивного поведения, так как агрессивное поведение умственно отсталых детей в специальной психологии, в большинстве случаев, рассматривается как имеющее органическую обусловленность, не учитываются в достаточной мере действие социальных факторов и наличие внутренних психологических предпосылок агрессивного поведения, среди которых можно выделить когнитивные предпосылки, мотивационные, эмоциональные и коммуникативные, имеющие, на наш взгляд, наибольшее значение для активации и закрепления агрессивных действий у умственно отсталых. В исследованиях отечественных дефектологов установлено, что органическая недостаточность у умственно отсталых создает почву для возникновения агрессивных проявлений, а социальные факторы создают условия для проявления агрессии в поведении умственно отсталых.

Исследование преступного поведения лиц с интеллектуальной недостаточностью позволяет оценить криминальную агрессию подростков с умственной отсталостью, понять ее мотивы, рассмотреть то, что обуславливает общественно опасные действия умственно отсталых. Следует отметить, что интеллектуальная недостаточность, особенно при наличии выраженных нарушений эмоционально-волевой сферы, может создать почву для возникновения социальной дезадаптации и совершения правонарушений умственно отсталыми подростками. Особую же роль в формировании механизмов общественно опасных действий играют неблагоприятные микросоциальные условия, а именно аморальный образ жизни, злоупотребление алкоголем одного или обоих родителей, привлечение их к уголовной ответственности, гипоопека и безнадзорность, злоупотребление подростка спиртными напитками. В условиях неблагоприятного воздействия среды у подростков с интеллектуальной недостаточностью формируются негативные правонарушающие тенденции в поведении, повышается вероятность совершения преступных действий.

Изучение проблемы диагностики агрессивного поведения школьников в отечественной и зарубежной психологии показывает наличие разнообразных методик. Присущие умственно отсталым подросткам неосознанность действий и поступков, слабость прогнозирования их последствий, трудности в усвоении нравственных и правовых норм предъявляют особые требования к построению методики эмпирического исследования агрессии у данной категории детей и оценки действий как агрессивных. Для диагностики агрессии подростков необходимо использовать систему взаимодополняющих методик, соответствующих цели и задачам исследования, адекватных для обследования категории лиц с умственной отсталостью. Наиболее приемлемыми методами диагностики агрессии у умственно отсталых детей мы считаем метод наблюдения, так как он позволяет выявлять агрессивные действия в естественных условиях; невербальные проективные методы, в том числе рисуночные, ибо они определяют скрытые агрессивные тенденции. Применение опросников для диагностики агрессии у умственно отсталых подростков имеет существенные ограничения, так как не позволяет получить достоверную информацию из-за трудностей восприятия и понимания содержания вербального материала. Предполагается, степень агрес-

сивности у умственно отсталых школьников будет варьировать в зависимости от степени интеллектуального недоразвития, структуры нарушений, сложности интеллектуального дефекта выраженными нарушениями мотивационной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер.

В психологии и педагогике разработаны различные подходы к коррекции агрессивного поведения школьников. Установлено, что коррекция агрессивного поведения школьников носит комплексный характер и предполагает работу не только с самим школьником, но и с его непосредственным окружением: семьей, педагогами, сверстниками. Коррекция агрессивных проявлений школьника направлена на формирование конструктивных способов взаимодействия с окружающими, навыков саморегуляции своего поведения, обучение контролю и управлению гневом, развитие эмпатии. Работа с педагогами нацелена на информирование о путях диагностики, профилактики и коррекции агрессивных проявлений школьников, развитие навыков взаимодействия с агрессивными школьниками, обучение саморегуляции эмоционального состояний. Работа с семьей агрессивного школьника предполагает преодоление эмоционального дискомфорта в семье, обеспечение благоприятных условий для самоутверждения, обесценивание агрессивных действий, воспитание социально приемлемых способов разрядки избыточной энергии, аффективного состояния гнева, фрустрации, формирование толерантности, миролюбия, эмпатии, обучение конструктивным формам взаимодействия.

Коррекция агрессивного поведения у умственно отсталых школьников носит комплексный характер, предполагает работу со школьниками, учителями и родителями и строится с учетом интеллектуального дефекта и наличия в структуре дефекта выраженных нарушений мотивационной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Опросник Басса-Дарки

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другому.
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 выполняю просьбу.
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 друзей, я даю им это почувствовать.
8. Если мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительное угрызение 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 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.
18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми.
19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.
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, что я мало делаю для своих родителей.

33. Люди, которые постоянно изводят вас, заслуживают, чтобы их щелкнули по носу.
34. От злости я иногда бываю мрачен.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, но 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 грехи 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 своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: "Никогда не доверять чужакам".
46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что 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-нибудь 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 не могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся 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 только 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 в том, 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 огорчаюсь 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. Я стараюсь скрыть плохое отношение к людям.
75. Я лучше соглашусь с чем либо, чем стану спорить.

Обработка результатов

Индексы различных форм агрессивных и враждебных реакций определяются суммированием полученных ответов.

1. *Физическая агрессия*: ответы «да» на утверждения 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68; ответы «нет» на утверждения 9, 17, 41.

