

Институт Специальной педагогики и психологии

На правах рукописи

Егорова Ольга Николаевна

**Роль социального интеллекта в формировании девиантного поведения у
умственно отсталых подростков**

Специальность 19.00.10 – Коррекционная психология

диссертация на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Научный руководитель: заслуженный

деятель науки, профессор

Исаев Дмитрий Николаевич

ВВЕДЕНИЕ.....	4-11
Глава 1. Современные представления о нарушениях поведения у интеллектуально полноценных подростков и подростков с лёгкой степенью умственной отсталости	
1.1 Психолого-педагогическая характеристика лёгкой степени умственной отсталости.....	12-15
1.2 Нарушения поведения у подростков.....	16-27
1.3 Определение «социального интеллекта» и социальное поведение.....	27-53
1.4 Нарушение поведения у умственно отсталых подростков.....	53-65
Глава 2. Объект и методы исследования	
2.1 Характеристика объекта исследования	65-72
2.2 Методы исследования.....	73-78
Глава 3. Результаты сравнительного психологического обследования умственно отсталых подростков с девиантным поведением и подростков с нормальным уровнем развития с девиантным поведением	
3.1 Результаты анализа семейного воспитания у подростков с девиантным поведением.....	79-82
3.2 Характеристика депрессивного состояния умственно отсталых подростков с девиантным поведением и интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением	82-86
3.3 Исследование уровня агрессивного поведения у подростков с девиантным поведением	87-98

3.4 Сравнительное исследование уровня социального интеллекта у умственно отсталых подростков и интеллектуально полноценных подростков с девиантным поведением.....	98-108
Заключение	109-118
Выводы	119-120
Список литературы.....	121-139

Приложения

ВВЕДЕНИЕ

Проблема социального интеллекта в последнее время привлекает все большее внимание ученых и исследователей.

Развитие социального интеллекта позволяет активно обмениваться информацией. Позволяет выделять значимую информацию, это особенно важно, так как люди не только обмениваются знаниями, но и стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но и понята и осмыслена. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию и человек, принимающий ее, обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки, и главное, закрепленные за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга. Именно эти возможности могут развиваться и совершенствоваться благодаря социальному интеллекту.

Социальный интеллект является особым видом интеллекта, где одновременно обнаруживается взаимодействие когнитивного и личностного, поведенческого. Социальный интеллект часто определяют, как способность не только понимать людей и ситуации их взаимодействия, но и управлять ими или адаптироваться к ним. Иными словами, в определение социального интеллекта вводится не просто познавательный, когнитивный аспект, как в случае любого другого вида интеллекта, но и аспект поведенческий, влияние на среду. Именно в сфере социального интеллекта вырабатывается подход, понимающий человека как когнитивно-эмоциональное существо (Ушаков Д.В., 2003).

Понятие «социальный интеллект» было введено в научный обиход Торндайком (1920). Этот термин был введен им для обозначения

«дальновидности в межличностных отношениях». Д. Векслер (1958) предложил его определять как приспособленность индивида к человеческому бытию. По мнению Олпорт (1937), социальный интеллект – это особый «социальный дар». Согласно концепции Гилфорд (1965), социальный интеллект – представляет собой интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность социального общения и адаптации.

В отечественной психологии понятие «социальный интеллект» было введено Ю.Н. Емельяновым (1987). Автор под социальным интеллектом понимал устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события.

С одной стороны социальный интеллект рассматривают, как способность к познанию (Дружинин В.Н., (1999); Ушаков Д.В., (2004); Sternberg (1981)), с другой – как поведение, способность к ситуационной адаптации (Емельянов Ю.Н., (1987); К. Вонг, (1995); Р. Селман, (1980); В.Н. Куницына, (2001); Allport G.W., (1937)).

Многие авторы (Емельянов Ю.Н., (1987); Ушаков Д.В., (2003); Guilford J., (1965); и др.) считают, что хорошо развитый социальный интеллект лежит в основе успешной адаптации.

Изучение социального интеллекта детей с нарушенным умственным развитием привлекает все больше внимания в отечественной специальной психологии. Опыт психолого – педагогического изучения детей с умственной отсталостью как субъекта социального познания имеет относительно короткую историю. Изучены особенности развития эмоционально-волевой сферы, коммуникативные свойства личности, межличностное понимание (Ковалёв В.В., 1995, Намазбаева Ж.И., 1985, Щанкина Н.С., 2004), критерии социальной адаптации (Коновалова Н.Л., 2000, Мамайчук И.И., 1997, Шипицына Л.М., 1992) детей и подростков с интеллектуальным

недоразвитием. Так, Н.Л. Коновалова (2000) отмечает, что причина сниженности адаптационного потенциала умственно отсталых кроется в недостаточном осмыслении складывающихся вокруг них социальных ситуаций, отсутствии в индивидуальном опыте личности подходящего образа действий для решения проблемной ситуации, несформированностью навыков поведения в обществе, неумением общаться и адекватно оценивать последствия своего поведения.

На сегодняшний день наблюдается тенденция роста преступности несовершеннолетних. Увеличивается число преступлений, совершаемых подростками, имеющими психические отклонения (Горьковая И.А., 2005). Изучение социального интеллекта у легко умственно отсталых подростков может помочь в понимании истоков девиантного поведения и при разработке коррекционных программ для детей с подобными нарушениями.

Предмет: социальный интеллект легко умственно отсталых подростков.

Объект: социальный интеллект.

Гипотеза: Социальный интеллект подростков с легкой степенью умственной отсталости позволяет им ориентироваться в возникающих социальных ситуациях. Однако, недостаточность, поверхностность анализа ситуации, особенности эмоциональных проявлений, приводят к трудностям нахождения адекватных решений возникающих проблем, в том числе к нарушению поведения.

Цель работы изучение поведенческих особенностей, эмоциональных проявлений и социального интеллекта в формировании механизмов девиантного поведения у умственно отсталых подростков, находящихся в условиях закрытого учебно-воспитательного учреждения.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть состояние проблемы проявления девиантного поведения подростков с легкой степенью умственной отсталости.
2. Изучить биографические данные, как фактор, позволяющий

увидеть истоки девиантного поведения.

3. Выявить особенности поведения, эмоциональные проявления в структуре социального интеллекта у интеллектуально сохранных подростков и у подростков с легкой степенью умственной отсталости.

4. Определить общие и специфические черты поведения, эмоциональных проявлений, и социального интеллекта у легко умственно отсталых подростков, подростков с сохранным уровнем интеллекта с девиантным поведением и подростков с нормальным психическим и физическим развитием.

5. Разработать практические рекомендации для психолого–педагогической коррекции нарушенного поведения у подростков с легкой степенью умственно отсталости применительно к условиям специальной общеобразовательной школы.

Характеристика выборки: В обследовании приняли участие 102 учащихся, мужского пола специальной общеобразовательной школы №1 для детей и подростков с девиантным поведением (закрытого типа) г. Санкт–Петербурга и 30 учащихся средней общеобразовательной школы.

В основную экспериментальную группу вошли 51 подросток с лёгкой степенью умственной отсталости с девиантным поведением, средний возраст $14,4 + 1,1$ лет. При поступлении все подростки имели диагноз умственной отсталости легкой степени. В контрольной группе №1 был 51 подросток с нормальным уровнем интеллекта этой же школы, средний возраст $13,8 + 0,4$ лет. До поступления в специальную школу нарушения поведения у подростков обеих групп отмечались в течение двух и более лет. Противоправными нарушениями поведения до поступления были хищения имущества, вымогательство, хулиганство. Непротивоправные нарушения поведения представлены самовольными уходами из дома и бродяжничеством, учебной дезадаптацией, употреблением психоактивных веществ. Все подростки после неоднократных приводов в милицию были направлены в спецшколу решением суда, сроком от 1 до 3 лет. Контрольную

группу №2 составили 30 подростков, в возрасте 13,4 + 0,8 лет, учащиеся средней общеобразовательной школы с нормальным психическим и физическим развитием, не совершавшие правонарушений.

Теоретико – методологической основой исследования являются представления отечественной психологии: о высших психических функциях как сложных самоорганизующихся процессах, социальных по своему происхождению, опосредованных по своему строению и сознательных, произвольных по способу своего осуществления; о единстве интеллектуальных и аффективных процессов и их взаимосвязи и взаимовлиянии на всех ступенях развития (Выготский Л.С., (1929); Леонтьев А.Н. (1947); Лурия А.Р., (1973); Рубинштейн С.Л., (1959)), положения об особенностях умственно отсталых детей (Сухаревой Г.Е., (1965); Певзнер М.С., (1963); Лубовского В.И., (1989); Ковалёва В.В., (1995); Мнухина С.С., (1972); Penrose L.S., (1963)) и расстройства поведения (Исаева Д.Н., (1976); Лебединской К.С., (1988)), а также концепция социального интеллекта (Михайлова Е.С., (2007); Ушаков Д.В., (2003) Thorndike R., (1920); Guilford J.P., (1967)).

Методы исследования и экспериментально – психологические методики: биографический метод, метод наблюдения, беседы, тестирование, методы математической статистики. Экспериментальные методики: тест Гилфорда (определение уровня социального интеллекта). Методическое руководство /Е.С. Михайлова (Алёшина). – СПб.: ИМАТОН, 2006.

Методика включает четыре субтеста, из них три составлены на невербальном стимульном материале и один - на вербальном. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Два субтеста имеют в своей факторной структуре также второстепенные веса, касающиеся способности понимать элементы и отношения поведения. Субтест №1 «Истории с завершением», субтест №2 «Группы экспрессии», субтест №3 «Вербальная экспрессия», субтест №4 «Истории с дополнением».

Опросник Басса – Дарки (Buss-Durkey Inventory) разработан А. Басс и А. Дарки в 1957 г. и предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Этот опросник позволяет дифференцировать различные виды реакций (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины, общий индекс агрессивности и общий индекс враждебности).

Проективная методика «Hand - test» относится к проективным методам исследования личности. Идея создания теста принадлежит Э. Вагнеру в 1961 г. В нашей стране тест адаптирован Курбатовой Т.Н. Hand-тест используется для диагностики эмоциональных и некоторых личностных особенностей, в частности готовности к открытому агрессивному поведению.

Шкала определения уровня депрессии (The Zung self-rating depression scale) создана в 1965 г. Русская версия адаптирована Рыбаковым, Балашовым в 1998 г. Разработана на основе диагностических критериев депрессии и результатов опроса пациентов с этим расстройством. Оценка тяжести депрессии по ней проводится на основе самооценки пациента. Шкала содержит 20 вопросов, на каждый из которых пациент дает ответ по частоте возникновения у него того или иного признака, ранжированной в четырех градациях: "крайне редко", "редко", "часто" и "большую часть времени или постоянно". При анализе результатов оценка проводится по семи факторам, содержащим группы симптомов, отражающих чувство душевной опустошенности, расстройство настроения, общие соматические и специфические соматические симптомы, симптомы психомоторных нарушений, суицидальные мысли и раздражительность/нерешительность.

Положения диссертации, выносимые на защиту:

1. У подростков с легкой степенью умственной отсталости сформирован социальный интеллект, позволяющий им в достаточной мере ориентироваться в нормах и правилах поведения. Недоразвитие социального интеллекта выражается в трудностях считывания невербальных реакций человека, понимании значения сходных вербальных посланий в

изменяющемся контексте ситуации, неумении поставить задачу и найти способы ее решения, что приводит к нарушению поведения.

2. Особенности эмоциональных проявлений у подростков с легкой степенью умственной отсталости выражаются в снижении настроения, раздражительности, возникновении пассивных видов агрессии. Все это создаёт трудности для понимания ситуаций взаимодействия с другими людьми.

3. Профиль социального интеллекта подростков с легкой степенью умственной отсталости и девиантным поведением отличается от такового у интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением. Умственно отсталые характеризуются слабой способностью применять знания правил и норм поведения при недостаточности навыков эмпатии, в то время как у интеллектуально сохранных сверстников - достаточно сформировано понимание невербальных форм общения и умение ориентироваться в ситуациях межличностного взаимодействия. Чем ниже социальный интеллект, тем более выражены нарушения поведения у подростков с легкой степенью умственной отсталости и сохранных подростков.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- Выявлены особенности социального интеллекта у подростков с легкой степенью умственной отсталости и девиантным поведением в условиях специальной общеобразовательной школы для детей и подростков с девиантным поведением (закрытого типа) в сравнении с интеллектуально сохранными подростками с девиантным поведением.
- Получены новые данные о профиле социального интеллекта подростков с легкой степенью умственной отсталости и девиантным поведением.
- Выявлены особенности эмоциональных проявлений легко умственно отсталых подростков, приводящих к девиантному поведению.
- На основе анализа биографических данных выявлены источники,

способствующие возникновению девиантного поведения у подростков с легкой степенью умственной отсталости.

- Определены особенности поведения у подростков с легкой степенью умственной отсталости с девиантным поведением в отличие от интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением.

Теоретическая и практическая значимость исследования

Заключается в расширении представлений о поведении подростков с легкой степенью умственной отсталости. Выявлена значимость социального интеллекта и эмоциональных проявлений для формирования социально-приемлемых форм поведения у подростков с легкой степенью умственной отсталости. Определены практические рекомендации по развитию социального интеллекта подростков с легкой степенью умственной отсталости; полученные данные об особенностях механизмов нарушения поведения у умственно отсталых подростков с девиантным поведением могут быть использованы при организации диагностической работы, психологической коррекции поведения в условиях специальной школы закрытого типа; результаты исследования могут быть также использованы в профилактической работе в семьях для предупреждения нарушенного поведения детей, а также могут быть применимы в работе с учащимися общеобразовательных и специальных коррекционных школ (VIII вида).

Апробация результатов исследования. Результаты исследования, изложены в семи публикациях, доложены на конференциях ИСПиП, представлены и обсуждены на заседаниях педагогического совета и медико-психолого-педагогической комиссии специальной общеобразовательной школы для детей и подростков с девиантным поведением (закрытого типа). Публикации в журналах, соответствующих требованиям ВАК.

ГЛАВА 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НАРУШЕНИЯХ ПОВЕДЕНИЯ У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ПОЛНОЦЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ПОДРОСТКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

1.1 Психолого-педагогическая характеристика лёгкой степени умственной отсталости

Первым дал определение врожденного слабоумия Эскироль и охарактеризовал его как нарушения развития, отграничил его от деменции (приобретённого слабоумия).

Э. Крепелин¹ считал, что олигофрения – это «пёстрая смесь» болезненных форм самого разного происхождения и весьма различной сущности. Он первый, создавая классификацию, перешёл от симптоматики психических заболеваний как её основы к этиологии, клиническим проявлениям и анатомическим особенностям.

Г.Е. Сухарева к группе олигофрении относит только те формы общего психического недоразвития, которые характеризуются двумя особенностями: преобладанием интеллектуального дефекта и отсутствием прогрессивности. Она считала, что в группу олигофрений должны быть включены клинические формы дизонтогий головного мозга, не только врождённого, но и приобретённого в первые годы происхождения (до трёх лет) [120].

М.С. Певзнер и В.И. Лубовский понимают олигофрению как «тот вид недоразвития сложных форм психической деятельности, который возникает либо при поражении зачатка, либо вследствие органического поражения центральной нервной системы на разных этапах внутриутробного развития плода, либо в самом раннем периоде жизни ребёнка» [90].

В.В. Ковалёв, Е.И. Кириченко, Б.А. Леденёв, Г.С. Маринчева (1995) считают, что основные критерии умственной отсталости – это:

- тотальность психического недоразвития с преобладанием слабости

¹ Цит. по Исаеву Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003.

абстрактного мышления при меньшей выраженности нарушений предпосылок интеллекта и относительно менее грубым недоразвитием эмоциональной сферы.

- непрогредиентность интеллектуальной недостаточности, являющейся следствием нарушения онтогенетического развития, а также непрогредиентность вызвавшего недоразвитие патологического явления [47].

Д.Н. Исаев (1982) «Психическое недоразвитие (умственная отсталость) – совокупность этиологически различных наследственных, врождённых или рано приобретённых стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта» [41].

Дефиниция международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ - 10) следующая: «Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. Отсталость может развиваться с любым другим психическим или соматическим расстройством или возникать без него. Однако у умственно отсталых может наблюдаться весь диапазон психических расстройств, частота которых среди них по меньшей мере в 3-4 раза выше, чем в общей популяции. Адаптивное поведение нарушено всегда, но в защищенных социальных условиях, где обеспечена поддержка, это нарушение у больных с лёгкой степенью умственной отсталости может совсем не иметь явного характера» [74].

На сегодняшний день нет общего согласия о том, как диагностировать умственную отсталость только на основе коэффициента общего интеллекта, полученного с помощью психологических тестов или в распознавании учитывать не только познавательный дефект, но и другие характеристики.

Лёгкая умственная отсталость (дебильность)

Интеллектуальный коэффициент равен 50-69. Эти дети способны обучаться по специальной коррекционной программе, она основана на конкретно-наглядных методах обучения, облегчает усвоение математики, чтения, письма и других предметов. Речевые навыки дети с лёгкой степенью умственной отсталости приобретают с задержкой, для них характерны фонетические искажения, ограниченность словарного запаса, недостаточность понимания слов. Фразы бедные, односложные. Речь перегружена штампами, нарушен грамматический строй, испытывают трудности в оформлении мысли, им трудно передать содержание прочитанного или услышанного.

Страдает абстрактное мышление и способность к обобщению. Изучение структуры интеллекта у детей с умственной отсталостью чаще всего выявляет недостаток природного, понятийного интеллекта (низкая сообразительность, ограниченное воображение, неспособность к абстракции и т.д.) при относительной сохранности памяти, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. [50]

Сужение и замедление зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений и восприятий затрудняют создание адекватной ориентировки в окружающей среде. Недостаточное развитие восприятия не позволяет получить правильное представление о том, что находится вокруг умственно отсталого человека и что такое он сам.

Произвольное внимание нецеленаправленно, требуются большие усилия для его привлечения, фиксации, оно не стойкое, легко истощается, характеризуется повышенной отвлекаемостью.

Мышление конкретное, ограниченное непосредственным опытом и необходимостью обеспечения своих сиюминутных потребностей, непоследовательное и стереотипное, не критичное (отсутствие контроля своих действий и коррекции допущенных ошибок). Регулирующая роль

мышления в поведении не достаточна.

Память отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание, но механическая память может оказаться сохранной или даже хорошо сформированной. Обычно запечатлеваются лишь внешние признаки предметов и явлений.

Эмоции недостаточно дифференцированы, неадекватны. Они могут бурно радоваться тогда, когда нужно лишь улыбнуться, не умеют сдерживать гнев и даже агрессию, когда следовало бы лишь рассердиться. С трудом формируются высшие чувства: гностические, нравственные, эстетические и др. Преобладают непосредственные переживания конкретных жизненных обстоятельств. Настроение, как правило, не устойчивое. Однако степень эмоционального недоразвития не всегда соответствует глубине интеллектуального дефекта.

