

Л.В. Шипова

**НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ**

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

УДК 152.276
ББК 88.4
Ш63

Рецензент:

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
реабилитационных технологий в образовании на базе ГАОУ СО ЦАРИ
Гридина Елена Сергеевна*

Шипова Л.В.

Ш63 Нарушения поведения умственно отсталых подростков. Учебное пособие. - Саратов, 2016. - 63 с.

В учебном пособии представлены материалы изучения нарушений поведения умственно отсталых подростков, особенности и основные факторы нарушений поведения умственно отсталых школьников, обсуждаются проблемы агрессивного поведения при умственной отсталости, анализируется преступное поведение несовершеннолетних с умственной отсталостью.

Материалы пособия могут быть использованы психологами образовательных организаций, учреждений здравоохранения и социальной защиты для диагностики и коррекции нарушений поведения у лиц с умственно отсталостью.

*Рекомендовано к изданию Учебно-методической комиссией
факультета психолого-педагогического и специального образования*

СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Работа выполнена в авторской редакции

УДК 152.276
ББК 88.4

СОДЕРЖАНИЕ

1. Проблема нарушений поведения умственно отсталых подростков в специальной психологии и педагогике.....	4
1.1. Особенности нарушений поведения у умственно отсталых подростков.....	4
1.2. Основные факторы нарушений поведения у умственно отсталых школьников.....	13
1.3. Коррекция нарушений поведения у умственно отсталых школьников.....	24
2. Агрессия умственно отсталых подростков.....	29
2.1. Особенности агрессивного поведения умственно отсталых подростков.....	29
2.2. Диагностика агрессии подростков.....	37
2.3. Коррекция агрессии подростков в зарубежной и отечественной психологии и педагогике.....	47
3. Преступное поведение несовершеннолетних с умственной отсталостью.....	59

1. ПРОБЛЕМА НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

1.1. Особенности нарушений 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, сопровождают состояние 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; Шипици-

на 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 однообразны. 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 взаимодействующих 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.

Г.Г. Запрыгаев (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 систему 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 побеги 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 побеги и агрессивное поведение. Побеги 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 побеги приобретают 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, ко-

торое 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, пристаивание 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, асфиксии, 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 положение «кумира семьи».

- Тормозное поведение, проявляющееся в неуверенности, чрезмерной застенчивости, беспокойстве, слабой адаптации в детских учреждениях, проявляются у детей, растущих в семьях, где родители отличаются требовательностью 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 регуляционных 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 характеру. 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.

Аунануу 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., 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. 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., Маринчева 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.

1.2. 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; Балинский 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; Benda 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.).

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 несамостоятельности, 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 побегам. 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, темперамент, 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. Запругаев (1986) выделил основные формы неправильного воспитания в семье, способствующие трудностям 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 побег из школы рассматриваются, по Г.Е. Сухаревой (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 отрицатель-

ного 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 деструктивных 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 неблаго-

приятный 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., Гульдман 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., Шитицина 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.

Benda C. The Oligophrenien. Psychiatrie der Gegenwart. Berlin, Heidelberg, 1960.

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

1.3. 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. Запрыгаев (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 ме-

роприятий, включающих работу детской организации, общественные мероприятия, работу школы с семьей, контакты с внешкольными учреждениями и с общественными организациями, последующее патронирование позволяет добиться определенных позитивных результатов 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 нежелатель-

ных 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 школьников в коррекционно-образовательных учреждениях должна осуществляться в трех направлениях: 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.
- 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.

2. АГРЕССИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

2.1. Особенности агрессивного поведения умственно отсталых подростков

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; 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 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. Поспишил (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 отсталостью 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.

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 де-

тей 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 расценивает 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 обусловлено 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 показатель 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 зани-

мает 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.

Аунапуу 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 диагно-

стика 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.

Постшиль 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.

2.2. 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 (ММПИ), 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 ММПИ 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 угрызания 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 конструкторов, 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 сибсов на агрессивное поведение (Бэрон Р., Ричардсон Д., 2000).

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

емых экспериментальному воздействию во время проведения полевого эксперимента обусловило необходимость использования лабораторного эксперимента для изучения агрессии. Б. Крэйхи (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; Klapper 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, ДеЛюка, 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 (Бэрон 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. Бусс 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 (McClelland 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; Антонян Ю.М., 1988). Х. Хекхаузен (1986) отмечает, что в большинстве случаев отношения между релевантным 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 B.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 просоциальные 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 гневности 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 (Эйдмиллер 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. Мулярь, 2001). Тест предназначен для оценки способности субъекта к деструктивным формам гетероагрессии. (Более подробно Тест руки описан в книге Т.Н. Курбатовой, О.И. Мулярь «Проективная методика исследования 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; Копченлова 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.
- Бэррон 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 психически-ми 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., & Bergstom 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.

2.3. 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. Бэрн 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 (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000, с. 287-288).

Кроме наказания и катарсиса Р. Бэрн 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 (Бэрн Р., Ричардсон Д., 2000, с. 303-322).

Расширить репертуар социальных умений у склонных к агрессии людей позволяют способы, основанные на следующих процедурах: моде-

лирование, 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 познаватель-

ной 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. «Внутривидовая 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 изменением 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 потенциальным; 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, выработка умения 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, положитель-

ные 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 взаимодействия 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 «сигнализирования» (создания действенных способов оповещения в случае агрессии); сопровождение (пар «агрессор-жертва», отдельных ее представителей, наблюдателей). Каждый этап подразумевает 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 практически психологом таких методов, как моделирование, ролевые игры, установление обратной 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 отсут-

ствуется, 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 полнезависимым, а другой полнезависимым, то решение спорного вопроса будет ближе к варианту второго, так как влияние партнера для полнезависимого 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 приспособляются к смене обстановки и лучше обучаются новым формам поведения, поэтому метод поведенческой 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.

3. 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 взаимовлияния 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. Запругаева (1985, с. 106) находились в условиях неблагоприятного 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., Запругаев 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.

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.

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

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