2. *Косвенная агрессия*: ответы «да» на утверждения 2, 10, 18, 42, 34, 56, 63; ответы «нет» на утверждения 26, 49.

3. *Раздражение*: ответы «да» на утверждения 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; ответы «нет» на утверждения 11, 35, 69.

4. *Негативизм*: ответы «да» на утверждения 4, 12, 20, 28; ответы «нет» на утверждение 36.

5. *Обида*: «да» на утверждения 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58; «нет» на утверждение 44.

6. *Подозрительность*: «да» на утверждения 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59; «нет» на утверждения 65, 70.

7. *Вербальная агрессия*: «да» на утверждения 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73; «нет» на утверждения 39, 66, 74, 75.

8. *Чувство вины*: «да» на утверждения 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 67, 61.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Опросник "Агрессивное поведение" П.А. Ковалева (детский вариант)

Инструкция

На каждое утверждение нужно дать ответ «Да» или «Нет» либо написать знак "+", если вы согласны с этим утверждением, или знак "-", если не согласны.

Текст опросника

1. Я не могу удержаться от грубых слов, если кто-то не согласен со мной.
2. Иногда я сплетничаю о людях, которых не люблю.
3. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.
4. Я редко даю сдачи, если меня ударят.
5. Подчас я в резкой форме требую, чтобы уважали мои права.
6. От злости я часто про себя посылаю проклятия моему обидчику.
7. Бывали случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся под руки вещь и ломал ее.
8. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
9. Если кто-нибудь раздражает меня, я говорю ему все, что о нем думаю.
10. При возникновении конфликта в классе (в школе) я чаще всего "выплескиваю" свое раздражение в разговоре с друзьями и близкими.
11. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу по столу кулаком.
12. Если для защиты своих прав мне надо применить физическую силу, я ее применяю.
13. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
14. Я часто рассказываю дома о недостатках одноклассников, которые критикуют меня.
15. С досады я могу пнуть ногой все, что подвернется.
16. В детстве мне нравилось драться.
17. Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение,
18. Я часто про себя обдумываю, что мне надо высказать учителю (тренеру, руководителю кружка), но так и не делаю этого.
19. Я считаю неприличным стучать по столу, даже если человек очень сердит.
20. Если тот, кто взял мою вещь, не отдает ее, то я могу применить силу.
21. В споре я часто начинаю сердиться и кричать.

22. |Я считаю, что осуждать человека "за глаза" не очень этично.
23. Не было случая, чтобы я со злости что-нибудь сломал.
24. Я никогда не применяю физическую силу для решения спорных вопросов.
25. Даже если я злюсь, я не прибегаю к сильным выражениям.
26. Я не сплетничаю о "людях, даже если они мне очень не нравятся.
27. Я могу так рассвирепеть, что буду крушить все подряд.
28. Я не способен ударить человека.
29. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
30. Иногда я про себя обзываю учителя (тренера, руководителя кружка), если остаюсь, недоволен его решением.
31. Вымещать зло на детях, раздавая им подзатыльники, я считаю не допустимо.
32. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их ударили.
33. Как бы я не был зол, я стараюсь не оскорблять других.
34. После неприятностей в школе я часто грублю дома родителям.
35. Когда я раздражаюсь, то, уходя, хлопаю дверьми.
36. Я никогда не любил драться.
37. Я бываю грубоват с людьми, которые мне не нравятся.
38. Если в транспорте мне наступили на ногу, то я про себя ругаюсь всякими словами.
39. Я всегда осуждаю родителей, бьющих своих детей только потому, что у них самих плохое настроение.
40. Лучше убедить человека, чем принуждать его физически.

Ключ для расшифровки ответов

Склонность к *прямой вербальной агрессии*:

Да (+) 1, 5, 9, 13, 17, 21, 37.

Нет (-) 25, 29, 33.

Склонность к *косвенной вербальной агрессии*:

Да (+) 2, 6, 10, 14, 18, 30, 34, 36.

Нет (-) 22, 26.

Склонность к *прямой физической агрессии*.

Да (+) 8, 12, 16, 20, 32.

Нет (-) 4, 24, 28, 36, 4

Склонность к *косвенной физической агрессии*:

Да (+) 7, 11, 15, 27, 35.

Нет (-) 3, 19, 23, 31, 39.

За каждый из указанных ответов начисляется 1 балл. Чем больше сумма набранных баллов, тем выше склонность испытуемого к данному виду агрессивного поведения.

Сумма баллов за прямую и косвенную физическую агрессию и прямую вербальную дает возможность судить о несдержанности (если сумма большая) или о сдержанности (если сумма маленькая) данного человека.

Количество баллов по косвенной вербальной агрессии говорит только о степени склонности к данному виду агрессии.

Подсчитываются как плюсы, так и минусы.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

**Опросник " Личностная агрессивность" П.А. Ковалева
(детский вариант)**

Инструкция

На каждое утверждение нужно написать знак "+", если вы согласны с этим утверждением, или знак "-", если вы не согласны.