Личность умственно отсталого ребёнка формируется на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения. Однако она, будучи сформированной, полностью не освобождается от подчинения влиянию окружающей среды, не приобретает независимости.

Произвольная активность лиц с умственной отсталостью отличается слабостью побуждений, недостаточностью инициативы, внушаемостью и упрямством, слабостью социальных и личностных мотивов. Поступки недостаточно целенаправлены, импульсивны, отсутствует борьба мотивов. Поведение в связи с этим крайне непоследовательно, неожиданно. Оно то отличается пассивностью, то прерывается неожиданными и обычно неуместными поступками.

При определённой зрелости личности большинство из них достигают независимости в сфере ухода за собой. Они способны самостоятельно принимать пищу, умываться, одеваться, управлять функциями кишечника и мочевого пузыря; овладевают практическими и домашними навыками, даже если их развитие происходит значительно медленнее, чем в норме.

1. 2 Нарушение поведения у подростков

Определение понятия – «девиантное поведение»

Существует много различных терминов, дающих определение нарушенному поведению. В литературе можно встретить такие термины как «отклоняющееся поведение», «девиантное поведение», «делинквентное поведение» [18], «асоциальное, антисоциальное поведение», «нарушение социального поведения» [134, 135], «расстройства поведения» [74], «семейная дезадаптация», «средовая дезадаптация», «патогенная, психосоциальная, социальная дезадаптация» [8].

«Девиантное поведение – это специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним. Для этого используются собственные приёмы самовыражения: слэнг, стиль, символика, мода, манера, поступок и т.д. При этом девиантные действия выступают:

- в качестве средства достижения значимой цели;
- как способ психологической разрядки, замещения блокированной потребности в самореализации и самоутверждении» [44].

Расстройством поведения считается поведение, обращающее на себя внимание нарушением норм, несоответствием получаемым советам и рекомендациям и отличающееся от поведения тех, кто укладывается в нормативные требования семьи, школы, общества. Поведение же, характеризующееся отклонением от принятых нравственных, а в некоторых случаях и правовых норм, квалифицируется как *девиантное*.

Девиантное поведение определяется как такой ведущий к углублению средовой дезадаптации стереотип поведенческого реагирования, который связан с нарушениями соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп [18].

Змановская Е.В. дает следующее определение девиантному (отклоняющемуся) поведению – это устойчивое поведение личности,

отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Эти определения с некоторыми дополнениями могут быть приняты и для оценки отклонений поведения умственно отсталых детей и подростков.

Диагноз нарушенного поведения обычно основывается на чрезмерной драчливости или хулиганстве, жестокости к другим людям или животным, разрушениях собственности; поджогах, воровстве, лживости, прогулах в школе и уходов из дома, необычно тяжёлых и частых вспышках гнева, вызывающем провокационном поведении, откровенно постоянном непослушании.

Л.М. Шипицына и Е.С. Иванов (1992) считают, что предпочтительнее использовать термин «нарушение социального поведения», т.к. этот термин может быть использован для различных категорий детей: здоровых, «находящихся в «группе риска» (маргиналы) по соматическим или психическим заболеваниям, к детям с задержкой психического развития, к детям с патохарактерологическими реакциями и патохарактерологическим развитием, с психопатиями, а также с различными аномалиями, в том числе и с умственной отсталостью. Под этим термином понимается такое поведение, «которое вступает в противоречие с нормами морали и нравственности, принятыми в данном обществе, и которое сопровождается социальной дезадаптацией».

Понятие, обозначающие нарушенное поведение, можно условно разделить на несколько групп. В первую группу войдут нарушения поведения, предполагающие совершение подростком действий, которые повлекут за собой уголовную ответственность (криминальное поведение).

Во вторую - нарушения поведения вследствие, искажения социальных установок (асоциальное, антисоциальное поведение), совершение которых не предполагает уголовной ответственности.

В третью – нарушения поведения из-за трудностей в обучении,

неблагоприятной семейной обстановки (семейная, социальная, средовая, патогенная дезадаптация). В содержательном отношении термин «девиантное поведение» включает практически все вышеупомянутые нарушения.

Употребление тех или иных терминов в литературе для обозначения нарушений поведения зависит от профессиональной направленности исследования. В контексте данного исследования представляется целесообразным применение следующих терминов для обозначения основных форм нарушенного поведения:

- «девиантное поведение» - с совершением подростком действий, влекущих уголовную ответственность;
- «дезадаптивное поведение» - нарушения поведения, не связанные с уголовной ответственностью.

Психологические теории возникновения нарушений поведения.

Психодинамическая модель

Теория влечений, инстинктов (психоэнергетическая модель). Одним из основоположников этой теории является З. Фрейд [129]. Психодинамические теории вышедшие из его психоанализа раскрывают бессознательные механизмы человеческого поведения.

Теория Фрейда о развитии личности была биологически обоснованной и подчёркивала первичность инстинктивных процессов – внутренних требований. З. Фрейд считал, что в человеке существует два наиболее мощных инстинкта: инстинкт жизни (сексуальный, либидо) и инстинкт смерти. Первый рассматривается как стремления, связанные с созидательными тенденциями в поведении человека: любовью, заботой, близостью. Второй предположительно несёт в себе энергию разрушения, его задачей является «приводить всё органически живущее к состоянию безжизненности» - это злоба, ненависть, деструктивность. Агрессивный инстинкт признается производным и главным проявлением инстинкта смерти, а склонность к агрессии – исходной инстинктивной тенденцией,

характерной для всех людей.

В соответствии с ортодоксальным психоанализом агрессивное поведение детей первоначально изучалось там, где оно связано с сексуальным поведением. Было выявлено, что маленькие дети, преследующие прегенитальные сексуальные цели, очень часто демонстрируют невнимательность к чувствам других, враждебность к окружающим, садизм, агрессию и деструктивность. З. Фрейд считал, что эти качества становятся очевидными на фаллической стадии сексуального развития в связи с проявлением так называемого Эдипова комплекса, который сопровождается враждебностью и желанием смерти по отношению к конкурирующему родителю того же пола. Он говорит также о случаях садистских и агрессивных установок в последнем этапе оральной фазы (после прорезывания зубов). В основном же пик агрессивности совпадает с анальной стадией развития сексуальности. Было показано, что на этом уровне инстинктивного развития желание причинять вред людям и портить вещи, а также вымещать садистские импульсы на любимых людях имеют такую же значимость, что и анальные интересы сами по себе. Усиление агрессивных тенденций на анальном уровне привело к описанию этой стадии как анально – садистской фазы.

Этологический подход. По мнению К.Лоренца, агрессия берёт начало прежде всего из врождённого инстинкта борьбы за выживание. Лоренц предполагал, что этот инстинкт развивался в ходе длительной эволюции; также он считал, что агрессивная энергия (имеющая своим источником инстинкт борьбы) генерируется в организме спонтанно, непрерывно, в постоянном темпе, регулярно накапливаясь с течением времени.

Согласно Лоренцу, кроме врождённого инстинкта борьбы, все живые существа наделены возможностью подавлять свои стремления. И несмотря на то что он, как и З. Фрейд, считал агрессию неизбежной, он более оптимистично смотрел на возможность ослабления агрессии и контроля подобного поведения. [67]

Индивидуальная психология Альфреда Адлера

А. Адлер считал основным фактором, определяющим развитие индивидуальности, достижение превосходства над другими. Конкретное содержание цели жизни может быть чрезвычайно многообразно: стремление к власти, красоте, богатству, силе и т.д. Цель достижения превосходства возникает в 4-5 лет жизни как реакция на чувство неполноценности, которое в свою очередь вызывается переживанием своей слабости. Его усиливают два основных фактора: во-первых, это врождённые дефекты (физические недостатки, слишком маленький рост и т.д.); во-вторых, это неправильное воспитание ребёнка в семье (сверхпотворство, недостаток любви к ребёнку и т.д.).

Возникновение агрессивного мотива обусловлено трудностью получения органического удовлетворения. Агрессивный мотив господствует над моторным поведением, и это его моторное воплощение наиболее часто проявляется в детстве (плач, крик, беспокойство, бросание предметов на пол, кусание и щипание). Агрессивный мотив господствует также и над сознанием (например, в гневе), направляя его по пути реализации в виде явной или изменённой агрессии.

В норме направленность на цель достижения превосходства гармонично сочетается с направленностью на сотрудничество с другими людьми. Любому нормальному человеку не чужд внутренний конфликт между чувством неполноценности и порождаемым им стремлением к самоутверждению. Возможны два способа преодоления ощущения неполноценности: компенсация (уменьшение проявления нарушенных свойств за счёт усиленного развития сохранных) и сверхкомпенсация недостатков (усиленная тренировка нарушенного свойства до уровня сверхфункционирования). Люди используют различные пути для компенсации чувства неполноценности. Одни пытаются подавлять других или используют насилие; другие – пытаются добиться успеха, власти (т.н. «легальные» способы).

При недостаточной или извращенной компенсации чувство неполноценности переживается особенно остро и переходит в комплекс неполноценности. Комплекс неполноценности одновременно является как причиной серьёзных проблем, так и внутренним стимулом для личностного роста и развития.

В случае нарушенного поведения комплекс неполноценности сочетается с неадекватной жизненной установкой и неразвитым социальным чувством. У аномальной личности доминирующей жизненной направленностью является стремление к достижению превосходства, которое настолько выражено, что практически полностью препятствует появлению и развитию чувства общности. Такой человек воспринимает людей как средство достижения личных выгод, видит в обществе враждебную силу. Идея превосходства побуждает к действию подчинения, принижения других. В итоге формируются устойчивые негативные черты личности – нетерпимость, зависть, самомнение, подозрительность, - определяющие как поведение личности, так и её жизненный путь в целом.

Теория человеческой деструктивности Э. Фромм

Э. Фромм рассматривал два совершенно разных вида агрессии. Это оборонительная, «доброкачественная» агрессия, которая служит делу выживания человека. Другой вид - «злокачественная» агрессия – это деструктивность и жестокость, которые свойственны только человеку и определяются различными психологическими и социальными факторами.

Э. Фромм рассматривал восемь разновидностей агрессивного поведения.

✓ игровое насилие (используется человеком для демонстрации силы и ловкости, а не с целью разрушения).

✓ реактивное насилие (проявляется при защите жизни, свободы и т.д., она базируется на страхе утраты или потери, конечной целью является сохранение, а не разрушение).

✓ враждебность, возникающая из-за зависти и ревности.

✓ мстительное насилие (ущерб уже нанесён и применение силы больше не является функцией защиты, беспомощный человек считает, что нет другой возможности восстановить разрушенное самоуважение, (кроме как отомстить обидчику); сильный человек – напротив, забывает и прощает обидчика).

✓ деструктивность, мотивированная потрясением веры. (обычно возникает в результате нарушения доверительных отношений между родителями и детьми. Реакция на подобные переживания бывает разной: - формирование самостоятельности и независимости; - формирование скептицизма; - формирование иллюзии защищенности; - формирование накопительства; - формирование циничной ненависти).

✓ компенсаторное насилие (это насилие служит импотентному человеку в качестве замены продуктивной деятельности, такой человек подчинит себя некой личности или группе, которая располагает властью, и идентифицирует себя с ней; либо в своей бессильной злобе использует способность разрушать).

✓ садизм (подразумевается побуждение полностью и абсолютно поставить под свой контроль любое живое существо, будь то животное или человек, стремление унижить и поработить – лишь средство достижения этой цели).

✓ архаическая жажда крови (отражает биологическую связь человека и природы: убийство из пристрастия и страха собственного развития, пролитие крови означает ощущение себя живым, сильным, превосходящим всех остальных).

Теория В. Франкла

В. Франкл считал, что специфическими человеческими характеристиками являются, прежде всего, духовность, свобода и ответственность. Нарушения поведения, так или иначе, связаны с дефицитом этих качеств, т.е. с проявлениями бездуховности.

Фундаментальной мотивационной силой в людях является стремление

к смыслу. Людям требуется обнаруживать смысл, то ради чего стоило быть жить буквально во всём. «Смысл нельзя дать его нужно найти», поскольку он уникален для каждого человека и может быть осуществлён только им самим. Если человек не видит смысла в чём-то вне себя, выживание в экстремальной ситуации бесцельно, бессмысленно и невозможно.

Нормальность и аномальность, по мнению Франкла, определяются особенностями её позиции по отношению к жизни, смерти и своей судьбе. Позиция аномальной личности рассматривается Франклом как фаталистическая. В этом случае человек не рассматривает себя как ответственного за самоопределение в ценностях и, следовательно, как активного участника собственной жизни. Вследствие этого он позволяет различным – природным, социальным и психологическим – детерминантам определять свой жизненный путь. Сам же человек в данном случае страдает от ощущения бессмысленности, опустошенности и тщетности.

Таким образом, Франкл считал, что отклоняющееся поведение возникает потому, что люди подавляют свою духовность, уходят от ответственности за поиск смысла. Оказать помощь человеку с отклоняющимся поведением значит помочь ему осознать своё духовное Я и принять ответственность за свою судьбу, с последующим открытием им смысла своего существования.

Теория посылов к агрессии Берковица

Берковиц утверждает, что фрустрация – один из множества различных авersiveных стимулов, которые способны лишь спровоцировать агрессивные реакции, но не приводят к агрессивному поведению напрямую, а скорее создают готовность к агрессивным действиям. Подобное поведение возникает только тогда, когда присутствуют соответствующие послы к агрессии – средовые стимулы, связанные с актуальными или предшествовавшими факторами, провоцирующими злость, или с агрессией в целом.

Согласно Берковицу, стимулы приобретают свойство провоцировать

агрессию посредством процесса, сходного с классической выработкой условных рефлексов. Стимул может приобрести агрессивное значение, если связан с позитивно подкреплённой агрессией или ассоциируется с пережитым ранее дискомфортом и болью. Стимулы, которые постоянно связаны с факторами, провоцирующими агрессию, или с самой агрессией, могут постепенно склонять к агрессивным действиям индивидуумов, ранее спровоцированных или фрустрированных. Поскольку этим требованиям удовлетворяет широкий диапазон стимулов, многие из них могут приобретать значение посылов к агрессии.

Модель образования новых когнитивных связей Берковица

В соответствии с его моделью образования новых когнитивных связей, фрустрация или другие агрессивные стимулы (например, боль, жара, неприятные запахи) провоцируют агрессивные реакции путём формирования негативного аффекта. Берковиц утверждал, что «препятствия провоцируют агрессию лишь в той степени, в какой они создают негативный аффект». Блокировка достижения цели, таким образом, не будет побуждать к агрессии, если она не переживается как неприятное событие. В свою очередь, то, как сам индивидуум интерпретирует негативное воздействие, и определяет его реакцию на это воздействие.

Теория Берковица (1989) гласит о том, что послы к агрессии вовсе не являются обязательным условием для возникновения агрессивной реакции. Скорее они лишь «интенсифицируют агрессивную реакцию на наличие некоего барьера, препятствующего достижению цели». Он также представил доказательства того, что индивидуум, которого что-то спровоцировало на агрессию (т.е. он объясняет свои негативные чувства как злость), может стать более восприимчивым и чаще реагировать на послы к агрессии. Итак, хотя агрессия может появляться в отсутствие стимулирующих её ситуационных факторов, фрустрированный человек будет всё-таки чаще обращать внимание на эти стимулы, и они скорее всего усилят его агрессивную

реакцию².

Характеристика основных причин отклонений в поведении

Все причины отклоняющегося поведения можно поделить в основном на две большие группы: заданные и возникшие.

К первой группе относятся поведенческие отклонения, обусловленные причинами биологической группы: генетические дефекты развития, родовые травмы, особенности поведения, связанные со спецификой формирования и развития различных систем и функций организма (тип высшей нервной деятельности, уровень интеллектуального развития, особенности мыслительных операций – скорость формирования ассоциативных связей и т.п.). Эта группа причин может сама по себе обуславливать формирование отклонений в поведении (гиперактивные дети, аутичные дети, умственно отсталые и т.д.), но чаще такого рода дефекты в развитии составляют группу факторов риска, с которыми человек может абсолютно нормально прожить всю жизнь, не имея никаких проблем с поведением, но которые могут «проснуться» в определённых объективно либо субъективно сложных для него жизненных условиях. Эти условия и ситуации риска составляют вторую группу причин отклоняющегося поведения.

Под условиями риска понимается «совокупность факторов различной природы (социальных - воспитание в детдоме, психологических – систематические избиение ребёнка родителями, биологических – систематическое недоедание, голод), длительное негативное воздействие которых на человека приводит к перенапряжению адаптационных механизмов личности, результатом чего могут быть поведенческие нарушения» (Загвязинский В.И., 2002).

В семье это:

- асоциальный характер семьи в целом либо её отдельных членов (антиобщественный образ жизни родителей и т.д.);

² Цит. по Baron R.A., D. R. Richardson Human Aggression. Second edition, Plenum Press, New York & London

- структура семьи (отсутствие отца в семье, что не позволяет ребёнку полноценно удовлетворить потребность в эмоциональном контакте с личностно значимым человеком);

- функциональная не состоятельность семьи, проявляющаяся в неверных типах семейного воспитания (воспитание по типу гипер- или гипоопёки, кумира семьи и т.д.).

В школе это:

- функциональная несостоятельность педагога, проявляющаяся в подмене личностно-ориентированного подхода к ребёнку деятельностью по контролю за соблюдением учащимися внутришкольных правил и по обеспечению личного авторитарного псевдоавторитета;

- сложность изучаемого материала для ребёнка приводит к тому, что он теряет интерес к учёбе, как к способу самоутверждения и саморазвития;

- социально-психологические сложности межличностного взаимодействия ребёнка либо со всем коллективом, либо с его отдельными представителями (бойкоты, высмеивания и т.п.) и как в следствии ребёнок не может полноценно обучаться.

И.А. Невский ввел понятие «механизм протекания отклонений в поведении». Этот механизм включает в себя четыре последовательных этапа, характеризующих социально-психологическое состояние ребёнка и степень отклонения в поведении.

Первый этап – дезориентация ребёнка в новых, не привычных для него социальных условиях, где наработанные способы поведения (ролевые, коммуникационные и т.д.) теряют свою эффективность, а новые ещё не сформировались.

Второй этап – дестабилизация ребёнка характеризуется малоэффективными попытками восстановления личностно и эмоционально значимых контактов с окружающей средой. Это приводит к социально-психологическому истощению и возникновению неуверенности в собственных силах, а также к росту раздражения и неприятия окружающей

среды, которое формирует базу для обращения ребёнка к социально неприемлемым формам поведения.

Третий этап – дезадаптация ребёнка, характеризующаяся наличием психологически нетерпимой для ребёнка ситуации и отсутствием знания, как выйти из этой ситуации социально положительным способом.

Дальнейшее развитие отклонения поведения может проходить по двум путям: деструктивное и асоциальное.