Текст опросника

1. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
2. В спорах я всегда стараюсь захватить инициативу.
3. Мне чаще всего не воздают должное за мои дела.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не уступлю.
5. Я стараюсь делать все, чтобы избежать напряженности в отношениях.
6. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.
7. Мнение, что лучшая защита - нападение, правильно.
8. Обстоятельства почти всегда благоприятнее складываются для других, чем для меня.
9. Если мне не нравится установленное правило, я стараюсь его не выполнять.
10. Я стараюсь найти такое, решение спорного вопроса, которое удовлетворило бы всех.
11. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
12. В споре я часто перебиваю собеседника, навязывая ему свою точку зрения.
13. Я часто обижаюсь на замечания других, даже если и понимаю, что они справедливы.
14. Если кто-нибудь пытается мною командовать, я всегда поступаю ему наперекор.
15. Я пытаюсь найти позицию, которая находится между моей и позицией другого человека.
16. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю на это внимания.
17. Я считаю бестактным не давать высказаться в споре другой стороне.
18. Меня обижает отсутствие внимания со стороны окружающих.
19. Я не люблю поддаваться в игре даже с детьми.
20. В споре я стараюсь найти то, что устроит обе стороны.
21. У меня никогда не бывает вспышек гнева.
22. Я могу внимательно и до конца выслушать аргументы спорящей со мной стороны.

23. Я всегда обижаюсь, когда среди награжденных за дело, в котором я принимал участие, нет меня.
24. Если в очереди кто-то попытается доказать, что он стоит впереди меня, я ему не уступлю.
25. Я стараюсь избегать обострения отношений.
26. Я всегда реагирую спокойно на критику, даже если она мне кажется несправедливой.
27. Я всегда убежденно отстаиваю свою правоту.
28. Я не обижаюсь на шутки друзей, даже если они злые.
29. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение важного для всех вопроса.
30. В спорной ситуации я стараюсь убедить другого прийти к компромиссному решению.
31. В конфликтной ситуации я хорошо владею собой.
32. Мои близкие часто обижаются на меня за то, что я им "рта не даю открыть".
33. Я не расстраиваюсь, если при похвале за общую работу не упоминается мое имя.
34. Ведя переговоры со старшим по должности, я стараюсь ему не возражать.
35. В решении любой проблемы я предпочитаю выбирать "золотую середину".
36. Меня не возмущает, когда люди толкают меня на улице или в транспорте.
37. Когда в разговоре человек высказывает отличную от моей точку зрения, меня так и подмывает скорее изложить свое мнение.
38. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
39. Я всегда стараюсь выйти из вагона раньше других.
40. Вряд ли можно найти такое решение, которое бы всех удовлетворило.
41. Я не могу сдержаться, когда меня незаслуженно упрекают.
42. В играх (интеллектуальных, спортивных и т.д.) я больше люблю атаковать, чем защищаться.
43. У меня вызывают неприязнь чрезмерно обидчивые люди.
44. Для меня не имеет большого значения, чья точка зрения окажется правильной - моя или чужая.
45. Компромисс не всегда является лучшим решением спора.
46. Обычно меня трудно вывести из себя.
47. Если я вижу недостатки у людей, я не стесняюсь их критиковать.
48. Я не вижу ничего в том, что мне говорят о моих недостатках.
49. Будь я продавцом на рынке, я не стал бы уступать в цене свой товар.
50. Пойти на компромисс – значит, показать свою слабость.
51. Если по отношению ко мне кто-то поступает несправедливо, то я про себя посылаю ему всякие несчастья.

52. Я часто злюсь, когда мне возражают.
53. Я думаю, что за моей спиной обо мне говорят плохо.
54. Я считаю, что добро эффективнее мести.
55. Я верю в честность намерений большинства людей.
56. Я считаю, что лозунг "Око за око, зуб за зуб" справедлив.
57. Если я все обдумал, то я не нуждаюсь в советах других.
58. С людьми, которые любезнее, чем я мог ожидать, я держусь насто-
роженно.
59. Утверждение "Ум хорошо, а два - лучше" справедливо.
60. Утверждение "Не обманешь - не проживешь" справедливо.
61. Часто я воображаю те наказания, которые могли бы обрушиться на
моих обидчиков.
62. Я не считаю, что я глупее других, поэтому их мнение мне не указ.
63. Я верю, что за зло можно отплатить добром и действую в соответ-
ствии с этим.
64. Я часто обращаюсь к товарищам, чтобы узнать их мнение.
65. Если меня хвалят, значит этим людям от меня что-то нужно.
66. У меня отрицательное отношение к мстительным людям.
67. Я не думаю, что руководитель должен считаться с мнением подчи-
ненных, ведь отвечать за всё все-таки ему.
68. Я часто боюсь подвохов со стороны других людей.
69. Ни одно оскорбление не должно остаться ненаказанным.
70. Я не люблю, когда другие лезут ко мне с советами.
71. Я подозреваю, что многие поддерживают со мной знакомство из
корысти.
72. Я не успокаиваюсь до тех пор, пока не отомщу обидчику.
73. Я считаю, что лучше посоветоваться с другими, чем принимать ре-
шение одному.
74. Я сомневаюсь в искренности слов большинства людей.
75. Я не чувствую себя ущемленным, если мнение другого оказывается
более правильным.
76. Чаще всего, когда мне говорят комплименты, я думаю, что люди
это делают искренне.
77. Можете ли вы простить человеку причиненное вам зло, если этот
поступок был совершен очень давно?
78. Я никогда не подозреваю людей в нечестности.
79. Всегда ли надо наказывать зло?
80. Я могу выслушать критику, но поступлю по-своему.

Ключ для расшифровки ответов

| | |
|--|--|
| <p>ВСПЫЛЬЧИВОСТЬ: «+» 1, 6, 11, 41; «-» 16, 21, 26, 31, 36, 46.</p> | <p>ОБИДЧИВОСТЬ: «+» 3, 8, 13, 18, 23, 38; «-» 28, 33, 43, 48.</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>МСТИТЕЛЬНОСТЬ: «+» 51, 56, 61, 69, 72, 79; «-» 54, 63, 66, 77.</p> | <p>СКЛОННОСТЬ К НЕУСТУПЧИВОСТИ: «+» 4, 9, 14, 19, 24, 39, 49; «-» 29, 34, 44.</p> |
| <p>Нетерпимость к чужому мнению: «+» 52, 57, 62, 67, 70, 80; «-» 59, 64, 73, 75.</p> | <p>СКЛОННОСТЬ К КОМПРОМИССУ: «+» 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35; «-» 40, 45, 50.</p> |
| <p>ПОДОЗРИТЕЛЬНОСТЬ: «+» 53, 58, 60, 65, 68, 71, 74; «-» 55, 76, 78.</p> | <p>СКЛОННОСТЬ К НАСТУПАТЕЛЬНОСТИ, АТАКУЮЩЕМУ СТИЛЮ ПОВЕДЕНИЯ И ОБЩЕНИЯ: «+» 2, 7, 12, 27, 32, 37, 42, 47; «-» 17, 22.</p> |

За каждый из указанных ответов начисляется 1 балл. Чем больше сумма набранных баллов, тем выше у испытуемого выраженность исследуемых черт характера. Для каждого изучаемого показателя сумма баллов может быть от 0 до 10. Подсчитываются как плюсы, так и минусы.

Тест руки Вагнера

Стимульный материал в Тесте руки представляет собой 9 карточек с изображением кисти человеческой руки в различных положениях, десятая карточка пустая.

Последовательность работы с методикой

Обследуемому в стандартной последовательности предъявляют все 10 карточек и просят ответить на вопрос: «Что, по твоему мнению, делает рука?». Если он затрудняется с ответом, ему предлагается следующий вопрос: «Как ты думаешь, что делает человек, которому принадлежит эта рука? Назови все варианты, которые можешь себе представить». Все ответы фиксируются в протоколе. Положение, в котором обследуемый держит карточку, произвольно, но оно также фиксируется в протоколе. В ходе тестирования желательно получить несколько ответов (в среднем 2-3) на каждую предъявленную карточку. Для этого после первого высказывания обследуемого следует спросить: «Хорошо, а еще что?». После следующего ответа вопрос повторяется. Если экспериментатор почувствует, что его действия встречают сопротивление, рекомендуется перейти к другой карточке.

Обработка результатов теста.

При обработке результатов подсчитывается общее количество ответов, данных обследуемым. Осуществляется формализация ответов обследуемого посредством отнесения каждого ответа к одной из четырнадцати оценочных категорий. Подсчитывается общее количество ответов каждой категории. Авторами теста руки были предложены следующие оценочные категории.

1. Агрессия (Agg). Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как угрожающая, наносящая повреждения, нападающая, наносящая повреждения, нападающая, оскорбляющая, господствующая или активно хватающая другого человека или какой-либо объект. Бессознательная цель «Agg» поведения – наказание и искупление.

2. Директивность (Dir). Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как доминирующая, руководящая, управляющая, отдающая команды, перечашая, мещающая или каким-то иным способом активно влияющая на другого человека. Сюда же попадают ответы, в которых рука кажется направленной на коммуникацию, но эта направленность является вторичной по отношению к намерению подчинить другого человека своему влиянию. Ответы этой категории отражают установку на превосходство над другими людьми, ожидание, что другие должны вести себя в соответствии с намерениями руки, повышенную готовность использовать других людей в своих интересах.

3. Аффектация (Aff). Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как выражающая привязанность, любовь, эмоционально положительное, доброжелательное отношение к другим. К этой категории относятся ответы, в которых рука предлагает дружбу или помощь. Эти ответы отражают способность к активной социальной жизни, желание субъекта сотрудничать с другими. И хотя большинство ответов включает прямое и непосредственное общение, они относятся к категории «Aff», а не «Com», так как прежде всего характеризуются наличием именно благожелательного отношения и привязанности.

4. Коммуникация (Com). К этой категории относятся ответы, в которых рука общается или пытается общаться с кем-то. При этом общающийся находится в равной или подчиненной позиции по отношению к своему партнеру. В этих ответах совершенно очевидно, что коммуникатор хочет поделиться информацией, хочет быть понятым и принятым своей аудиторией. Условно этот показатель можно назвать показателем «делового» общения, в то время как предыдущую категорию «Aff» - показателем «модальностного», или «эмоционального», общения.