Четвёртый этап (первый вариант) – деструктивное поведение. Ребёнок совершает негативные поступки и одновременно осознаёт неправильность своего поведения, часто это сопровождается самообвинениями, снижением самооценки, состоянием постоянного психологического перенапряжения. В следствие, этого у ребёнка могут возникнуть различные психологические и биологические нарушения (неврозы, психозы, и т.д.), которые потребуют медицинского вмешательства.

Четвёртый этап (второй вариант) – асоциальное поведение. Подросток осознанно совершает негативные поступки и принимает их. В этом случае внутренний конфликт у ребёнка отсутствует, он совершает эти поступки с конкретной целью получить какую-либо выгоду, формирует свою самооценку и т.д. Это формируется на базе видоизменённой системы ценностей и идеалов [85].

1.3 Определение «социального интеллекта» и социального поведения

С 1920-х гг. по настоящее время было дано множество различных определений социального интеллекта. В 1920 г. Э. Торндайк предложил определять социальный интеллект как способность понимать других и мудро, адекватно вести себя по отношению к другим людям. Этот термин был введён им для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». Он рассматривал социальный интеллект как познавательную специфическую способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми, основная функция социального интеллекта –

прогнозирование поведения. В структуре социального интеллекта он выделял два компонента – поведенческий и когнитивный.

Г. Олпорт (1937 г.) определял социальный интеллект как особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продукт которого – социальное приспособление, а не глубина понимания. Он связывал социальный интеллект со способностью вызывать быстрые, почти автоматические суждения о людях. Вместе с тем автор указывал, что социальный интеллект имеет отношение скорее к поведению, чем к оперированию понятиями: его продукт – социальное приспособление, а не оперирование понятиями [87].

В концепции Н. Кэнтон (1987) рассматривается вопрос использования интеллекта в целях адаптации, где социальный интеллект автор приравнивает к когнитивной компетентности, которая позволяет людям воспринимать события социальной жизни с минимумом неожиданностей и максимальной пользой для личности. Основными содержательными компонентами социального интеллекта являются: способность к решению практических задач, вербальные способности, социальная компетентность [158].

Модель структуры интеллекта Г. Айзенка.



Рис. 1 Соотношение различных видов интеллекта по Айзенку.

Айзенк предпринял попытку объединить три относительно различающихся и самостоятельных концепции: биологического,

психометрического и социального интеллекта.

Биологический интеллект – это врожденные способности к обработке информации, связанные со структурами и функциями коры головного мозга.

Психометрический интеллект – это своего рода связующее звено между биологическим и социальным интеллектом.

Социальный интеллект – это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием условий определенной социальной среды. Важны такие аспекты, как рассуждение, решение задач, память, обучаемость, понимание, обработка информации, выработка стратегий, приспособление к окружающей среде.

Айзенк отождествляет социальный интеллект с практическим и психометрическим, которые применяют в целях адаптации к требованиям общества. Такое понимание приводит к исчезновению специфики социального интеллекта³.

Когнитивная модель социального интеллекта К.Вонга и др.

В исследованиях, проведенных под руководством К.Вонга (Wong et al., 1995), были выделены и экспериментально обоснованы три когнитивных фактора социального интеллекта:

- социальные знания (правила этикета),
- социальная проницательность (способность понимать эмоциональное состояние других),
- социальная интуиция (способность понимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста).

По мнению Михайловой Е.С., последний из компонентов логичнее было бы назвать «социальное понимание», поскольку он связан с интерпретацией наблюдаемого поведения в определенном социальном контексте, а не с его прогнозированием. Понятие интуиции является сложным и многоаспектным и скорее связано, как отмечает Р.Стернберг, с

³ Цит. по Михайловой Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 2007

неявными знаниями, чем с когнитивными способностями (Стернберг и др., 2002). Интуиция часто противопоставляется интеллекту и является весьма неясным феноменом.

Когнитивно- персоналистическая концепция социального интеллекта Н. Кэнтора, Дж. Килстрома

Р.Кэнтор и Дж. Килстром (Cantor, Kihlstrom, 1987) определяют социальный интеллект как репертуар знаний, включающий в себя декларативные и оперативные (процедурные) знания, которые человек применяет для интерпретации событий и составления планов в ситуациях повседневной жизни.

Основными содержательными компонентами социального интеллекта являются:

- способность к решению практических задач,
- вербальные способности,
- социальная компетентность.

Было установлено, что люди в ходе решения жизненных задач используют следующие когнитивные стратегии:

- формулирование плана действий,
- отслеживание своего развития, оценка результатов деятельности,
- обращение к биографической памяти для понимания причин достижения полученных результатов,
- поиск возможных альтернатив,
- пересмотр планов в случае серьезных трудностей или создание новых планов.

Данная модель приближена к пониманию возможностей использования социального интеллекта в повседневной жизни.

Теория практического интеллекта и неявных знаний Р.Стернберга

Р. Стернберг рассматривал социальный интеллект как одну из форм практического интеллекта (Стернберг, 2002). Практический интеллект - это "способность адаптироваться к повседневным условиям существования,

формировать их и делать выбор условий, оптимальных для индивида".⁴

По мнению Стернберга, проблема практического интеллекта должна решаться в контексте того, как субъект управляет собой. Эти вопросы легли в основу трехкомпонентной теории интеллекта, в рамках которой интеллект определяется как форма ментального самоуправления. Данная теория включает три взаимосвязанные субтеории.

1. Компонентная субтеория. В обработке информации задействованы три рода компонентов: метакомпоненты, компоненты исполнения и компоненты приобретения знаний.

Метакомпоненты необходимы для организации высокоуровневых исполнительных процессов, чтобы спланировать деятельность, контролировать ее и оценивать сделанное.

Компоненты исполнения характеризуют процессы низшего уровня, которые реализуют установки и планы, сформированные метакомпонентами. Компоненты приобретения знаний позволяют понять, каким образом следует исполнить то, что в конечном счете осуществляют метакомпоненты и компоненты исполнения. Три составляющие приобретения знаний являются главными в интеллектуальном функционировании: выборочное кодирование, выборочное комбинирование и выборочное сравнение.

Различные компоненты интеллекта действуют совместно. Метакомпоненты активизируют компоненты исполнения и накопления знаний, которые, в свою очередь, обеспечивают обратную связь с первыми.

2. Субтеория опыта. Согласно субтеории опыта, компоненты не могут одинаково измерить интеллект на любом этапе жизненного опыта. При оценке интеллекта требуется рассматривать не только компоненты, но также уровень опыта, к которому они применимы.

3. Субтеория контекста. Мышление направлено на одну или более из трех целей поведения: адаптация к окружающей среде (предполагает

⁴ Стернберг Р. и др. Практический интеллект. Серия «Мастера психологии». СПб.: Питер, 2002 с.12

изменение себя в соответствии с жизненным пространством), ее формирование (изменение среды так, чтобы она подходила человеку) или выбор (нахождение новых жизненных усилий, когда неэффективны адаптация или формирование). Эти три цели могут быть рассмотрены как функции интеллекта.

Интеллект, ведущий к успеху, направлен на осознание сильных и слабых сторон человека, на создание модели своей силы и слабости. Это связано с тремя видами способностей:

- Аналитические способности;
- Творческие способности;
- Практические способности (инструментальные идеи, интеллектуальные действия в контексте реального мира, использование «неявных знаний»). Неявные знания имеют отличительные особенности: зависимость от собственного опыта, а не от специального обучения, отсутствие внешнего подкрепления, процедурность (связаны с конкретным применением в определенных ситуациях), значимость в достижении конкретных целей конкретным субъектом [117].

Факторно-аналитические исследования, которые более двадцати лет проводились Дж. Гилфордом и его сотрудниками в университете Южной Калифорнии с целью разработки тестовых программ измерения общих способностей, завершились созданием кубической модели структуры интеллекта. Эта модель позволяет выделить 120 факторов интеллекта, которые могут быть классифицированы в соответствии с тремя независимыми переменными, характеризующими процесс переработки информации. Эти переменные следующие: 1) содержание предъявляемой информации (характер стимульного материала); 2) операции по обработке информации (умственные действия); 3) результаты обработки информации.

Каждая интеллектуальная способность описывается в терминах конкретного содержания, операций, результата и обозначается сочетанием трех индексов. Рассмотрим параметры каждой из трех переменных с

указанием соответствующего буквенного индекса.

Содержание предъявляемой информации

Образы (F) – зрительные, слуховые, проприоцептивные и другие образы, отражающие физические характеристики объекта.

Символы (S) – формальные знаки: Буквы, цифры, ноты, кодовые обозначения и т.д.

Семантика (M) – концептуальная информация, чаще всего словесная; вербальные идеи и понятия; смысл, передаваемый при помощи слов или изображений.

Поведение (B) – информация, отражающая процесс межличностного общения: мотивы, потребности, настроения, мысли, установки, определяющие поведение людей.

Операции по переработке информации:

Познание (C) – обнаруживание, узнавание, осознание, понимание информации.

Память (M) – запоминание и хранение информации.

Дивергентное мышление (D) – образование множества разнообразных альтернатив, логически связанных с предъявляемой информацией, многовариантный поиск решения проблемы.

Конвергентное мышление (N) – получение единственно логического следствия из предъявляемой информации, поиск одного правильного решения проблемы.

Оценивание (E) – сравнение и оценка информации по определенному критерию.

Результаты обработки информации:

Элементы (U) – отдельные единицы информации, единичные сведения.

Классы (C) – основания отнесения объектов к одному классу, группировки сведений в соответствии с общими элементами или свойствами.

Отношения (R) – установление отношений между единицами информации, связи между объектами.

Системы (S) – сгруппированные системы информационных единиц, комплексы взаимосвязанных частей, информационные блоки, целостные сети, составленные из элементов.

Трансформации (Т) – преобразование, модификация, переформулировка информации.

Импlications (I) – результаты, выводы, логически связанные с данной информацией, но выходящие за ее пределы.

Таким образом, классификационная схема Д. Гилфорда описывает 120 интеллектуальных факторов (способностей): $5 \times 4 \times 6 = 120$. Каждой интеллектуальной способности соответствует маленький кубик, образованный тремя осями координат: содержание, операции, результаты (Рисунок 1).



Рисунок 1 . Модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда (1967). Серым цветом выделен блок социального интеллекта (способности к познанию поведения).

Согласно концепции Д. Гилфорда, социальный интеллект представляет

систему интеллектуальных способностей, независимую от факторов общего интеллекта. Эти способности, также как и общеинтеллектуальные, могут быть описаны в пространстве трех переменных: содержание, операции, результаты. Дж. Гилфорд выделил одну операцию – познание (С) – и сосредоточил свои исследования на познании поведения (СВ). Эта способность включает 6 факторов:

Познание элементов поведения (СВU) – способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения (способность близкая к способности выделять «фигуру из фона» в гештальт - психологии).

Познание классов поведения (СВС) – способность распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении.

Познание отношений поведения (СВR) – способность понимать отношения, существующие между единицами информации о поведении.

Познание систем поведения (СВS) – способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях.

Познание преобразований поведения (СВТ) – способность понимать изменения значения сходного поведения (вербального или невербального) в разных ситуационных контекстах.

Познание результатов поведения (СВI) – способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации.

В своей работе мы опираемся на определение социального интеллекта, которое даёт Гилфорд.

Первыми попытками выделить какой-либо параметр, соответствующий социальному интеллекту, были исследования Торндайка (1936) и Вудроу (1939). Поначалу они, проведя факторный анализ «George Washington Social Intelligence Test», не смогли этого сделать. Причина, по их мнению, заключалась в том, что данный тест социального интеллекта был насыщен вербальными и мнемическими факторами. Вслед за этим Уэдек (1947) создал

стимульный материал, позволявший выделить среди факторов общего и вербального интеллекта фактор «психологической способности», послужившей прообразом социального интеллекта. Эти исследования доказали необходимость использования невербального материала для диагностики социального интеллекта.

Дж. Гилфорд разработал свою тестовую батарею на основе 23 тестов, предназначенных для измерения шести выделенных им факторов социального интеллекта. Результаты проведенного тестирования подтвердили первоначальную гипотезу. Социальный интеллект значимо не коррелировал с развитием общего интеллекта (при средних и выше среднего значениях последнего) и пространственных представлений, способностью к визуальному различению, оригинальностью мышления, а также способностью манипулировать с комиксами. Последний факт особо важен, т.к. в его методике использовалась невербальная информация в виде картинок-комиксов. Из первоначальных 23-х тестов четыре теста, наиболее адекватные для измерения социального интеллекта, составили диагностическую батарею Дж. Гилфорда. Впоследствии она была адаптирована и стандартизирована во Франции.

Благодаря исследованиям Дж. Гилфорда (1950 - 1967) термин «социальный интеллект» перешёл в разряд измеряемых конструктов, то есть вошёл в арсенал психологической практики.

Функциональный подход к исследованию социального интеллекта К.А. Абульхановой – Славской

Социальный интеллект представляет собой индивидуально-личностное свойство человека, которое проявляется в его способности формировать отношение к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать свое поведение и поведение окружающих.⁵

Выделяются следующие функции социального интеллекта:

⁵ Абульханова – Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психол. Журнал. 1994. №4. с. 39 -55

познавательная- оценочная, коммуникативно-ценностная, рефлексивно – коррекционная.

1. познавательная - оценочная функция выражается в определении индивидуальных возможностей для достижения результатов деятельности. Социальный интеллект обеспечивает переработку информации, необходимой для прогнозирования результатов деятельности. Реализация этой функции позволяет человеку отобрать значимую для него информацию, адекватную сложившимся условиям, для реализации себя как субъекта (познавательный аспект) и сформировать оценочные суждения о происходящем в процессе целеполагания (оценочный аспект). Определение ценностного смысла ее осуществления происходит при реализации следующей функции.

2. коммуникативно-ценностная функция социального интеллекта связана с потребностью понимать окружающих и быть понятым ими. Выделяют два основных направления: 1) создание идеально-содержательного плана, связанного с определением ситуации социального действия (мыслекоммуникация) способствует пониманию данного человека; 2) акт обнаружения себя в другом человеке (экзистенциальная коммуникация) реализуется в способности понимать, воспринимать личностные и социально-психологические позиции людей, представлять другого человека на своем месте, анализировать особенности его поведения.

Этот теоретический подход основывается на концепции деятельности и может быть полезным для понимания процесса функционирования социального интеллекта как особого вида познавательной деятельности.

Операциональный подход к социальному интеллекту Н.А. Кудрявцевой
Социальный интеллект понимается Н.А. Кудрявцевой как способность к рациональным мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия. Социальный интеллект обеспечивает психологическую автономность и независимость субъекта, позволяющие противостоять давлению людей и обстоятельств. Социальный интеллект входит в качестве компонента в интегративный показатель

интеллектуального потенциала человека «единство интеллекта» [77]:

- ✓ Общий интеллект (способность решать задачи на субъективном уровне),
- ✓ Социальный интеллект (способность решать задачи на субъект - субъектном уровне),
- ✓ Рефлексия (баланс развития разных сторон интеллекта).

В исследованиях подтвердилась гипотеза о социальном интеллекте как способности к мыслительным операциям в сфере субъект - субъектных отношений и преодолению эмоционального заражения. Н.А. Кудрявцева предполагала, что в этом механизме, обеспечивающем логические функции эмоциональных процессов, большую роль играет неосознаваемая психическая регуляция, которая может блокировать сознательный контроль⁶.

Структурно – генетический подход: социальный интеллект в имплицитивной модели общего интеллекта В.Н. Дружинина

Ряд исследований психометрического интеллекта, выполненных под руководством В.Н. Дружинина, позволил уточнить его структуру. Были проанализированы соотношения между вербальным (смысловым), пространственным и числовым (знаково-символическим) факторами в структуре психометрического интеллекта. В качестве исходной базы для развития всех трех форм интеллекта выступает «поведенческий» интеллект, связанный с пониманием невербального языка и языка эмоций.

В имплицитивной модели В.Н. Дружинина (1999) поведенческий интеллект как базовая ступень интеллекта является аналогом социального интеллекта, поскольку автор опирался на модель Гилфорда, где социальный интеллект связывается с процессами оперирования поведенческой информацией. Выделены специфические признаки, которые отличают операции поведенческого интеллекта от других видов интеллекта:

- ✓ Контекстуальность

⁶ Цит. по Михайловой Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. – СПб.: Изд-во С.- Петерб. Ун-та, 2007

- ✓ Непрерывность
- ✓ Необратимость операций во времени
- ✓ Отсутствие инвариативности действий в пространстве
- ✓ Неоднозначность смысла действия как следствие ситуационной зависимости.

Как отмечает сам автор, данная модель является гипотетической и нуждается в дополнительной верификации.

Коммуникативно – личностный подход В.Н. Куницыной

Социальный интеллект определяется как «глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений».7 В структуру социального интеллекта входит:

1. коммуникативно – личностный потенциал
2. характеристики самопознания
3. социальная перцепция, социальное мышление, социальное воображение, социальное представление, способность к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов
4. энергетические характеристики: психическая и физическая выносливость, активность, слабая истощаемость [59].

В данной модели социальный интеллект трактуется в системе личностных образований как интегральное свойство личности. Впервые в структуру социального интеллекта включены энергетические характеристики психики. На основе модели В.Н. Куницыной разработано большое количество методик, позволяющих измерять отдельные компоненты

⁷ В.Н. Куница Социальный интеллект // Межличностное общение. СПб., 2001, с.470

социального интеллекта.

В работах Л.С. Выготского, посвящённых анализу интеллекта, отмечается, что потребность в мышлении возникает только тогда, когда есть затруднение и привычные способы достижения цели не приводят к решению задачи. Потребность в социальном интеллекте возникает у ребёнка в ситуации общения с людьми, только при двух условиях: во-первых, когда интересы ребёнка расходятся с интересами партнёров по общению, которые либо не знают о его желаниях, либо препятствуют достижению цели; во-вторых, когда ребёнок не может достичь желаемой цели самостоятельно или с помощью прямого давления на других людей, а только при опосредованном влиянии на их намерения (например, обманом, хитростью).

Можно определить *социальный интеллект* как способность ориентироваться на существенные характеристики коммуникативной ситуации, недоступные непосредственному наблюдению (на психическую активность – мысли, чувства, намерения; причины взаимообусловленного поведения в межличностной ситуации и социальные позиции в системе отношений) и способность на основе этой ориентировки намечать возможные способы опосредованного достижения своих или общих целей в условиях, когда прямые способы её достижения не возможны. При этом ориентировка подразумевает не только рациональные умозаключения о существенных для достижения цели характеристиках коммуникативной ситуации, но и эмоциональное восприятие этой ситуации. Способность находить обходные пути для достижения цели появляется, с точки зрения, Л.С. Выготского, в раннем возрасте, причём ребёнок, прежде научается понимать других, и только потом по этому образцу научается понимать себя.