5. Зависимость (Dep). К этой категории относятся ответы, в которых рука воспринимается как ищущая помощи или поддержки у других людей. Возможность совершить какое-либо действие зависит в данном случае от благожелательного отношения других людей, от их желания помочь. В эту же категорию входят ответы, в которых рука воспринимается как подчиняющаяся другим.

6. Страх (F). Эта категория включает ответы, отражающие страх перед ответным ударом, агрессией со стороны других людей. В таких ответах рука может выступать как жертва чьих-то агрессивных проявлений или стремится оградить себя от физических воздействий и повреждений. К этой категории относятся не «истинные» тенденции к действию, а защитные реакции. В эту же категорию попадают ответы, в которых рука выступает как жертва собственной агрессии или воспринимается как наносящая вред обследуемому (мазохистские тенденции). Ответы, отражающие отказ от агрессии, что, по мнению авторов, продиктовано страхом перед возмездием, также относятся к данной категории.

7. Эксгибиционизм (Ex). К этой категории относятся ответы, в которых рука принимает участие в деятельности, связанной с развлечениями, самовыражением, демонстративностью.

8. Калечность (Crip). Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как больная, искалеченная, деформированная или каким-либо образом поврежденная.

9. Описание (Des). Эта категория включает ответы, являющиеся физическим описанием руки, при этом не фиксируется и не подразумевается какая-либо тенденция к действию и наличие энергии. Рука как бы нарисована, происходит описание образа или настроения без проецирования тенденции к действию.

10. Напряжение (Ten). К этой категории относятся ответы, в которых рука затрачивает определенную энергию, но практически ничего не достигает. Энергия уходит на то, чтобы удержать свои чувства или поддержать себя в сложных

ситуациях. Для этих ответов характерны переживания тревоги, напряжения, дискомфорта.

11. Активные безличные ответы (Act). Эта категория включает ответы, в которых рука совершает какое-либо действие, выполнение которого не требует присутствия другого лица. Все тенденции к безличному действию, в которых рука меняет свое физическое положение или противодействует силе тяжести, оцениваются по этой категории.

12. Пассивные безразличные ответы (Pas). Эта категория включает ответы, в которых рука совершает пассивные действия, не требующие присутствия другого лица. Безличные действия, в которых рука не меняет своего физического положения и сопротивляется силе тяжести, оцениваются по этой категории.

13. Галлюцинации (Bas). К этой категории относятся ответы невероятного, необычного, и вместе с тем страшного и пугающего содержания. При этом контуры рисунка, как правило, игнорируются.

14. Отказ от ответа (Fair). Человек не может дать ответ.

Следует отметить, что Тест руки позволяет определить лишь наличие агрессивных установок, которые сами по себе не свидетельствуют о повышении агрессивности учащегося. Такой вывод может быть сделан лишь на основе оценки удельного веса и места этих установок в общей системе диспозиций. Именно эта процедура и осуществляется в тесте руки при подсчете суммарного балла агрессивности. При выявлении удельного веса агрессивных тенденций соотносится общее число проявлений доминирования и агрессии – с одной стороны, и с другой стороны – количество реакций типа социальной кооперации и отрицания агрессии. В итоге, пишет И.А. Фурманов (1996, с. 80), мы получаем представление о преобладающем способе реагирования, т.е. о перевесе установок либо на конфронтацию, а отсюда косвенно о содержании и влиянии смыслообразующих мотивов и тем самым о степени агрессивности.

Таким образом, подсчитывается процент ответов каждой категории по отношению к общему количеству ответов.

Склонность к открытому агрессивному поведению определяется по следующей формуле.

$$I = (Agg + Dir) - (Aff + Com + Dep)$$

или

$$I = (Agg + Dir) - (Aff + Com + Dep + F)$$

Степень личностной дезадаптации отражается формулой:

$$MAL = Ten + Crip + F$$

Тенденция к уходу от реальности отражается формулой:

$$WITH = Des + Bas + Fail$$

Наличие психопатологии отражается формулой:

$$PATH = MAL + 2WITH$$

Проективная методика «Дом. Дерево. Человек»

Проективная методика «Дом. Дерево. Человек» применялась многими исследователями для изучения агрессивности детей (А.Р.Р. Зоуир, 1999; И.А. Фурманов, 1996 и др.). Она позволяет выявить следующие симптомокомплексы: агрессивность, враждебность, конфликтность и негативизм.

Для выполнения теста «Дом. Дерево. Человек» обследуемому предлагается простой карандаш, листок. Стандартный лист для рисования складывается пополам. На первой странице в горизонтальном положении наверху печатными буквами написано «Дом» на второй – «Дерево», на третьей – «Человек», на четвертой – имя, фамилия ребенка, дата проведения исследования. Для рисования обычно предлагается простой карандаш 2М, так как при использовании этого карандаша наиболее ярко видны изменения в силе нажима.

Инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, какой-нибудь дом». После рисования дома аналогично дается инструкция для рисования дерева, а затем человека. На все уточняющие вопросы ребенка следует отвечать, что он может рисовать так, как ему хочется. Само выполнение теста состоит из двух частей: процесса рисования и беседы после него. Проводится наблюдение за ребенком в процессе рисования. Во время наблюдения записываются все спонтанные высказывания, фиксируются особенности рисования, его последовательность. После окончания рисования учащемуся задается ряд вопросов о рисунке.

Для анализа рисунков используется три аспекта оценки – детали рисунка, их пропорции и перспективы. Считается, что детали рисунка представляют осознание и заинтересованность человека в каждодневной жизненной ситуации. Интерпретировать значение деталей следует с учетом целостности всех рисунков, а также в сотрудничестве с рисующим, так как символическое значение деталей часто бывает индивидуальным.

Пропорции рисунка отражают психологическую значимость, важность и ценность вещей, ситуаций или отношений, которые непосредственно или символически представлены в рисунке дома, дерева и человека. Пропорции могут рассматриваться как отношение целого рисунка к данному пространству бумаги или как отношение одной части целого рисунка к другой. Перспектива показывает более сложное отношение человека к его психологическому окружению. При оценке перспективы внимание обращается на положение рисунка на листе бумаги по отношению к зрителю (взгляд сверху или снизу), взаимное расположение отдельных частей рисунка, движение нарисованного объекта.

Для оценки агрессивности ребенка и других видов нарушений поведения можно использовать следующую таблицу (Зоуир, с. 67-71).

Симптомокомплексы теста «Дом. Дерево. Человек»

| №п/ п | СИМПТОМЫ | Балл |
|----------|---|-------|
| | ВРАЖДЕБНОСТЬ | |
| 1. | Отсутствие окон | 0,2 |
| 2. | Дверь – замочная скважина | 0,1 |
| 3. | Очень большое дерево | 0,1 |
| 4. | Дерево с краю листа | 0,1 |
| 5. | Обратный профиль дерева, человека | 0,1 |
| 6. | Ветки двух измерений как пальцы | 0,1 |
| 7. | Глаза – пустые глазницы | 0,2 |
| 8. | Длинные острые пальцы | 0,2 |
| 9. | Оскал, видны зубы | 0,1 |
| 10. | Агрессивная позиция человека | 0,1,2 |
| 11. | Задняя сторона дома изображена с другой стороны, необычно | 0,1 |
| 12. | Двери с огромным замком | 0,2 |
| 13. | Окна без стекол | 0,1 |
| 14. | Отсутствие окон на первом этаже дома | 0,1 |
| 15. | Волосы не заштрихованы, не покрашены, обрамляют голову | 0,1,2 |
| 16. | Руки скрещены на груди | 0,2 |
| 17. | Пальцы крупные, похожие на гвозди (шипы) | 0,1,2 |
| 18. | Карикатурное изображение | 0,1,2 |
| 19. | Зубчатые неровные линии | 0,1,2 |
| 20. | Фигура Бабы-Яги (к женщинам) | 0,1 |
| 21. | Крона-клубок | 0,1,2 |
| 22. | Другие возможные признаки | 0,1 |
| | КОНФЛИКТНОСТЬ | |
| 1. | Ограничение пространства | 0,1,2 |
| 2. | Перспектива снизу (взгляд червя) | 0,1,2 |

| | | |
|----------------------|--|-------|
| 3. | Перерисование объекта | 0,2 |
| 4. | Отказ рисовать какой-либо объект | 0,2 |
| 5. | Дерево как два дерева | 0,2 |
| 6. | Явное несоответствие качества одного из рисунков | 0,2 |
| 7. | Противоречивость рисунка и высказывания | 0,1 |
| 8. | Подчеркнутая талия | 0,1 |
| 9. | Отсутствие трубы на крыше | 0,1 |
| 10. | Другие возможные признаки | 0,1 |
| АГРЕССИВНОСТЬ | | |
| 1. | Разные постройки | 0,1,2 |
| 2. | Ноздри слишком подчеркнуты | 0,1 |
| 3. | Зубы четко нарисованы | 0,1,2 |
| 4. | Руки сильные | 0,1,2 |
| 5. | Рука как боксерская перчатка | 0,2 |
| 6. | Пальцы отделены | 0,1,2 |
| 7. | Большие пальцы | 0,2 |
| 8. | Пальцев больше пяти | 0,2 |
| 9. | Пальцы длинные | 0,2 |
| 10. | Оружие | 0,1,2 |
| 11. | Мало гнутых линий, много острых углов | 0,1,2 |
| 12. | Линии с нажимом | 0,1,2 |
| 13. | Штриховка от себя | 0,1,2 |
| 14. | Закрытая густая листва | 0,1,2 |
| 15. | Штриховка ствола | 0,1 |
| 16. | Другие возможные признаки | 0,1 |
| НЕГАТИВИЗМ | | |
| 1. | Разные постройки | 0,1,2 |
| 2. | Боковая стена, изображенная в одномерной перспективе | 0,1 |
| 3. | Уши маленькие | 0,1 |

| | | |
|----|--------------------------------|-------|
| 4. | Уши слишком подчеркнуты | 0,1,2 |
| 5. | Пальцы сжаты в кулак | 0,1,2 |
| 6. | Кулаки прижаты к телу | 0,2 |
| 7. | Кулаки далеко от тела | 0,1,2 |
| 8. | Ноги непропорционально длинные | 0,2 |
| 9. | Ноги широко расставлены | 0,1 |

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Тест С. Розенцвейга

Методика состоит из двадцати четырех рисунков, на которых изображены лица, находящиеся во фрустрационной ситуации.