Развитие этих идей есть в трудах Д.Б. Эльконина. Одно важное положение касается ошибочности разведения «мира вещей» и «мира людей», и как следствие этого – игнорирование процесса приобретения способов ориентировки в человеческих отношениях в ходе становления различных форм совместности в рамках ведущей деятельности в разные возрастные

периоды. Второе касается интеллектуального момента при решении «социальной задачи», которую Д.Б. Эльконин определял как задачу понимания и построения отношений с другими людьми. Основой решения этой задачи является, по его образному выражению, «выпячивание» и ориентировка на те качества, а так же действия свои и партнёра, которые необходимы для этого. Постановка и решение таких задач могут быть вплетены в контекст самых различных видов деятельности, а иногда и перерасти в самостоятельную деятельность.

Следующий шаг был сделан в работах М.И. Лисиной при анализе общения как коммуникативной деятельности. Было установлено что, с одной стороны, одним из продуктов общения является познание и оценка других людей, а с другой – социальный интеллект и социальное познание играют важную роль при удовлетворении таких важнейших коммуникативных потребностей, как потребность в доброжелательном внимании, в сотрудничестве, в уважительном отношении взрослого и во взаимопонимании и сопереживании, которые реализуются в разных формах общения. Д.Б. Эльконин подчёркивал, что мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы сознания и только аффективная тенденция может ответить на последние «почему» в анализе мышления и интеллекта. Самым большим «почему» применительно к развитию социального интеллекта в онтогенезе будет не просто констатация того, в каком возрасте появляется та или иная форма социального интеллекта, а из чего и как она возникает, и какое место в общей жизнедеятельности ребёнка занимает.

Все выше перечисленные факты позволяют, с точки зрения, О.Б. Чесноковой (2005) развести понятия социального интеллекта и социального познания следующим образом. «Социальное познание – это вся совокупность познавательных процессов, направленных на познание объектов, наделённых собственной психической активностью и опосредующих ориентировку в сфере человеческих отношений».

«Социальное мышление – это понимание существенных, наглядно не

воспринимаемых связей, зависимостей, отношений в коммуникативной ситуации, т.е. понимание психической активности других людей (связь внутренних состояний и внешнего поведения), их поведения и позиций в системе взаимоотношений. Социальное мышление связано со способностью ориентироваться не только на предметное содержание и функциональное распределение усилий партнёров для решения задачи, но и на коммуникативные намерения участников, направленные либо на достижение общей цели, либо на затруднения и препятствия в её достижении».

«Социальный интеллект как важная составляющая комплексных интеллектуальных способностей - это способность выделять существенные характеристики коммуникативной ситуации и способность наметить возможные пути осознанного опосредованного влияния на коммуникативные намерения других людей с целью достижения своих или общих предметных или коммуникативных целей» [134].

В отечественной психологии понятие «социальный интеллект» было введено Ю.Н. Емельяновым (1987). Автор под социальным интеллектом понимал устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Формированию социального интеллекта способствует наличие сензитивности. Эмпатия онтогенетически лежит в основе социального интеллекта. Социальный интеллект рассматривается здесь с позиций базовых характеристик, способствующих его формированию. В дальнейшем Ю.Н. Емельянов (1991) говорил о «коммуникативной компетентности», которую определял «как такой уровень обученности взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе». Исходя из этого определения, можно сделать вывод, что коммуникативная компетентность зависит не только от

присущих индивиду свойств, но также от изменений, проходящих в обществе, и связанной с этими изменениями социальной мобильностью самого индивида. Поскольку на каждом новом витке развития общества будет меняться нормативное представление о коммуникативной компетентности его членов. Следовательно, коммуникативную компетентность нельзя считать итоговой характеристикой индивида или понимать её как замкнутый межличностный опыт отдельного человека. Основными источниками приобретения человеком коммуникативной компетентности, по мнению Ю.Н. Емельянова, являются жизненный опыт, искусство, общая эрудиция и специальные научные методы (возможность описания, концептуализации, объяснения и прогноза межличностного поведения с последующей разработкой практических средств повышения коммуникативной компетентности в специально организованных группах, например, группах социально-психологического тренинга). Однако ведущая роль, по мнению автора, в любом случае принадлежит жизненному опыту, который «представляет собой самобытный синтез разнообразных умений и навыков, эмпирических знаний и оценок, интуитивных эвристик и нравственных принципов, вырабатываемых в ходе человеческой жизни, направленных на решение её проблем и поэтому постоянно проверяемых практикой» [30].

«Социальный интеллект – это способность понимать психическую активность людей (мысли, чувства, намерения) как причину их взаимообусловленного поведения в межличностной ситуации» [127].

Начало этому положил Ж. Пиаже в книге «Моральные суждения у ребёнка» [188]. С этого момента психологи стали соотносить между собой стадии познавательного развития, познавательную позицию (в основном относительно зрительного восприятия и пространственной позиции), способность представить себе перспективу другого человека (и как следствие, представить себя в роли другого человека) и представления детей о различных аспектах межличностной сферы (дружба, моральные нормы и

правила взаимодействия). Затем было соотнесение стадий познавательного развития и понимания ребёнком содержания сознания одушевлённых объектов, прежде всего другого человека.

Новая волна интереса к соотношению социального интеллекта, поведения и социального познания пришла к середине 1980-х гг [150] [162]. В этот период исследователи уравнивали СИ и социальное познание [150] [147].

Общая тенденция была следующей: вначале по тестам определяли специфику социального познания детей (восприятие намерений, причин поведения и пр.), а потом связывали её с особенностями межличностного поведения, а вторичным – определение уровня развития социального интеллекта и специфики социального познания. В это же время существовали исследования, в которых первичным было наличие психического заболевания или серьёзных нарушений межличностного поведения, а вторичным – определение уровня развития СИ и специфики социального познания. Например, было обнаружено, что дети - аутисты, которые в реальной межличностной ситуации обнаруживают сложности в установлении межличностных контактов, имеют очень низкий показатель по СИ и социальному познанию, испытывают серьёзные затруднения в понимании эмоций других людей, не могут объяснить причины их поведения. [147] Дети, ведущие себя агрессивно в реальной ситуации по отношению к другим детям, в амбивалентных гипотетических межличностных ситуациях склонны однозначно трактовать действия других детей как преднамеренно враждебные и направленные против них или против главного персонажа рисунков. Например, если изображён круг детей, играющих в мяч, и ещё один ребёнок, сидящий поодаль, в сторону которого летит мяч, то агрессивные дети интерпретируют такие ситуации как преднамеренное нападение. [153]

Большое значение имели работы, выполненные в рамках модели обработки социальной информации, направленной на выбор решения

проблемных межличностных ситуаций. В любой межличностной ситуации в основе поведенческого акта лежит стадийная обработка информации об этой ситуации: Расшифровка социальных сигналов → их интерпретация → формулирование целей → генерация стратегий решения проблемы → оценка эффективности стратегий и выбор возможных реакций. На весь процесс обработки информации влияют предварительный опыт общения человека, эмоциональность, навыки саморегуляции, социальные навыки взаимодействия. [162]

Эти исследования были дополнены опытом работы в рамках когнитивно – поведенческой психотерапии, в результате чего стали возникать социально – когнитивные модели нарушений межличностного поведения. Качественный анализ переживаний (аффективная составляющая), особенностей восприятия и интеллектуального осмысления межличностной ситуации (когнитивная составляющая), а также особенностей саморегуляции (регуляторная составляющая) детей с различными неблагоприятными вариантами поведения в ситуации реального общения позволил конкретизировать обобщённые определения социального интеллекта. Этот подход, с точки зрения, Чесноковой О.Б., дал возможность выделить конкретные показатели для диагностики социального интеллекта и процессов социального познания и проанализировать все компоненты межличностной компетентности в их системном единстве.

В настоящее время появилась тенденция говорить не о дефицитности социального интеллекта и нарушениях социального познания как одной из причин проблемного межличностного поведения, а о влиянии высокого уровня развития социального интеллекта на поведенческую межличностную компетентность. Появился даже термин «социальная межличностная одарённость» [144]. Было установлено, что подростки с высоким уровнем развития межличностного познания имеют более глубокие межличностные контакты, входят в большее число референтных групп, умеют контактировать с людьми разных возрастов, нежели их сверстники с более

низкими показателями [150].

Ушаков Д.В. (2003), изучая интеллектуально одарённых детей, пишет: «... можно ли полностью отвергнуть гипотезу о том, что высокий интеллект порой является фактором дезадаптации?». В результате проведённого исследования выяснилось, что сам по себе высокий интеллект выступает скорее положительным фактором адаптации. Однако, если интеллектуально одарённый ребёнок тратит всё своё время и силы на понимание какой-нибудь абстрактной области, например, шахматы или математика, то он рискует выпасть из социальных контактов. «Одарённые дети адаптивны. Неадаптивны «ботаники», то есть те из одарённых детей, кто вкладывает силы в абстрактную и отдалённую от жизни деятельность». Исходя из полученных данных, видно, что проблема этих детей не в их интеллекте, а в том, что слишком много усилий было затрачено на раннее овладение сложными областями науки или искусства и слишком мало внимания уделялось социализации [127].

В соответствии с мыслями Чесноковой О.Б. об уровне развития познавательной деятельности в межличностной ситуации (на основе совокупности познавательных процессов в их единстве с эмоциональными процессами) можно судить по следующим критериям.

На уровне социальной перцепции (содержательные критерии):

1. Характер ориентировки в межличностной ситуации (ориентировка хаотичная или планомерная).
2. Количество признаков, существенных для понимания смысла межличностной ситуации;
3. Восстановление релевантных фрагментов прошлого опыта, существенных для ориентировки в ситуации из долговременной и кратковременной памяти.

На уровне интеллектуального осмысления ситуации:

1. Способность к категоризации (словесной) и вербализации своих и чужих психических состояний (переживаний, намерений);

2. Степень адекватности при интерпретации чужих намерений;
3. Оценка взаимосвязанности своих действий и действий других людей (при низком уровне развития социального интеллекта наблюдается недостаточный анализ своих действий и переоценка, сверхчувствительность к действиям окружающих);
4. Специфика в прогнозировании будущего поведения и его последствий – своего и других людей.

На уровне принятия решения на основе осуществленной ориентировки:

1. Способность к рассмотрению альтернативных гипотез о ситуации и перебор возможных способов поведения;
2. способность рассматривать последствия ситуации для других людей.

Эмоциональные процессы определяют:

- степень импульсивности в выборе стратегий поведения;
- способность к внерациональным формам понимания других людей (вчувствование, сопереживание);
- наличие или отсутствие эмоционального предвосхищения развития ситуации (сдвиг эмоционального отреагирования от начала к концу);
- преимущественную эмоциональную валентность воспроизведения релевантной информации (преимущественно негативная или позитивная).

Обобщая вышеперечисленные критерии оценки развития социального интеллекта, можно сделать следующие выводы: в межличностной ситуации действия и поведения человека зависят не от существующих межличностных отношений и характера ситуации, а от восприятия, интерпретации смысла этой ситуации и выбора стратегий поведения. На этот процесс влияют так называемые когнитивно – аффективные схемы, которые содержательно определяются опытом предыдущих отношений и совместной деятельности, личностными характеристиками (локус контроля, степень личностной

децентрации и пр.) и психическими процессами (мышление, память, внимание, восприятие и пр.). Неадекватная стратегия ведения в межличностной ситуации может быть вызвана как причинами, связанными с недостаточной ориентировкой в ситуации (несформированностью ориентировки на коммуникативные намерения партнёров), так и с их искажённым восприятием и неадекватной интерпретацией смысла коммуникативной ситуации. Отталкиваясь от этого ясно, что нельзя делать выводы об уровне развития социального интеллекта только на основе сиюминутного выполненного теста по социальному интеллекту, без учёта эмоциональных переживаний ребёнка, его познавательных процессов и пр.

Развитие социального интеллекта позволяет активно обмениваться информацией. Позволяет выделять значимую информацию, это особенно важно, так как люди не только обмениваются знаниями, но и стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но и понята и осмыслена. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию. И человек, принимающий ее, обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки, и главное, закреплённые за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга. Именно эти возможности могут развиваться и совершенствоваться благодаря социальному интеллекту.

Исследование социального интеллекта у детей и подростков с умственной отсталостью

Социальный интеллект детей с нарушенным умственным развитием является новой проблемной областью для отечественной специальной психологии. Опыт психолого – педагогического изучения детей с умственной

отсталостью как субъекта социального познания имеет относительно короткую историю. Преимущественно исследовались вопросы о развитии субъективного образа другого человека, представлений ребёнка с нарушениями интеллектуального развития о сверстнике, о взрослом человеке, качественных, психологических особенностях других людей оставался за пределами большинства исследований. Однако, следует отметить, что различные аспекты проблемы успешности межличностного познания детей с интеллектуальными нарушениями в ряде исследований были затронуты. Прежде всего, речь идёт об исследованиях социальной перцепции лиц с нарушениями интеллектуального развития [42, 51, 83]. Условно можно выделить другую группу работ, направленных на изучение личных взаимоотношений между учащимися школы, факторов, способствующих межличностной привлекательности, достижению определённого статуса в группе [25 и др.].

В.Г. Петрова и И.В. Белякова отмечают, что умственно отсталые дети пусть не очень глубоко и чётко, но понимают свои чувства и чувства окружающих людей. Внутренний мир оценивается ими не критично, со склонностью к полярным, недостаточной дифференцированностью оценок тонких оттенков эмоций, неточному толкованию мимики. Дети с нарушениями интеллекта могут правильно понимать и называть часто переживаемые ими самими и окружающими их людьми состояния (радость, обида, боль). Одновременно сохранной является способность к сопереживанию, эмоциональному отклику на переживания другого человека [91].

Неумение умственно отсталыми детьми передавать характер взаимоотношений между персонажами, их чувства, их переживания при достаточно адекватном понимании своей роли были выявлены В.М. Маховой [73].

Доступность восприятия умственно отсталым ребёнком экспрессивных проявлений только одного лица Ж.И. Намазбаева [83]. Объясняет суженым

объёмом восприятия, характерным для данного вида нарушения психического развития. При восприятии картин только половина учащихся младших классов вспомогательных школ правильно опознаёт радость, гнев, огорчение. Н.В. Хлыстова [107] выявила, что подростки с интеллектуальной недостаточностью способны распознать базовые эмоции по выражению мимической области глаз. Лучше, чем их нормально развивающиеся сверстники, старшеклассники вспомогательных школ распознают эмоции, «мотивационно связанные с адаптивным социальным поведением (страх, удивление, презрение)».

Исследование одного из аспектов социальной перцепции (самовосприятия) показали, что при описании самих себя дети с нарушениями интеллектуального развития чаще выделяют только отдельные внешние признаки без учёта эмоциональных и познавательных особенностей, испытывают затруднения при обобщении оценки своей внешности.

Сравнительный анализ межличностного познания умственно отсталых и нормально развивающихся подростков, проведённый Н.С. Щанкиной [142], показал, что и те, и другие легче и адекватнее оценивают поступки и поведение окружающих, чем свои. Искажение, ошибочность представлений об окружающих людях обусловлено тем, что «интеллектуально неполноценные подростки... часто формируют своё мнение о человеке, прислушиваясь к мнению значимого для него взрослого».

Публикаций, которые бы непосредственно отражали результаты исследования социального интеллекта у умственно отсталых школьников, не так много. Например, Н.Л. Коновалова и Н.В. Соломахо [54], которые провели сравнительное изучение особенностей социального интеллекта у умственно отсталых старшеклассников, воспитывающихся в детском доме и семье. Для диагностики уровня социального интеллекта использовали методику исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана (O'Sullivan M., Guilford J.P., 1965). Было обнаружено, что при интеллектуальной недостаточности умение разрешать межличностные

конфликты более развито у старшеклассников, которые воспитываются в детском доме. Однако, по оценкам педагогов, умственно отсталые старшеклассники, воспитывающиеся в детском доме, менее адекватны в своём поведении, чем их сверстники из семьи. В результате чего, авторами был сделан вывод, что даже сформированный практический уровень социального интеллекта при умственной отсталости не обеспечивает полноценную социальную адаптацию вследствие социальной (личностной и эмоциональной) незрелости. Авторы провели содержательный анализ результатов исследования, который позволил им описать профили социального интеллекта. Профиль социального интеллекта умственно отсталых старшеклассников, воспитывающихся в семье, был представлен знанием правил и норм поведения и одновременно недостаточной сформированностью умения анализировать конкретные ситуации межличностного взаимодействия. Профиль социального интеллекта умственно отсталых старшеклассников, воспитывающихся в детском доме, представлен знанием правил и норм поведения, достаточным уровнем сформированности понимания невербальных форм общения и умением ориентироваться в ситуациях межличностного взаимодействия и одновременно с этим недостаточной сформированностью понимания ролевого взаимодействия [54].

Володина И.С. выявляла специфику развития социального интеллекта у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью [16]. В результате проведённого исследования было установлено, что «когнитивная конструкция межличностного познания младших школьников с умственной отсталостью значительно отличается по количественным и качественным особенностям уровней дифференцированности и интегрированности. В свою очередь, данные особенности, определяют специфику восприятия и понимания социального объекта (человека и ситуации общения), что, в конечном итоге, обуславливает своеобразие вырабатываемых способов разрешения конфликтных ситуаций» [16]. Также в работе отмечено, что

большое значение для межличностного познания имеет способность к децентрации. Если её уровень достаточно высок, то это может «компенсировать» недостатки мыслительной деятельности, характерные для детей с умственной отсталостью.

В рамках изучения проблемы развития социального интеллекта у детей с интеллектуальными нарушениями, следует упомянуть данные исследования Ж.А. Тимофеевой [122], которое было направлено на изучение способности детей извлекать информацию в процессе общения с компьютерным героем. В результате было обнаружено, что при наличии мотивации к общению и знаний ребенком лексики и грамматических конструкций, которые используются в диалоге, не могут обеспечить ребёнку полной результативности общения, т.е. извлечения всей информации предоставленной собеседником. «Только в группе умственно отсталых испытуемых оказалось двое учащихся, которые не смогли извлечь из общения совершенно никакой информации» [110]. Авторы предполагают, что причина состоит в том, что у детей с интеллектуальным недоразвитием несформированными являются собственно коммуникативные навыки, умение ребёнка выставлять себе задачу на получение информации, находить самостоятельно средства достижения цели и рефлексировать на результат общения.

Идея о необходимости изучения социального интеллекта детей с нарушениями умственного развития имплицитно содержится в работе Дж. Лауве [60]. Для развития социальных навыков детей с нарушениями интеллектуального развития, по мнению Дж. Лауве, следует использовать структурированный и детально разработанный подход. В частности, такой подход реализуется в программе PATHS (обучение альтернативным способам мышления). В структуре обучения выделяются три части: 1) обучение способам саморегуляции, самоконтроля, контролю импульсов; 2) развитие чувств (прояснение значений слов, обозначающих чувства и их оттенки, обучение адекватному выражению своих чувств и реагированию на

чувства другого, различие поведения и чувств); 3) систематическое изучение способов решения проблем межличностного уровня. Происходит формирование умения самостоятельно мыслить и решать свои проблемы по алгоритму: анализировать проблемы, поиск возможных вариантов входа, определение подходящего типа поведения, возможные последствия своего решения.