Ситуации можно разделить на две основные группы.

1. Ситуации "препятствия". В этих случаях присутствует какое-либо препятствие, персонаж или предмет, который обескураживает, сбивает с толку словом или еще каким-либо способом.

2. Ситуации "обвинения". Субъект здесь служит объектом обвинения.

Испытуемому предлагается серия рисунков и дается инструкция: «На каждом рисунке изображены два или несколько человек. Один человек слева всегда изображен говорящим какие-то слова. Вам надо дать первый пришедший на ум ответ на эти слова. Старайтесь отвечать быстро».

Каждый ответ оценивается с точки зрения двух критериев: направления реакции и типа реакции:

1. Экстрапунитивные реакции (E). Реакция направлена на живое или неживое окружение в форме подчеркивания степени фрустрирующей ситуации, в форме осуждения внешней причины фрустрации, или вменяется в обязанность другому лицу разрешить данную ситуацию.

2. Интропунитивные реакции (I). Реакция направлена субъектом на самого себя. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя, принимает вину на себя или берет ответственность за исправление данной ситуации.

3. Инпунитивные реакции (M). Фрустрирующая ситуация рассматривается испытуемым как малозначащая, как отсутствие чьей-либо вины или как нечто такое, что может быть исправлено само собой, стоит только немного подождать и и подумать.

Реакции различаются также с точки зрения их типов.

1. Тип реакции "с фиксацией на препятствии" (OD). В ответе испытуемого препятствие, вызывающее фрустрацию, всячески подчеркивается или интерпретируется как своего рода благо, а не препятствие, или описывается как имеющее серьезного значения.

2. Тип реакции "с фиксацией на самозащите" (ED). Главную роль в ответе испытуемого играет защита себя, своего "Я". Субъект или порицает кого-то, или признает свою вину, или же отмечает, что ответственность за фрустрацию ситуацию никому не может быть приписана.

3. Тип реакции "с фиксацией на удовлетворение потребности" (NP). Ответ направлен на разрешение проблемы. Реакция принимает форму требования помощи от других лиц для разрешения фрустрирующей ситуации, субъект сам берется за ее разрешение или же считает, что время и нормальный ход событий приведут к ее исправлению.

Из сочетаний этих шести категорий получают девять возможных факторов и два дополнительных варианта.

Оценки заносятся в регистрационный лист для дальнейшей обработки, которая предполагает вычисление показателя GCR, который может быть обозначен как "степень социальной адаптации". Данный показатель вычисляется путем сопоставления ответов конкретного испытуемого со "стандартными", среднестатистическими показателями. Количественная величина GCR может рассматриваться в качестве меры индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению. Во время опыта испытуемый может заметно изменить свое поведение, перехода из одного типа или направления реакций к другому. Подобное изменение имеет большое значение для понимания реакций на фрустрацию, так как показывает отношение испытуемого к своим собственным реакциям. Заключительный шаг - интерпретация. Испытуемый сознательно или подсознательно идентифицирует себя с фрустрированным персонажем каждой рисуночной ситуации. Техника интерпретации включает несколько этапов.

Первый этап состоит в изучении GCR, который является важным показателем методики. Так, если испытуемый имеет низкий процент GCR, то можно предполагать, что у него часто бывают конфликты (разного типа) с окружающими его лицами, что он недостаточно адаптирован к своему социальному окружению.

Второй этап состоит в изучении оценок шести факторов в таблице профилей. Оценки, касающиеся направления реакций (E, I, M) имеют значения, вытекающие из теоретических представлений о фрустрации.

Третий этап интерпретации - изучение тенденций. Оно может иметь большое значение в понимании отношения испытуемого к своим собственным реакциям.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7.

Методика «Кинетический рисунок семьи»

Для выполнения задания по методике «Кинетический рисунок семьи» ребенку предлагается стандартный лист бумаги для рисования, карандаш (твердость 2М) и ластик. Дается следующая инструкция: «Нарисуй свою семью». На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких-либо указаний и пояснений: «Можешь рисовать, как хочешь».

Во время рисования фиксируются все спонтанные высказывания ребенка, особенности его мимики, жесты, отмечается последовательность рисования. После того, как рисунок закончен, проводится беседа по следующей схеме:

- кто нарисован на рисунке, что делает каждый член семьи;
- где работают или учатся члены семьи;
- как в семье распределяются домашние обязанности;
- каковы взаимоотношения ребенка с остальными членами семьи.