1.4 Нарушение поведения у умственно отсталых подростков

Распространенность расстройств поведения у умственно отсталых

При проведенном клинико-эпидемиологическом исследовании популяции умственно отсталых детей 8-14 лет, которые проживают в крупном промышленном городе, было выявлено, что среди всех обследованных умственно отсталых детей нарушения поведения встречаются в 31,1%. Наиболее распространённые формы девиантного поведения: 11,8% синдром повышенной возбудимости, сочетающийся с психомоторной расторможенностью, значительно реже отмечены синдромы ухода их дома, бродяжничества (4%), 1,6% - психическая неустойчивость, 1,3% - агрессивно-садистских проявлений (Сосюкало О.Д. с сотр., 1986).

Из всех учеников с умственной отсталостью, выпускаемых коррекционными учебными заведениями, около половины с нарушением поведения. Количество детей, нарушающих поведение зависит от степени умственной отсталости. Среди легко умственно отсталых подростков и детей 28,2% имеют нарушение поведения, 55,2% - среди умеренно умственно отсталых, а среди тяжело умственно отсталых – 33,3%.

Виды поведенческих расстройств у легко умственно отсталых

Побеги из дома (интерната) и бродяжничество

Среди выпускников вспомогательной школы детей и подростков с побегами и бродяжничеством 16,2%, а среди направленных в психиатрическую больницу уже 70% детей и подростков с побегами. В трети случаев уходы из дома сочетаются с делинквентностью. Большая часть из убегающих детей – мальчики. Дети начинают убегать с 8-10 лет, пик побегов

приходится на младший подростковый возраст. Уходы детей не обдуманы, не планируются и не готовятся, нередко совершаются под давлением старших или сверстников. Значительно чаще, чем нормальные дети, они ночуют в подвалах, на вокзалах, а не у друзей или знакомых. Они подвергают себя опасности, не могут обеспечить себя едой, доверяются чужим людям [39].

Агрессия

Агрессия к родителям, воспитателям, сверстникам умственно отсталых детей часто бывает жестока, нападения или драки совершаются без понимания опасных последствий. Также отмечается и вербальная агрессия. Факторами, которые в современном мире приобретают решающее значение в формировании агрессии, является отсутствие возможности разрядки «агрессивного инстинкта», практическое отсутствие моральных и религиозных устоев в семейном воспитании, воздействие средств массовой информации с их противоречивыми идеалами и возможностью выбора многих «норм» поведения.

Специфика агрессивных проявлений человека в решающей мере обусловлена аффектом. Аффективная составляющая агрессивных действий представляется наиболее важной, т.к. она непосредственно участвует в формировании их мотивации [75].

Существует группа так называемых аффективных деликтов, включающая в себя случаи, когда агрессивные правонарушения являются прямым следствием злобно-дисфорического настроения («острые аффективные реакции» с изменением сознания, «физиологический аффект», выраженные психопатические реакции). Например, оскорбление провоцирует такой уровень злобы, при котором нарушается сознание, и человек, не помня себя, совершает убийство. Однако в большем числе случаев аффективность сама по себе непосредственно не предопределяет сам момент совершения преступлений, не является прямой, непосредственной его причиной, но играет не менее важную роль катализатора криминальной направленности поведения.

Часто встречается такой вариант эмоциональной патологии, как повышенная аффективная возбудимость. Она относится (по Г.Е. Сухаревой, 1959) [120] к числу основных патологических состояний, наблюдаемых в пубертатном периоде. Этот синдром имеет универсальное значение как индикатор психического состояния в детском и подростковом возрасте и наблюдается при разных психических заболеваниях.

Аутоагрессия

Аутоагрессия у умственно отсталых детей и подростков возникает в ответ на обиды и наказания, другие конфликты со взрослыми или детьми. Дети бьют себя по голове, царапают лицо и тело, наносят на кожу порезы, рвут волосы. В дальнейшем эти действия повторяются при любых встретившихся трудностях. Аутоагрессия чаще наблюдается у девочек, чем у мальчиков.

Повышенная аффективная возбудимость

Встречается у 11,8% всех детей с умственной отсталостью, обычно сочетается с проявлениями общей психомоторной расторможенности. Такое поведение характеризуется разрушительными действиями, грубостью, необдуманными поступками, оно возникает по незначительному поводу или без видимой причины.

Недисциплинированность, отказ от обучения

Проявляется или непослушанием, или постоянным отказом от выполнения любых поручений и просьб. Дети первоначально отказываются от выполнения домашних, школьных заданий, затем под каким-либо благовидным предлогом стараются избежать посещения уроков, а впоследствии происходит полное игнорирование школьных занятий. В старшем возрасте такое поведение наблюдается чаще, особенно среди мальчиков.

Неустойчивое расстройство поведения

Такое поведение отличается отсутствием устойчивых мотивов поведения, повышенной внушаемостью, выраженной зависимостью

настроения от внешних влияний. Как правило, это приводит к антиобщественным формам поведения: бродяжничество, воровство, алкоголизация, раннее начало половой жизни, которые возникают в основном по механизму имитации.

Параутистическое поведение

Это своеобразное стойкое девиантное поведение, характерной особенностью которого является снижение активности, отсутствие побуждений даже к элементарным видам деятельности, выраженная интровертированность, общая или избирательная потеря контактов (преимущественно речевых), пассивный протест (негативизм), сопровождающийся гримасами. Это состояние развивается у умственно отсталых детей, имеющих эмоциональную и коммуникативную недостаточность. Этот синдром снижает возможность приобретения знаний, увеличивает интеллектуальную и речевую недостаточность (Булахова Л.А. и сотр., 1984).

Воровство

Ворующие мальчики встречаются в два раза чаще, чем девочки, с возрастом их количество возрастает вдвое. Старшие дети воруют более ценные вещи. Умственно отсталые дети первоначально выполняют пассивную роль, поддаваясь влиянию старших. В последствии некоторые подростки сами пытаются «организовать» более младших на ограбление. Как правило, умственно отсталые подростки воруют малоценные вещи, а не дорогие и потом не знают, как поступить с вещами, попавшими к ним в руки.

Алкоголизация

Первая проба алкогольных напитков обычно приходится на 13-14 лет, при этом у умственно отсталых мальчиков в два раза чаще, чем у девочек. В более старшем возрасте аддиктивное поведение охватывает в три раза больше подростков, чем вначале. У умственно отсталых подростков плохая переносимость алкоголя, у них дольше сохраняются защитные реакции (рвота, тошнота и т.д.) [41].

Токсикоманическое поведение

Токсикоманическое поведение, как полагают, чаще встречается у умственно отсталых мальчиков, чем у девочек. Вдыхание паров бензина, клея, гуталина и др. При этом у младших школьников наблюдается чаще, чем у подростков. По результатам бесед с подростками прослеживается псевдо-адаптационный механизм мотивации деятельности, отражающий подчинение давлению других подростков или стремление приспособиться к «ценностям» группы. Знания о токсикоманических веществах и их действии у умственно отсталых подростков были весьма скромными [133].

Механизм возникновения нарушений поведения у детей и подростков с умственной отсталостью

Большое значение в формировании отклоняющегося поведения, особенно у умственно отсталых с лёгкой степенью, придают социальной среде, внушению, угрозам, имитации поступков окружающих лиц и в конечном итоге – особенностям социальной адаптации умственно отсталого. Но чаще всего механизм формирования девиантного поведения – результат взаимодействия социально-психических и природно-психических факторов. К числу природно-психических факторов нужно отнести формы умственной отсталости, наступление тех или иных этапов психофизического развития (возрастные кризисы), дополнительные резидуально-органические вредности, например, последствия черепно-мозговых травм. Считают, что устойчивый характер нарушений поведения происходит из-за патологической инертности нервных процессов (Мнухин С.С., 1961), системного поражения мозговых структур [40], особенностей нейродинамики и локализации поражения мозга [86].

При анализе характера взаимодействия левого и правого полушария умственно отсталых детей, выявлено, что у них нарушены межполушарные отношения, дисфункция левого полушария, лобных зон, лимбических и диэнцефальных структур [133].

Таким образом, нарушение поведения по своему происхождению

обуславливается интеллектуальной неполноценностью, отклонениями в развитии личности и особенностями её реагирования [41].

Аффективная неустойчивость в основном свойственна астенической форме умственной отсталости. Для атонической формы умственной отсталости наиболее характерно параутистическое поведение. Дисфорическое поведение соответствует клинической форме умственной отсталости такого же названия.

Поведенческие особенности подростков с умственной отсталостью, в основном, часть клинических проявлений основной психопатологии.

Но если девиантное поведение возникает у умственно отсталых в процессе патологического формирования личности или в результате сложных жизненных ситуаций, то его относят к нервно-психической патологии, возникающей на фоне имеющегося психического недоразвития. Такие случаи трактуют как коморбидность, т.е. как сочетание двух болезненных форм: умственной отсталости и поведенческих нарушений [41].

Формы агрессивного поведения интеллектуально-полноценных подростков

Непатологические формы поведения не связаны ни с выраженными и стойкими психическими расстройствами или нарушением психического развития (психическими дизонтогенезом) и не являются их следствием. Такое поведение может наблюдаться у лиц с нетяжёлыми последствиями ранних резидуально-органических поражений головного мозга, акцентуациями характера, дисгармонически протекающим пубертатным кризом, педагогической и социальной запущенностью.

Агрессивные действия подростка, связанные именно с так называемой «подростковой психикой», «подростковыми комплексами», т.е. с особенностями психологии подростка, занимают особое место. К этим возрастным особенностям относятся: «противоречивость, полярность чувств и побуждений», импульсивность, сочетание сенситивности и чёрствости, жестокости и холодности, чрезмерно завышенной самооценки и

неуверенности в себе, отказ от общепринятых норм поведения и подчинение себя случайным «кумирам», максимализма в оценках. Возрастает интерес к общим гуманитарным проблемам, вопросам жизни и смерти, своему социальному статусу, который в этот период парадоксально сочетается с недостаточно развитой способностью к объективной оценке конкретных поступков, к самоконтролю поведения. У подростков появляется устойчивое негативное отношение к общественной морали, установкам родителей, стилю семейных отношений.

Наличие подросткового комплекса облегчает присоединение педагогической и социальной запущенности, алкогольных и наркоманических склонностей. Многообразные отрицательные социальные влияния в детском и подростковом возрасте могут значительно исказить формирующуюся личность, её установки и способы реагирования и действовать в нескольких направлениях:

- социализация личности,
- средовая психическая дезадаптация,
- патохарактерологические реакции,
- формирование алкоголизма и наркомании,
- криминальное поведение и развитие [2].

Понятие «социализации» в этом возрасте является базовым, оно определяет возрастную специфику социальных влияний и их последствий для развития личности. Особо трудные условия жизни ребёнка (сиротство, длительная депривация, насилие, повседневная жестокость со стороны близких, раннее вовлечение в криминальную среду, культивирование насилия, аморальности, алкогольных традиций и пр.) создают почву для личностной агрессивности и формирования агрессивного поведения. Эти дети составляют группу повышенного социального риска в плане агрессивного поведения.

Отрицательные социальные ситуации могут восприниматься детьми и подростками не только как модель для подражания, но и как непереносимая

психотравмирующая обстановка. При этом агрессивное поведение оказывается ответной реакцией на стресс.

- При длительной (более 1 года) социальной дезадаптации у большинства детей и подростков с криминальной активностью начинают проявляться и фиксируются черты личностной деформации по асоциальному типу.

Опыт работы психиатров с детьми-правонарушителями и подростками с криминальной активностью позволяет констатировать формирование этих признаков при устойчивой социальной дезадаптации детей и подростков уже с 10-11 лет. В младшем школьном и подростковом периодах указанные формирующиеся личностные свойства носят: во-первых, неустойчивый характер, во-вторых, они значительно чаще, чем у взрослых, окрашены чертами когнитивной дефицитарности, которая иногда описывается как семейно-педагогическая запущенность или задержанное психическое развитие с проявлениями инфантилизма.

На практике довольно трудно разграничить непатологические и патологические формы, это связано с тем, что так называемые «чистые» случаи непатологических девиаций поведения встречаются довольно редко. Часто они возникают на патологической основе. Подростки-правонарушители с психической патологией дополнительно обнаруживают различные проявления семейно-педагогической или социальной «запущенности».

Коррекция отклоняющегося поведения

R. Baron, D. Richardson в своей работе отмечают, что многие люди попадают в трудные ситуации, просто потому, что у них не хватает базовых социальных умений. Например, они не знают, как ответить на провокацию или рассказать о своих желаниях и расстраиваются, когда реакции людей не совпадают с их ожиданиями. Часто люди испытывают трудности в самовыражении и недостаток эмпатии. [153]

По данным R. Baron, D. Richardson, тренинг социальных умений при

агрессивном поведении заключается в следующих процедурах:

1. Моделирование, предполагающее демонстрацию лицам, не имеющим базовых социальных умений, примеров адекватного поведения;
2. Ролевые игры, предлагающие представить себя в ситуации, когда требуется реализация базовых умений, что дает возможность на практическом уровне проверить модели поведения, которым испытуемые обучились в процессе моделирования;
3. Установление обратной связи – поощрения позитивного поведения («позитивное подкрепление»);
4. Перенесение навыков из учебной ситуации в реальную жизненную обстановку.

Положительный пример обучения социальным навыкам был продемонстрирован в исследовании Schneider, 1991. В рамках этого исследования мальчики и девочки в возрасте от 7 до 14 лет из лечебного центра для детей с отклоняющимся поведением прошли тренинг социальных умений, целью которого было снижение их очень высокого уровня агрессии.

После окончания занятий было отмечено заметное снижение уровня агрессивности и рост потребности в совместных действиях. [153]

Мы создали свою коррекционную программу по «Формированию жизненных навыков», которая была разработана с целью обучения подростков специальной школы жизненным навыкам и основам знаний в области социальных отношений и культуры.

Цель обучения подростков по этой программе – развитие коммуникативных навыков, подготовка к дальнейшей жизни, успешная адаптация в подростковой и взрослой среде.

Наша программа предполагает использование, следующих принципов:

- «здесь и сейчас» (включается обсуждение и анализ события, происходящего непосредственно в группе в процессе общения);
- «Я - высказывания» (отказ от безличных речевых форм, помогающих в повседневном общении скрывать собственную позицию);

- «феноменологическое описание» (соблюдение требования исключить из процесса общения оценочные категории, заменив их описанием переживаемых эмоциональных состояний);
- «доверительное общение и конфиденциальность».

Само понятие «жизненные навыки» определяется Всемирной организацией здравоохранения как «способности адаптивного и положительного поведения, которые позволяют личности адекватно взаимодействовать с повседневной жизнью». В программу обучения жизненным навыкам Всемирная организация здравоохранения предлагает включить следующее:

- Принятие решений и решение проблем;
- Формирование созидательного и критического мышления;
- Формирование коммуникативных и межличностных отношений;
- Распознавание эмоций и работа со стрессами. [148]

Для успешной реализации программы в школе и классе необходимо создать благоприятную и комфортную атмосферу. Реализация программы не требует дополнительных материальных затрат и не требуется специальное оборудование. Психолог имеет право варьировать последовательность и время проведения урока.

Программа рассчитана на 32 часа и может быть реализована на часах групповых занятий с психологом, классных часах и часах воспитательной работы.

В основу учебно-воспитательной работы с подростками, имеющими отклонения в поведении, по мнению Л.М. Шипицыной и Е.С. Иванова (1992) должны включаться следующие положения:

- учитель-дефектолог должен иметь знания о возрастной психологии и учитывать критические возрастные периоды, когда увеличивается риск личностных деформаций и появлений нарушений поведения у подростков;
- используя коррекционно-методические средства, педагог должен

учитывать сложную природу этиопатогенеза нарушений поведения у подростков. Легче предупредить нарушения поведения, чем их устранять. Необходимо учитывать, что многие признаки нарушенного поведения, особенно на начальных этапах, появляются в условиях бездеятельности, следует обратить внимание на организацию досуга учащихся;

- особое внимание необходимо обратить на формирование и развитие морально-нравственных и общечеловеческих ценностей. Это поможет ребёнку противостоять асоциальным идеям семьи или уличных асоциальных групп;
- одной из приоритетных задач вспомогательной школы должно стать целенаправленное формирование трудовой деятельности. Важно, чтобы выпускник вспомогательной школы имел твёрдые профессиональные знания, умения и убеждения в престижности выбранной им профессии.
- нарушения поведения учеников вспомогательных школ, противоправные и преступные действия приобретают всё большую социальную значимость, их асоциальная деятельность нередко создаёт серьёзную криминогенную обстановку, не говоря уже о тех трудностях, которые испытывает школа. Это даёт основание для предложения о разработке курсов для студентов всех педагогических факультетов. [140]

Резюме

Проведенный анализ теоретических подходов к рассмотрению проблемы социального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии позволяет выделить следующие выводы: во-первых, социальный интеллект трактуется как способность, следовательно, он связан с определённой деятельностью и является личностным образованием; во-вторых, социальный интеллект признан независимым от общего интеллекта; в-третьих, социальный интеллект описывается как сложное структурное

образование, состоящее из нескольких способностей; в-четвёртых, предметом этих способностей выступает установление отношений между событиями, в которых действующими лицами являются сам человек и его социальное окружение.

Существуют исследования, говорящие о том, что проведение тренингов по развитию социальных умений дает положительные результаты в формировании коммуникативных навыков, толерантности. По окончании программ было зафиксировано заметное снижение уровня агрессивности и рост потребности в совместных действиях.

В известной нам литературе достаточно полно представлены сведения о нарушениях поведения у интеллектуально полноценных подростков и подростков с лёгкой степенью умственной отсталости. Также уже имеются исследования уровня развития социального интеллекта у умственно отсталых младших школьников. Тем не менее ряд вопросов связанных с механизмами нарушений современных умственно отсталых подростков с девиантным поведением не получили должного разрешения в вопросах авторов. Данные о комплексном психолого-педагогическом и социально-медицинском исследовании нарушенного поведения воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений в литературе немногочисленны.

Глава 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АППАРАТ

2.1. Характеристика объекта исследования

Экспериментальное исследование проводилось в 2004 – 2007 г.г. на базах специальной общеобразовательной школы для детей и подростков с девиантным поведением г. Санкт – Петербурга и общеобразовательной школы. В этой школе существует два отделения:

1. для интеллектуально сохранных детей и подростков с девиантным поведением (они обучаются по общеобразовательной программе);

2. для легко умственно отсталых детей и подростков с девиантным поведением (они обучаются по программе школы VIII вида).

В экспериментальной группе был 51 мальчик - подросток с лёгкой степенью умственной отсталости с девиантным поведением в возрасте от 13–16 лет.

До поступления в специальную школу нарушения поведения у них отмечались в течение двух и более лет. Противоправными нарушениями поведения до поступления были хищения имущества, вымогательство, хулиганство. Непротивоправные нарушения поведения представлены самовольными уходами из дома и бродяжничеством, учебной дезадаптацией, употреблением психоактивных веществ. При поступлении все подростки имели диагноз умственной отсталости легкой степени. У 35% из них были сопутствующие психиатрические диагнозы, они проходили лечение в психиатрических клиниках. Все подростки после неоднократных приводов в милицию были направлены в спецшколу решением суда, сроком от 1 до 3 лет.

15,7% (8 подростков из 51) подростков с лёгкой степенью умственной отсталости воспитывались матерью и отцом, 58,8% (30 из 51) - одним из родителей (матерью или отцом), у 27,5% (14 из 51) - один или оба родителя лишены родительских прав. Сиротами и социальными сиротами являлись

25% (13 из 51). Противоправный образ жизни вели 25% (13 из 51) родителей. Алкогольной и иными формами зависимости от психоактивных веществ страдали 54,9% (28 из 51) родителей.

В контрольной группе №1 был 51 интеллектуально сохранный мальчик- подросток этой же школы (средний возраст 13,5 лет).

До поступления в специальную школу нарушения поведения у подростков этой группы отмечалось в течение двух и более лет. Их противоправное поведение представлено хищениями имущества, вымогательством, хулиганством (100%). Не связанные с противоправным, нарушения поведения отмечаются у 56% подростков - самовольные уходы из дома и бродяжничество, учебная дезадаптация, употребление психоактивных веществ. Все подростки после неоднократных приводов в милицию были направлены в спецшколу решением суда, сроком от 1 до 3 лет.

15,7% (8 подростков из 51) подростков этой группы воспитывались матерью и отцом, 70,5% (36 из 51) - одним из родителей (матерью или отцом) и 5,9% (3 из 51) - лишены родительских прав (один или оба родителя). Сиротами и социальными сиротами являлись 13,7% (7 из 51). Противоправный образ жизни вели 5,9% (3 из 51) родителей. Алкогольной и иными формами зависимости от психоактивных веществ страдали 37,2% (19 из 51) родителей.

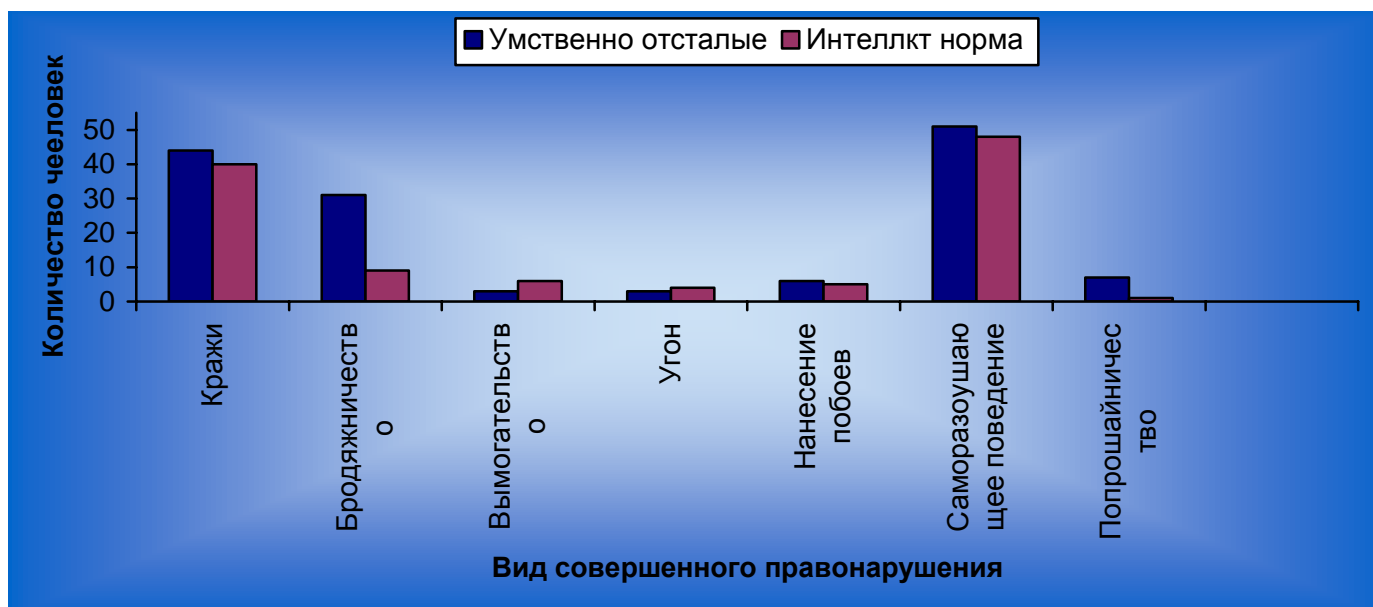
Контрольную группу №2 составили 30 мальчиков-подростков, в возрасте 13 – 14 лет, учащиеся средней общеобразовательной школы с нормальным психическим и физическим развитием, не совершавшие правонарушений.

Среди делинквентных форм поведения у подростков находящихся в спецшколе наиболее часты: «кража», «грабёж», «вымогательство», «хулиганство», «попытка группового изнасилования», «угон», «нанесение побоев (физическое насилие)». Под физическим насилием в контексте исследования понимается использование физической силы из хулиганских побуждений с целью нанести телесные повреждения.

Факторами риска этого противоправного поведения являются «наркотики» (в том числе токсикоманическое поведение), «алкоголь», «уходы из дома», «бродяжничество», «курение», «попрошайничество».

Диаграмма преступлений, совершённых подростками спецшколы

Диаграмма №1



Кражи (хищение имущества, воровство, грабёж) у подростков обеих групп является одним из наиболее распространённых нарушений. Часто уже в детском возрасте эти дети берут без спроса игрушки и вещи других детей, вытаскивают из карманов родителей деньги. В условиях неблагополучной семьи подобные действия обычно не получают должной оценки со стороны родителей. Были случаи, когда дети приносили родителям украденные в магазинах, на рынках или улице вещи и продукты питания. В одних случаях родители избегали вопросов о происхождении этих вещей, в других – открыто поощряли содеянное.

Так умственно отсталый воспитанник школы из малообеспеченной и многодетной семьи, с имеющим алкогольную зависимость отцом, в течение нескольких лет в значительных количествах приносил домой украденные на рынке продукты. Вместе с группой своих «друзей», он так же нападал на

людей, находящихся в нетрезвом состоянии, и отбирал деньги и имеющиеся ценности.

Воспитанник с нормальным уровнем интеллекта из неполной семьи, с асоциальным поведением матери (которая впоследствии умерла) и мало интересующимся отцом, неоднократно совершал кражи велосипедов. Мальчик подходил к детям и под предлогом: «Дай прокатиться!», - угонял велосипед. Отец не интересовался делами мальчика и ничего не знал о его правонарушениях. Когда пострадавшие обратились к отцу за помощью, он сказал, чтобы они не вмешивались, ничего страшного не случилось, «купите себе новый».

Вымогательство у воспитанников школы может проявляться в различных формах от ненавязчивого «дай поносить» до длительного и целенаправленного «приставания», иногда с угрозами и применением физической силы, пока ребёнка не вынудят отдать вещь. Потерпевшим чаще оказывается также подросток или ребёнок.

Один легко умственно отсталый подросток в течении нескольких дней приставал к другому, чтобы тот отдал ему новый спортивный костюм (которые ему подарила мать). После длительного давления подросток не выдержал и разорвал костюм: «Чтобы никому не достался!».

Так один из интеллектуально полноценных воспитанников спецшколы из многодетной, малообеспеченной семьи подкарауливал детей, идущих после школы домой и предлагал «отдать телефон по - хорошему». В случае отказа в следующий раз он приходил с компанией помощников и они отбирали сотовый телефон силой.

Физическое насилие (нанесение телесных повреждений). Так, умственно отсталый подросток школы из неполной семьи (экспериментальная группа), воспитывающийся матерью с асоциальными формами поведения, душил котят или отрывал им хвосты. Рассказывал об этом без всякого сожаления, как об обычной игре во дворе с ребятами. Прямого участия в драках он избегал, старался наблюдать со стороны, при

этом радовался страданиям. Часто подходил наедине к учителю и докладывал о провинностях других детей, просил, что их наказали.

Ещё двое умственно отсталых подростков в состоянии токсикоманического и алкогольного опьянения напали на женщину (43 года) по предварительному сговору, из хулиганских побуждений, имея умысел причинить смерть, и подвергли её избиению. Так один из них нанёс потерпевшей не менее 30 ударов ногами по голове и не менее 10 ударов руками по телу, а второй нанёс потерпевшей 7 ударов по телу найденным на месте преступления горлышком стеклянной бутылки. От полученных телесных повреждений женщина скончалась в больнице.

Ещё двое интеллектуально неблагополучных подростков поступили в спецшколу за нанесение телесных повреждений педагогическому персоналу. Один ударил воспитателя кружкой по голове, потому что она настаивала на том, чтобы он лёг спать. А другой ударил учителя кулаком в живот, потому что она поставила ему «тройку» за контрольную по математике.

При проведении бесед с этими подростками выяснилось, что они даже не могут объяснить «Что такое убийство?! Для них не существует понятие ценности человеческой жизни, они не понимают, что причиняют боль и страдания людям и животным, удивлённо спрашивая: «А что? Разве кошкам нельзя отрывать хвосты? Им что больно?». Мальчики считают, что совершенно нормально ударить кого-то, если поступок другого человека не соответствовал их ожиданиям.

Подростки не могут вспомнить - зачем и по какой причине они напали на человека, тем более женщину. Самое страшное в их действиях то, что они совершенно не мотивированы, жестоки, поскольку нет понимания, что они совершают зло и насилие ни о чём, не задумываясь и ни о чём, не сожалея в последствии.

Интеллектуально сохранный воспитанник, воспитывающийся матерью, которая постоянно находилась на работе, пытался каждый день провоцировать конфликт с каким-нибудь подростком слабее себя. Он

успокаивался лишь, если ссора заканчивалась дракой, в противном случае пребывал в течение дня в раздражённом состоянии.

Ещё один интеллектуально полноценный воспитанник участвовал в групповом убийстве. Он и двое его друзей в алкогольном опьянении пришли к своему знакомому «забрать долг». Потерпевший отказывался, тогда один из них ударил его и повалил на пол. Что было дальше мальчик говорит, что плохо помнит. Убитому были нанесены тяжкие повреждения утюгом, молотком и другими предметами, попавшимися под руку. От множественных переломов и потери крови он скончался.

Анализируя поведение данной группы детей, и беседуя с ними, выяснилось, что мотивы преступления весьма примитивны. Раскаяние в содеянном и чувство вины носит весьма условный характер и чаще всего обусловлено социальной желательностью.

Бродяжничество, уходы из дома. К бродяжничеству склонны почти две трети умственно отсталых мальчиков, они часто самовольно уходят из дома и проживают на вокзалах, рынках, в подвалах, совершенно не заботясь об условиях проживания. Умственно отсталые подростки уходят из дома, часто даже не ночуют. Их родители не осуществляют контроль за местонахождением ребёнка. Ещё одной причиной побегов является непреодолимое желание «выпить». В этот момент подростки не могут контролировать себя, пока не удовлетворят свою потребность. Эти формы поведения могут говорить о начале формирования алкогольной зависимости.

Интеллектуально полноценные подростки, напротив, чаще всего уходят из дома в знак протеста или по какой-то другой причине. При этом они останавливаются на время у кого-то из своих друзей или знакомых, если такой возможности нет, то они, как правило, возвращаются домой. Совершая самовольные уходы из школы, они мотивируют это тем, что «просто хотелось погулять», «встретиться с девушкой». Или если, они ожидают какой-то опасности, например, выезд на комиссию в инспекцию по делам

несовершеннолетних или предстоящий суд. Поступая, таким образом, они думают, что могут избежать наказания.

Один из умственно отсталых воспитанников школы, воспитывался матерью (неоднократно судимой, имеющей наркотическую зависимость, родившей сына в тюрьме), пока она не была лишена родительских прав. Затем он был направлен в детский дом, из которого он постоянно сбегал. Проживал он на вокзалах и в электричках. Занимался попрошайничеством, пел песни в метро и электричках (у него был различный репертуар на разные времена года и праздники). Постоянно совершал самовольные уходы из школы.

Интеллектуально сохранный воспитанник школы воспитывался матерью и отчимом. После конфликта с родителями ушёл из дома к своей знакомой несовершеннолетней (собирался на одну ночь), оказалось, что у девочки родители уехали на дачу на неделю. Он остался жить там до тех пор, пока родители не вернутся. Перед возвращением её родителей вернулся к себе домой. Как правило, срок длительности побега интеллектуально благополучных подростков зависит от наличия «временного прибежища», возможности остановиться у какого-нибудь друга или знакомого.

Алкоголь, наркотики. Данные наблюдения подтверждают большую частоту употребления подростками, поступившими в школу, алкоголя, нежели иных психоактивных веществ. Эпизодическое употребление психоактивных веществ (в том числе алкоголя) имеется у 82.4% учащихся (42 человека) экспериментальной группы и 74.5% учащихся (37 человек) контрольной группы. Как правило, один или оба родителя подростка страдают той же формой зависимости. В этих случаях динамика реабилитационного процесса у воспитанников чаще всего бывает отрицательной.

Так, умственно отсталый подросток, поступивший в школу, из неполной семьи и имеющий мать и старших братьев с алкогольной зависимостью, с 7 лет начал употреблять алкоголь. Развитию формирования

зависимости от алкоголя способствовала его мать, распивавшая вместе с ним спиртные напитки. За время обучения в школе, в периоды увольнения или каникул, подросток продолжал пить. Сам он достаточно критично оценивал своё состояние, изъявлял желание избавиться от зависимости. Но во время очередного увольнения, попадая в привычную атмосферу, нарушения режима опять повторялись.

Анализ биографических данных показал, что более двух третей от общего числа умственно отсталых воспитанников (27 человек) получили свой первый опыт употребления алкоголя дома. Близкие родственники: мать, отец, старшие братья или сёстры предлагали «выпить». Детям ни кто не говорил, что «пить – это плохо», более того он получал положительное подкрепление и поощрение со стороны родителей или родственников, им также предлагали «бегать за выпивкой в магазин».

Интеллектуально полноценные подростки в большинстве своём (30 человек) получили первый опыт употребления алкогольных напитков в компании сверстников. И только 7 подростков начали употребление спиртных напитков в семье.

Основными методами исследования являлись биографический метод, метод наблюдения и метод беседы. На первом этапе исследования были изучены материалы «личных дел» воспитанников и информация из медицинских документов, эта информация уточнялась и дополнялась в ходе бесед с исследуемыми подростками и их родителями.

Для наблюдения использовалась карта Стотта, а также данные психолого-педагогического наблюдения, в которое входила информация о подростках в процессе их учебной деятельности, особенности взаимоотношений с соучениками и педагогами, родителями и близкими родственниками. Была также получена информация от представителей комиссий по делам несовершеннолетних, органов внутренних дел, оказывавшим помощь подросткам до их поступления в школу.

2.2 Методы исследования

1. Карта наблюдения Стотта

Литературный источник: Л.А. Регуш Практикум по наблюдению и наблюдательности. – СПб.: Питер, 2001. – 176 с.

Карта наблюдения Стотта предназначена для изучения особенностей учеников, дезадаптированных к условиям школы. К дезадаптированным относятся два типа учеников: первый – которые сами испытывают трудности и создают множество трудностей для окружения (техперсонала, педагогов и других детей), так называемые «трудные»; второй – которым в школе трудно, но окружающим они не доставляют неприятностей.

Выявляемые особенности (внешних проявлений, образцов поведения), называемые симптомокомплексами, следующие:

1. *НД – недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям.*
 2. *О – ослабленность (астения).*
 3. *У – Уход в себя*
 4. *. ТВ – тревога за принятие взрослыми и интерес с их стороны.*
 5. *НВ – неприятие взрослых.*
 6. *ТД – тревога за неприятие другими детьми.*
 7. *А – асоциальность.*
 8. *КД – конфликтность с детьми.*
 9. *Н – неусидчивость или неугомонность.*
 10. *ЭН – эмоциональное напряжение или эмоциональная незрелость.*
 11. *НС – невротические симптомы*
 12. *С – среда.*
 13. *УР – умственное развитие.*
 14. *СР – сексуальное развитие.*
 15. *Б – болезни.*
 16. *Ф – физические дефекты.*
2. **Опросник Басса-Дарки** для определения уровня агрессии,

этот опросник позволяет дифференцировать различные виды реакций (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины, общий индекс агрессивности и общий индекс враждебности).

Литературный источник: Практикум по возрастной психологии Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, СПб.: Речь, 2001.

3. Проективная методика исследования личности «Hand - test».

Идея создания теста принадлежит Э. Вагнеру. В нашей стране тест адаптирован Курбатовой Т.Н.

В теоретическом обосновании «Hand - test» его авторы исходили из следующих положений. Превосходство человека над животными обусловлено уровнем развития человеческого мозга и человеческой руки. Филогенетические и онтогенетические исследования подтверждают связь между развитием функции руки и развитием умственных способностей. Рука непосредственно вовлечена во внешнюю активность, она помогает человеку в выполнении множества функций. Авторы считают, что проективный личностный тест, в котором различные изображения руки используются в качестве визуальных стимулов, что позволит выявить многие поведенческие тенденции человека на основании особенностей его индивидуального восприятия предложенного стимульного материала.

4. Шкала депрессии Зунга (The Zung self-rating depression scale) создана в 1965 г. Русская версия адаптирована Рыбаковым, Балашовым в 1998 г. [28]. Разработана на основе диагностических критериев депрессии и результатов опроса пациентов с этим расстройством. Оценка тяжести депрессии по ней проводится на основе самооценки пациента. Шкала содержит 20 вопросов, на каждый из которых пациент дает ответ по частоте возникновения у него того или иного признака, ранжированной в четырех градациях: "крайне редко", "редко", "часто" и "большую часть времени или постоянно". При анализе результатов оценка проводится по семи факторам, содержащим группы симптомов, отражающих чувство душевной

опустошенности, расстройство настроения, общие соматические и специфические соматические симптомы, симптомы психомоторных нарушений, суицидальные мысли и раздражительность/нерешительность.

Выделяют следующие уровни:

до 50 баллов – состояние без депрессии;

50 – 59 баллов – легкая депрессия ситуативного или невротического генеза;

60 – 69 баллов – субдепрессивное состояние или маскированная депрессия;

более 70 баллов – истинное депрессивное состояние.

5. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта. Методическое руководство /Е.С. Михайлова (Алёшина). – СПб.: ИМАТОН, 2006. – 56 с.