При интерпретации «Кинетического рисунка семьи» И.А. Фурманов (1996) предлагает обратить основное внимание на следующие аспекты:

- анализ структуры рисунка семьи (сравнение состава реальной и нарисованной семьи, расположение и взаимодействие членов семьи на рисунке);
- анализ особенностей рисунка отдельных членов семьи (различия в стиле рисования, количество детей, схема тел отдельных членов семьи);
- анализ процесса рисования (последовательность рисунка, комментарии, паузы, эмоциональные реакции во время рисунка).

Для определения причин агрессивности ребенка, определяемых внутрисемейными отношениями можно использовать следующую таблицу.

Симптомокомплексы теста «Кинетический рисунок семьи»

| Симптомокомплекс | Симптом | Балл |
|----------------------|--|-------|
| КОНФЛИКТНОСТЬ | | |
| 1. | Барьеры между фигурами | 0,1 |
| 2. | Стирание отдельных фигур | 0,1,2 |
| 3. | Отсутствие отдельных частей тела у некоторых фигур | 0,2 |
| 4. | Выделение отдельных фигур | 0,2 |
| 5. | Изоляция отдельных фигур | 0,2 |
| 6. | Неадекватная величина отдельных фи- | 0,2 |

| | | |
|---|---|-----|
| | гур | |
| 7. | Несоответствие вербального описания и рисунка | 0,1 |
| 8. | Преобладание вещей | 0,1 |
| ВРАЖДЕБНОСТЬ В СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ | | |
| 1. | Одна фигура на другой стороне листа | 0,2 |
| 2. | Агрессивная позиция фигуры | 0,1 |
| 3. | Зачеркнутая фигура | 0,2 |
| 4. | Деформированная фигура | 0,2 |
| 5. | Обратный профиль | 0,1 |
| 6. | Руки раскинуты в стороны | 0,1 |
| 7. | Пальцы длинные, подчеркнутые | 0,1 |
| 8. | Другие возможные признаки | |
| 9. | Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи | 0,2 |
| 10. | Член семьи, стоящий спиной | 0,1 |
| 11. | Другие возможные признаки | |

ПРИЛОЖЕНИЕ 8.

Тест «Несуществующее животное»

Для проведения обследования необходим простой карандаш средней твердости, неостро заточенный, лист бумаги, стандартный, белый.

Инструкция: «Придумай и нарисуй несуществующее животное и назови его несуществующим именем».

Симптомокомплексы теста «Несуществующее животное»

| Симптомокомплекс | Симптом | Балл |
|------------------|---|-------|
| АГРЕССИЯ | | |
| 1. | Сильная, уверенная линия рисунка | 0,1 |
| 2. | Неаккуратность рисунка | 0,1 |
| 3. | Большое количество острых углов | 0,1,2 |
| 4. | Верхнее размещение углов | 0,1 |
| 5. | Крупное изображение | 0,1,2 |
| 6. | Голова обращена вправо или анфас | 0,1 |
| 7. | Хвост поднят вверх, пышный | 0,1 |
| 8. | Угрожающее выражение | 0,1 |
| 9. | Угрожающая поза | 0,1 |
| 10. | Наличие орудий нападения (зубы, когти, рога) | 0,1,2 |
| 11. | Хищник | 0,1 |
| 12. | Вожак или одинокий | 0,1 |
| 13. | При нападении «дерется насмерть» или «всех убивает», «дерется традиционными способами (зубы, когти, рога, хобот и т.д.) | 0,1 |
| 14. | Ночное животное | 0,1 |
| 15. | Другие признаки | 0,1 |

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| Введение | 4 |
| 1. Проблема агрессии в зарубежной и отечественной психологии | |
| 1.1. Понятие агрессии в психологии..... | 12 |
| 1.2. Дифференциация видов агрессии..... | 22 |
| 1.3. Теории происхождения агрессии в зарубежной науке..... | 31 |
| 1.4. Проблема взаимосвязи агрессии и когнитивных процессов в психологии..... | 55 |
| 2. Особенности агрессии подростков | |
| 2.1. Своеобразие агрессивного поведения подростков..... | 62 |
| 2.2. Основные факторы агрессивного поведения подростков..... | 70 |
| 3. Агрессия подростков с умственной отсталостью | |
| 3.1. Нарушения поведения у умственно отсталых подростков..... | 80 |
| 3.2. Проблема агрессии умственно отсталых подростков в специальной психологии..... | 89 |
| 3.3. Основные факторы нарушений поведения у умственно отсталых школьников..... | 96 |
| 4. Криминальная агрессия несовершеннолетних с интеллектуальной недостаточностью | |
| 4.1. Криминальная агрессия несовершеннолетних..... | 105 |
| 4.2. Преступное поведение несовершеннолетних с умственной отсталостью..... | 113 |
| 5. Диагностика и коррекция агрессии подростков | |
| 5.1. Диагностика агрессии подростков..... | 118 |
| 5.2. Коррекция агрессии подростков в зарубежной и отечественной психологии и педагогике..... | 127 |
| 5.3. Коррекция нарушений поведения у умственно отсталых школьников.... | 137 |
| Заключение | 143 |
| Приложение | 147 |

Шипова Лариса Валентиновна

**Агрессия подростков с умственной отсталостью:
психологический контекст**

Учебное издание