Методика включает четыре субтеста, из них три составлены на невербальном стимульном материале и один - на вербальном. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Два субтеста имеют в своей факторной структуре также второстепенные веса, касающиеся способности понимать элементы и отношения поведения.

Краткое описание субтестов: Субтест №1 «Истории с завершением» измеряется фактор познания результатов поведения, т.е. способность предвидеть последствия поведения персонажей в определённой ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем. Испытуемый должен найти среди трёх других картинок ту, которая показывает, что должно произойти после ситуации, изображённой на первой картинке, учитывая чувства и намерения действующих лиц.

Субтест №2 «Группы экспрессии» измеряет фактор познания классов поведения, а именно способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Испытуемый должен среди четырёх картинок, расположенных

справа, найти ту, которая выражает такие же мысли, чувства, состояния человека, что и картинки слева.

Субтест №3 «Вербальная экспрессия» измеряет фактор познания преобразований поведения, т.е. способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации. Испытуемый должен среди трёх заданных ситуаций общения найти ту, в которой данная фраза приобретет другое значение, будет произнесена с другим намерением.

Субтест №4 «Истории с дополнением» измеряет фактор познания систем поведения, а именно способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях. Испытуемый должен понять логику развития, сюжет истории и среди четырех других картинок, предлагаемых для ответа, найти пропущенную. В начале исследования даётся инструкция перед каждым субтестом.

В процессе подготовки к тестированию выяснилось, что значительная часть умственно отсталых воспитанников специальной школы испытывает затруднения при выполнении тестовых заданий: в выборе правильного ответа на вопрос – утверждение, непонимание значения некоторых понятий, отражающих психологические и физические состояния человека. В этих случаях подростку давались необходимые разъяснения.

В экспериментальной группе все обследования проводились в индивидуальной форме. Время работы не превышало 40 минут в день для каждого подростка. Выполнение заданий проводилось в утреннее и дневное время. Обследование проводилось в кабинете у психолога.

С контрольной группой обследование проводилось в небольших группах по 4-5 человек. Время работы не превышало 40 минут в день для каждого подростка. Выполнение заданий проводилось в утреннее и дневное время. Обследование проводилось в кабинете у психолога.

Результаты исследования воспитанников были представлены для обсуждения на заседании психолого-медико-педагогической комиссии этой

школы, где они учились. Были даны также рекомендации родителям воспитанников и педагогам и воспитателям специальной школы по организации дальнейшей психокоррекционной и диагностической работы с подростками.

Методы математико-статистической обработки данных

Для статистической обработки данных нами использовались: метод описательной статистики; анализ достоверности различий – при помощи t - критерия Стьюдента, U - критерия Манна-Уитни, корреляционный анализ.

Для статистического анализа использовались программы: пакет прикладной программы Statistika for Windows (версия 6.0), SPSS (версия 12.0).

Качественные методы исследования

Количественные данные, получаемые с помощью методов математико-статистической обработки, нуждаются в дальнейшей качественной обработке. Существует целый ряд качественных методов исследования и методов качественного анализа данных.

Проводя анализ истории развития и современного состояния области качественных исследований в психологии, А.М. Улановский [119, 120] указывает их общие черты:

- предпочтение качественной формы работы с феноменом (описание, анализ, интерпретация) разного рода измерительным процедурам и качественных данных (значения, смыслы натурального языка) – количественным;
- предпочтение естественной обстановки исследования («полевой» формы работы);
- предпочтение вопросов «как» и «что» вопросу «почему»;
- индуктивный способ работы с данными;
- фокусирование на языке и смыслах самих испытуемых;
- использование выразительного языка описания.

Исследователи (Страусс, 2001; Улановский, 2004) рассматривают 6 основных качественных методов психологического исследования:

- биографический (ориентированный на изучение жизненного пути человека, значимых событий и поворотных моментов его жизни, этапов и общей направленности личности, самоощущения и мировосприятия человека в различные периоды его жизни);

- феноменологический метод;

- метод «обоснованной теории»;

- этнографический метод, ориентированный на исследование поведения, форм повседневной жизнедеятельности, взаимодействия и психологических особенностей представителей тех или иных культур или социальных групп;

- исследование индивидуального (единичного) случая (case-study), направленное на интенсивное, глубокое и детальное изучение какого-то отдельно взятого «случая», под которым понимаются какие-либо локальные, ограниченные во времени и месте системы – действия субъекта, процессы, события, инциденты, социальные практики и программы и т.д.;

- метод дискурс-анализа, ориентированный на исследование языка и текстов, используемых людьми для интерпретации себя, мира, других людей и осуществления действий; метод изучения способов формирования и изменения идентичности человека, его субъектных позиций, поведения и социального взаимодействия в процессе использования тех или иных культурных, религиозных, политических, профессиональных, групповых и прочих дискурсов.

Резюме по второй главе.

Таким образом, во второй главе описан процесс организации исследования и его этапы, дана характеристика выборки обследованных, представлен методический аппарат исследования.

Глава 3.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ, АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО СОХРАННЫХ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

3.1 Результаты анализа семейного воспитания у подростков с девиантным поведением и интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением

Роль семьи в обществе, несравнима ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни.

Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность.

Анализ семейного воспитания проводился на основе анамнестических данных и беседы с воспитанниками.

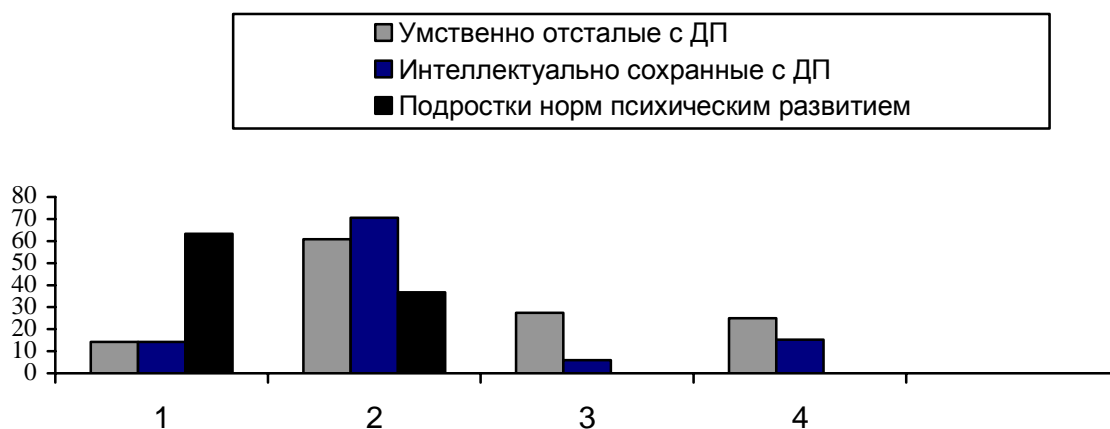
Таблица 3.1

Состав семей обследованных подростков

Состав семей	Семьи умственно отсталых подростков с ДП, n=51		Семьи интеллектуально сохранных подростков с ДП, n=51		Семьи подростков с нормальным психическим развитием, n=30	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Полная семья	8	15,7	8	15,7	19	63,3
Неполная семья	30	58,8	36	70,5	11	36,7
Родитель(и) лишены родительских прав	14	27,5	3	5,9	0	0
Сироты и социальные сироты	13	25	7	13,7	0	0
Противоправный образ жизни	13	25	3	5,9	0	0

Алкогольная или иные формы зависимости	28	54,9	19	37,2	2	6,7
--	----	------	----	------	---	-----

Диаграмма №1



- 1 – ребенок воспитывался матерью и отцом;
- 2 – ребенок воспитывался одним из родителей;
- 3 – родители лишены родительских прав;
- 4 – сироты и социальные сироты.

Таким образом, из диаграммы №1 мы видим, что 15,7% (8 человек из 51) подростков с лёгкой степенью умственной отсталости воспитывались матерью и отцом, 58,8% (30 из 51) - одним из родителей (матерью или отцом), у 27,5% (14 из 51) - один или оба родителя лишены родительских прав. Сиротами и социальными сиротами являлись 25% (13 из 51). Противоправный образ жизни вели 25% (13 из 51) родителей. Алкогольной и иными формами зависимости от психоактивных веществ страдали 54,9% (28 из 51) родителей.

Среди интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением 15,7% (8 человек из 51) воспитывались матерью и отцом, 70,5% (36 из 51) - одним из родителей (матерью или отцом) и 5,9% (3 из 51) - лишены родительских прав (один или оба родителя). Сиротами и социальными сиротами являлись 13,7% (7 из 51). Противоправный образ жизни вели 5,9% (3 из 51) родителей. Алкогольной и иными формами

зависимости от психоактивных веществ страдали 37,2% (19 из 51) родителей.

Среди подростков с нормальным физическим и психическим развитием 63,3% (19 подростков из 30) воспитывались матерью и отцом, 36,7% (11 из 30) - одним из родителей (матерью или отцом) и 0% - лишены родительских прав (один или оба родителя). Сирот и социальных сирот не было ни одного человека. Противоправный образ жизни никто не вел. Алкогольная форма зависимости отмечалась у 6,7% (2 из 30) родителей.

Во всех семьях, в которых вели противоправный образ жизни, а также отмечалась алкогольная или иные формы зависимости присутствовал факт семейного насилия. В данном случае нарушаются все семейные функции: потребность в эмоциональной поддержке подвергается резкой фрустрации, что наряду с тяжелыми негативно окрашенными переживаниями подталкивает ребенка к уходу из семьи любым способом, вплоть до ухода на улицу (с дальнейшим вероятным вовлечением в асоциально или антисоциально ориентированные группы). Так один из умственно отсталых воспитанников неоднократно сбегал из дома, когда отчим в алкогольном опьянении начинал бить его табуреткой или чем – либо другим, что попадалось под руку.

Подросток получает готовую модель внутрисемейного взаимодействия, которая становится для него своеобразной нормой и, скорее всего, будет реализована в собственной семье, то есть включается механизм так называемой «социальной наследственности».

В результате подростки, имеющие подобный опыт, становятся носителями девиантного поведения. Мальчики обеих групп начинают систематически прогуливать школу, возникают конфликты с учителями, сверстниками, семейные конфликты, в последствии это перерастает в употребление ПАВ, воровство, хулиганство и другие противоправные действия.

Большинство умственно отсталых подростков, родители, которых находились под арестом или были в местах лишения свободы, рассказывают об этом с особой гордостью. Так один легко умственно отсталый подросток рассказывал, что его отец и старшие братья имели по несколько «ходок по этапу!». Он подробно рассказывал о правилах и порядках нахождения на «зоне», чем вызывал уважение и авторитет у окружающих, в свою очередь он старался привнести все эти «порядки» в коллектив подростков.

3.2 Характеристика депрессивного состояния умственно отсталых подростков с девиантным поведением и интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением

В таблице 3.2 представлены описательные характеристики показателей депрессивного статуса у умственно отсталых подростков с девиантным поведением, интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением и подростков с нормальным психическим развитием.

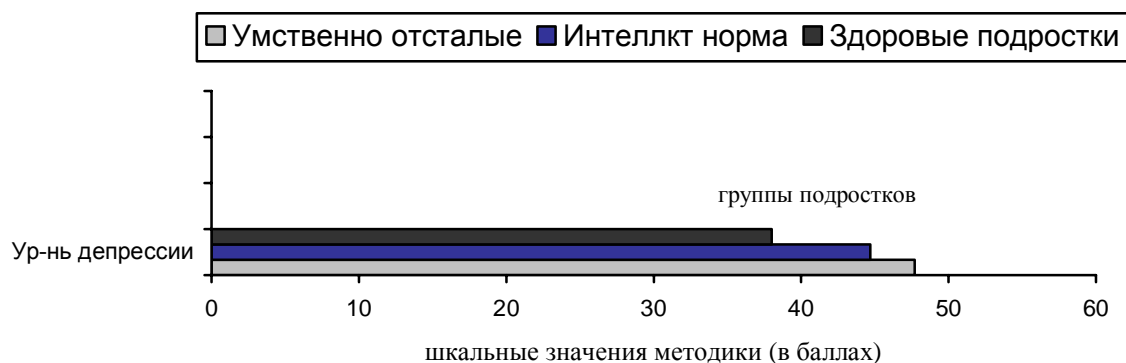
Таблица 3.2.

Числовые характеристики показателей депрессивного статуса в основных и контрольной группах у подростков

	Умственно отсталые подростки с ДП, n=51		Интеллектуально сохранные подростки с ДП, n=51		Подростки с нормальным психическим развитием, n=30	
	X	σ	X	σ	X	σ
Уровень депрессии	47,6471	6,27319	44,7059	6,36646	38,0333	6,12785

Рис. 3.2

Диаграмма средних значений уровня депрессии у подростков с девиантным поведением по шкале Зунге В.

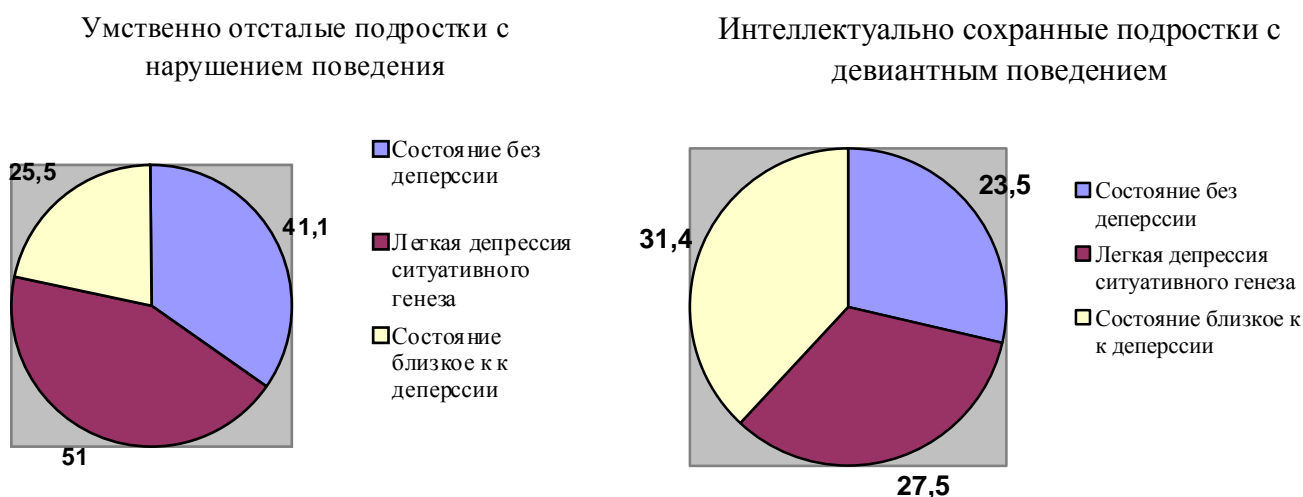


Среднегрупповые значения уровня депрессии значимо выше на 3 балла ($p < 0,02$) у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Среднее значение депрессии у умственно отсталых подростков (47,6) несколько не достигает границы, когда состояние уже характеризуется, как легкая депрессия ситуационного или невротического характера. У подростков с нормальным физическим и психическим развитием среднегрупповое значение гораздо ниже ($p \leq 0,000000$) и характеризуется отсутствием депрессивного настроения.

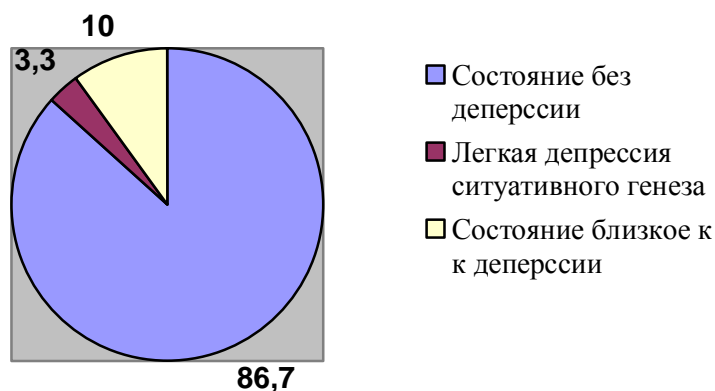
В то же время разброс внутригрупповых значений по показателю депрессивных состояний достаточно высокий. Группы по этому показателю наименее однородны.

Рис. 3.3.

Частота и выраженность депрессии у подростков в трех группах (в %).



Подростки с нормальным психическим развитием



Исследование уровня депрессии показало (рис. 3.3), что признаки легкой степени депрессии диагностируются у 51% испытуемых основной группы, у 27,5% интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением и только у 3,3% у подростков с нормальным психическим развитием. Состояние без депрессии диагностируется в абсолютном большинстве случаев в группе здоровых подростков (86,7%), и в 41,1% случаев в группе умственно отсталых подростков и 23,5% в группе интеллектуально сохранных подростков с нарушением поведения. Истинное депрессивное состояние не выявлено ни в одном случае.

У интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением более чем в других группах, представлено состояние близкое к депрессии (31,4%). Возможно, это связано, с тем, что интеллектуально сохранные подростки не осознают или отрицают наличие депрессивных переживаний.

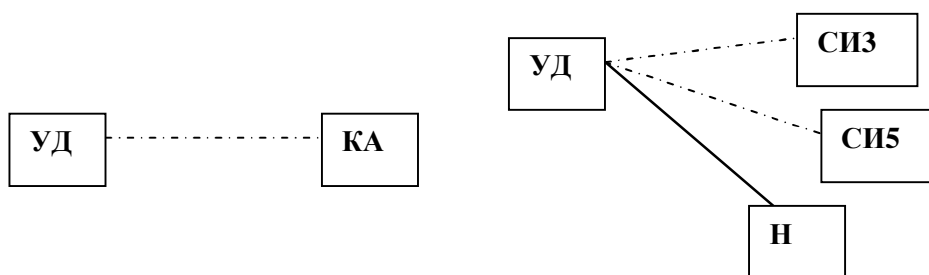
Умственно отсталые подростки напротив, попадая в новую, незнакомую для них ситуацию, неспособны адаптироваться, что проявляется снижением настроения. Также возможной причиной депрессивного состояния может являться факт стигматизации умственно отсталых подростков, их «неприятие» со стороны взрослых и детей.

Чтобы глубже понять сущность депрессивных состояний, их взаимодействие с различными видами агрессивных проявлений, возможную

роль в развитии социального интеллекта, необходимо обратиться к анализу взаимосвязи этих показателей у подростков всех трёх групп.

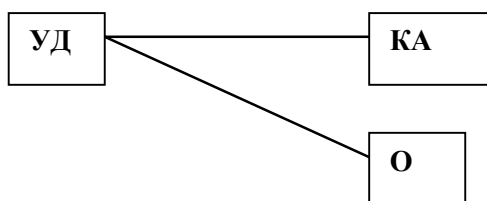
Корреляционный анализ показал следующие взаимосвязи:

На рис.3.4. изображены значимые взаимосвязи.



Умственно отсталые подростки с ДП

Интеллектуально сохранные подростки с ДП



Подростки с нормальным психическим развитием

Н - неусидчивость

О - обида

УД – уровень депрессии

КА – косвенная агрессия

СИЗ – социальный интеллект (вербальная экспрессия)

СИ5 – общий уровень социального интеллекта

— прямая взаимосвязь
 - - - - - обратная взаимосвязь

Обращает на себя внимание тот факт, что больше всего корреляционных взаимосвязей в группе интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением. Чем выше уровень депрессии, тем ниже уровень общего социального интеллекта ($-0.002, p \leq 0.01$) и вербальной экспрессии ($-0.025, p \leq -0.05$). Возможно, это объясняется тем, что в депрессивном состоянии человеку трудно взаимодействовать с окружающим миром, т.к. он больше погружен в себя, свои внутренние переживания.

Неусидчивость и неугомонность ($0.010, p \leq 0.01$), по видимому, является всего лишь внешним проявлением депрессивного состояния.

Интересно, что уровень депрессии имеет обратную взаимосвязь с косвенной агрессией ($-0.023, p \leq -0.05$) в группе у легко умственно отсталых подростков с девиантным поведением и прямую ($0.027, p \leq 0.05$) в группе подростков с нормальным психическим развитием. У умственно отсталых, возможно, страх скрывает агрессию. Здоровые дети, вероятно, в депрессивном состоянии выражают свой внутренний дискомфорт в социально более приемлемых формах (например, сплетни, злобные шутки и т.д.). Это также подтверждает прямая взаимосвязь с показателем обиды ($0.000, p \leq 0.01$).

Т.о., мы видим, что депрессивные состояния диагностируются в половине случаев у умственно отсталых подростков с девиантным поведением. Состояние близкое к депрессивному выявлено в одной трети случаев у интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением. Состояние без депрессии диагностируется в абсолютном большинстве случаев в группе подростков с нормальным психическим и физическим развитием. Возможно, это связано с тем, что депрессию у умственно отсталых распознать сложнее. Поскольку со временем самые очевидные симптомы депрессии, почти всегда отходят на второй план, "укрываются" под различными формами психологической защиты, отрицанием, которые проявляются в той или иной степени в повторяющихся импульсивных поступках или в действиях (привычное употребление алкоголя, психоактивных веществ). Это приводит к дополнительным осложнениям: расстройствам пищевого поведения, состояниям затяжного конфликта с родителями или сверстниками, и как следствие – приступам гнева, побегам из дома и т.д. Неудачи в школе и постепенный или резкий "разрыв" с нею – почти постоянное осложнение, усугубляющее собственно психическое страдание последствиями исключения таких детей из общества.

3.3 Характеристика агрессивных проявлений умственно отсталых подростков с девиантным поведением и интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением

В таблице 3.3 представлены средние значения показателей агрессивности в трех группах обследованных.

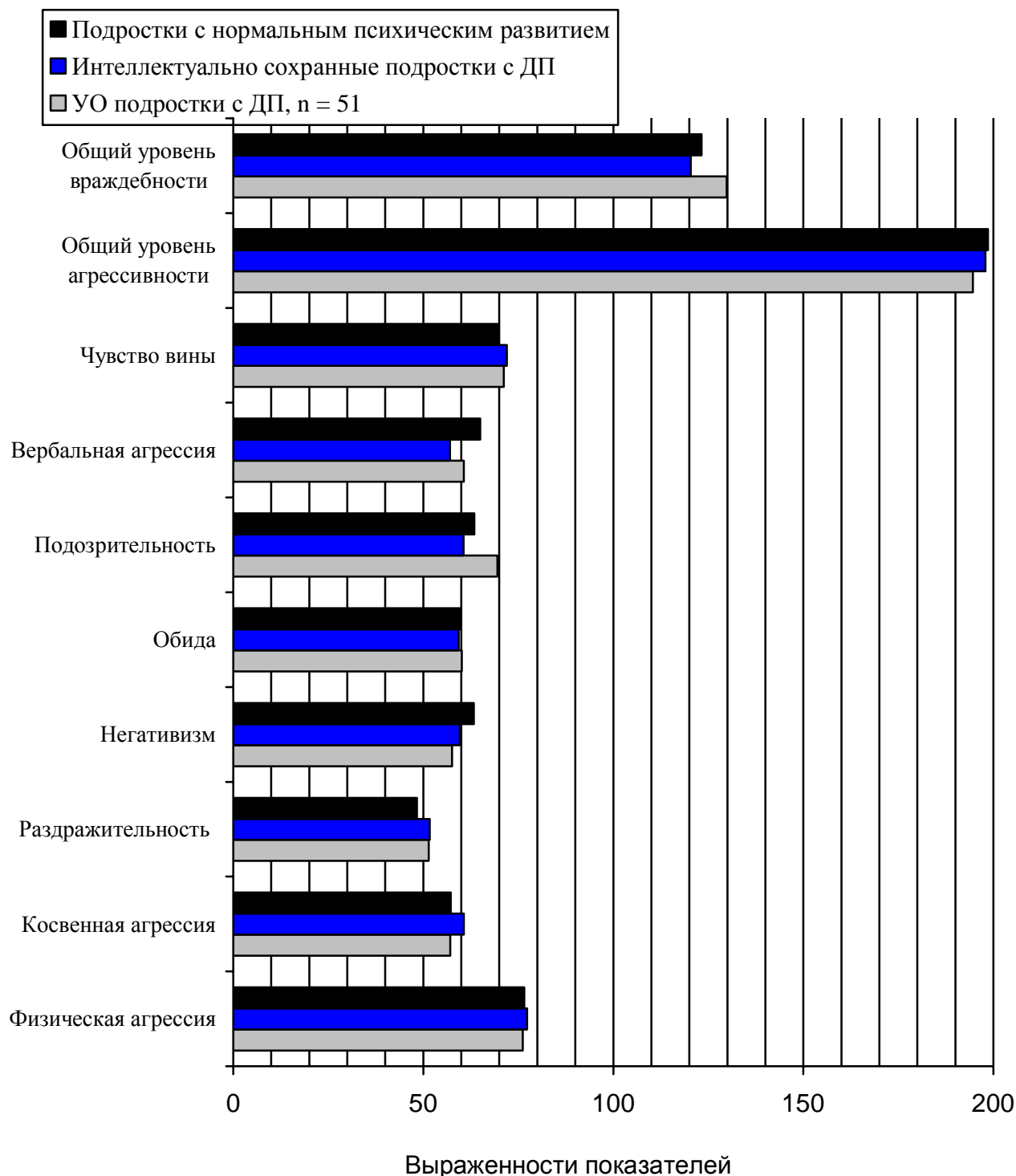
Таблица 3.3

Показатели агрессии в трех группах

	Подростки с УО и ДП, n=51		Подростки ИП с ДП, n=51		Здоровые подростки, n=30	
	Х	σ	Х	σ	Х	σ
Физическая агрессия	76,1569	18,54225	77,2745	20,16837	76,6333	24,59392
Косвенная агрессия	57,0980	22,82652	60,6667	21,06909	57,2000	22,01943
Раздражительность	51,3529	16,42781	51,7059	15,77884	48,3333	18,91238
Негативизм	57,6471	29,56946	59,6078	27,85396	63,3333	22,94421
Обида	60,5686	24,54893	59,3137	21,18631	59,8000	20,65380
Подозрительность	69,4510	16,82535	60,6078	17,51351	63,4333	20,96744
Вербальная агрессия	60,7059	18,80776	57,0980	15,59648	65,0667	17,79371
Чувство вины	71,1765	28,88232	72,0392	23,21117	69,6667	24,90580
Общий уровень агрессивности	194,5882	47,00688	197,9608	41,60383	198,5667	52,55321
Общий уровень враждебности	129,8235	30,50817	120,4118	31,28909	123,2333	33,82784

Наиболее агрессивное состояние на момент исследования отмечали у себя интеллектуально сохранные подростки с девиантным поведением. В группе умственно отсталых подростков значимо выраженным является показатель подозрительности в сравнении с интеллектуально сохранными подростками с девиантным поведением ($p \leq 0,01$). В то же время подростки с нормальным психическим развитием более склонны к вербальной агрессии, чем интеллектуально сохранные подростки с девиантным поведением ($p \leq 0,03$) или умственно отсталые подростки с девиантным поведением.

Выраженность показателей агрессии (по методике Басс Дарки)



При этом, как хорошо видно на рис. 3.5, показатели физической агрессии, обиды и чувства вины практически не отличаются во всех трех группах. Шкала «чувство вины, угрызение совести» используется в опроснике для выявления сдерживающего чувства вины на проявление форм

поведения, которые обычно запрещаются нормами общества. Этот пункт показывает степень убеждения обследуемого в том, что он является плохим человеком, совершающим неправильные поступки, наличие у него угрызений совести. Возможно, высокие значения по этим шкалам во всех трех группах связаны с различной степенью самокритики (разная степень вкладываемых смыслов, то что для умственно отсталого еще норма, для здорового уже плохо).

Уровень общей враждебности выше в группе умственно отсталых подростков с девиантным поведением. Вероятно, это говорит о сложностях, возникающих у них при общении с окружающими людьми, повышенной конфликтности и ожиданию недружественного обращения в свой адрес.

Таблица 3.4

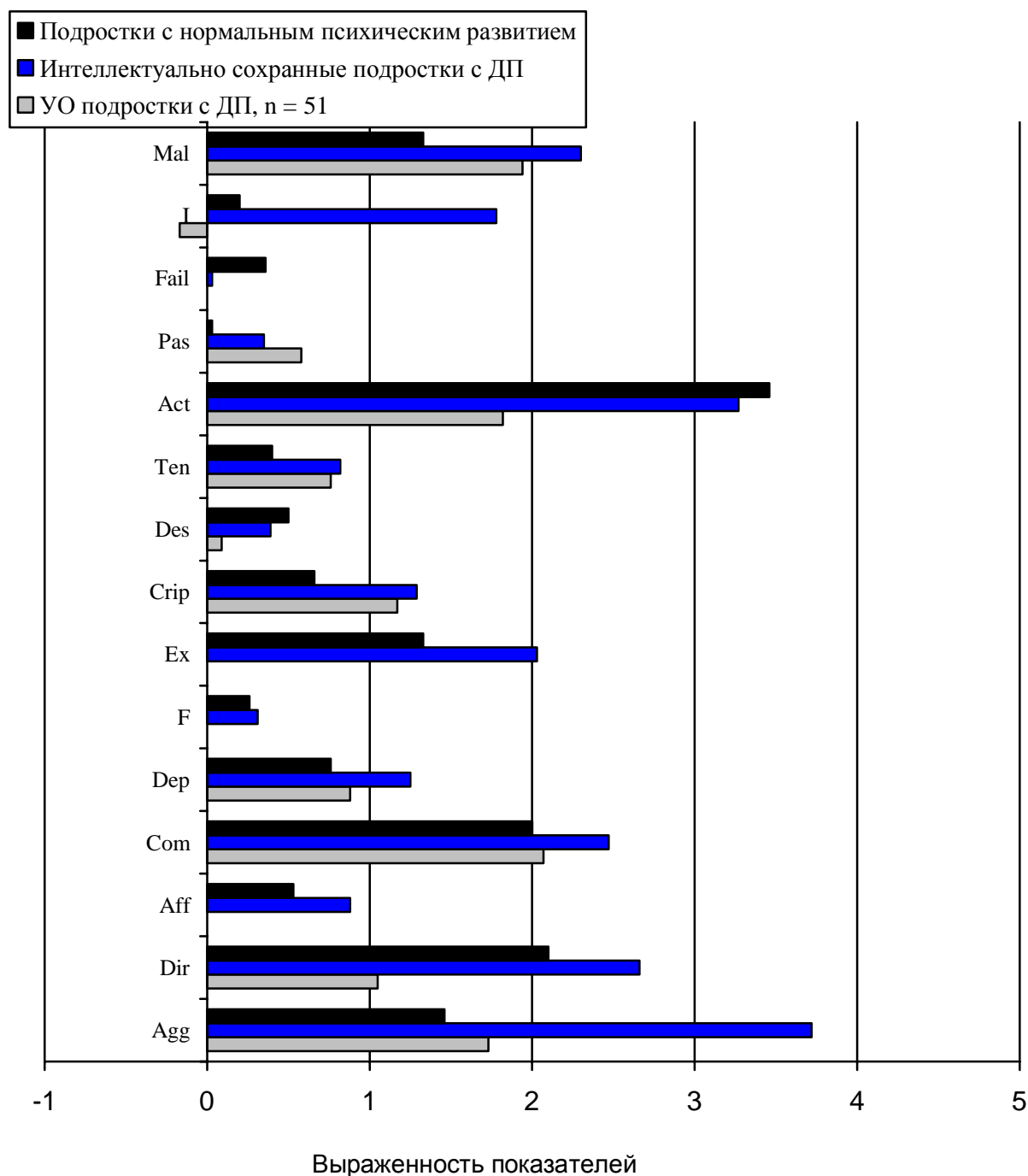
Средние данные по результатам проективной методики «Hand – test» в трех группах обследуемых

	Подростки с УО и ДП, n=51		Интеллектуально сохранные подростки с ДП, n=51		Подростки с нормальным психическим развитием, n=30	
	X	σ	X	σ	X	σ
Агрессия	1,7843	0,96569	3,7255	2,87109	1,4667	1,30604
Директивность	1,0588	0,85818	2,6667	1,89385	2,1000	1,12495
Аффектация	0,0000	0,00000	0,8824	1,25932	0,5333	0,77608
Коммуникация	2,0784	1,09258	2,4706	1,66557	2,0000	1,20344
Зависимость	0,8824	0,73884	1,2549	1,48112	0,7667	0,97143
Страх	0,0000	0,00000	0,3137	0,70683	0,2667	0,52083
Экзгибиционизм	0,0000	0,00000	2,0392	2,75653	1,3333	1,12444
Калечность	1,1765	0,99410	1,2941	1,40420	0,6667	0,92227
Описание	0,0980	0,36083	0,3922	0,56845	0,5000	0,90019
Напряжение	0,7647	1,10613	0,8235	1,24428	0,4000	0,77013
Активные безличные ответы	1,8235	0,93179	3,2745	2,91258	3,4667	2,02967
Пассивные безличные ответы	0,5882	0,72599	0,3529	0,62685	0,0333	0,18257
Галлюцинации	0,0000	0,00000	0,0000	0,00000	0,0000	0,00000
Отказ от ответа	0,0000	0,00000	0,0392	0,19604	0,3667	0,80872
Склонность к открытому	-0,1765	2,21545	1,7843	4,24412	0,2667	2,67728

агрессивному поведению						
Показатель степени личностной дезадаптации	1,9412	1,17323	2,3529	1,77565	1,3333	1,39786

Достаточно интересным представляется анализ данных, полученных при проведении «Hand – test». Склонность к агрессивности (Agg) наблюдается во всех обследованных группах подростков. Однако достоверно выше «Агрессивность» у интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением, чем у умственно отсталых ($p \leq 0,000014$) и подростков с нормальным психическим развитием ($p \leq 0,000114$). Вероятно, это связано с тем, что ни те, ни другие подростки не могут позволить себе выражать агрессию более сильно. Умственно отсталые потому что боятся, а психически здоровые потому, что это противоречит социальным нормам.

Выраженность показателей агрессии (по методике «Hand – test»)



На рис. 3.6 хорошо видно, что у интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением значимо выше значения по показателям «Директивность» ($p \leq 0,000000$), «Страх» ($p \leq 0,0020$) и «Склонность к открытому агрессивному поведению» (I) ($p \leq 0,0042$) относительно умственно отсталых ребят и подростков с нормальным психическим развитием. Такое сочетание, возможно, объясняется тем, что

ответы категории «страх», подразумевают боязнь перед ответным ударом, страх ответной агрессии со стороны других людей. Подростки, пытаясь компенсировать этот страх, вероятно, используют открытую агрессию и директивность, как способ защиты.

Степень личностной дезадаптации (Mal) достоверно ниже у подростков с нормальным психическим развитием, чем у умственно отсталых ($p \leq 0,04$) и интеллектуально сохранных ($p \leq 0,008$) подростков с девиантным поведением. Низкий показатель дезадаптации говорит о том, что подростки характеризуются хорошей адаптивностью, наличием искреннего интереса к людям, стремлением строить свои взаимоотношения с людьми на принципах сотрудничества и взаимопомощи.

Обращает на себя внимание тот факт, что у подростков с нормальным психическим развитием значимо меньше ответов, связанных с чувством физической неадекватности (Crip), чем у умственно отсталых подростков ($p \leq 0,02$) и интеллектуально сохранных с девиантным поведением ($p \leq 0,03$). Возможно, это связано с тем, что умственно отсталые подростки сильнее переживают собственную физическую неадекватность, боязнь собственной немоги или физических недостатков.

У подростков с легкой степенью умственной отсталости достоверно ниже значения по показателю «Аффектация» (Aff) в сравнении с интеллектуально сохранными сверстниками с девиантным поведением ($p \leq 0,000002$) и подростками с нормальным психическим развитием ($p \leq 0,000004$). Низкий процент ответов по данной категории может свидетельствовать об эмоциональной недифференцированности, дефиците искренних эмоциональных отношений с другими и отсутствии желания поддерживать эмоциональный контакт.

Корреляционный анализ показал следующие взаимосвязи:

На рис.3.7. изображены значимые взаимосвязи.

Crip – калечность

ОбВ – общий ур-нь враждебности

Dep – зависимость

I – склонность к открытому агрессивному поведению

Mal - степень личностной дезадаптации

В группе легко умственно отсталых подростков с девиантным поведением «физическая агрессия» (ФА) положительно коррелирует с «раздражительностью» (P) (0.016, $p \leq 0.05$), «общим уровнем агрессивности» (ОбА) (0.045, $p \leq 0.05$), «агрессивностью» (Agg) (0.027, $p \leq 0.05$). Это закономерно, поскольку дети раздражительны и не знают адекватных способов разрядки, поэтому они реагируют физическим или вербальным нападением на противника, часто эти виды агрессии – прямое повторение того, что дети сами испытывают от других людей. Установка на этот вид поведения формируется на основе негативного примера со стороны родителей, старших ребят в интернате или школе. В силу своей умственной неполноценности они не могут отслеживать свои состояния и говорить о них, адекватно проявлять свои чувства, поэтому часто при столкновении с трудностями или чем-то необычным для них они проявляют негативизм, всячески пытаются избежать конструктивного взаимодействия, принятия ответственности.

Прямые связи имеют показатели «общий уровень агрессивности и косвенная агрессия» (0.000, $p \leq 0.01$). Агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная усиливает общий уровень агрессивности.

Положительная корреляция обнаружена между показателем склонности к открытому агрессивному поведению (I) и «агрессивностью» (Agg) (0.001, $p \leq 0.01$). Отсутствие желания «считаться» с другими людьми, учитывать чувства и права других, усиливает склонность к открытому агрессивному поведению.

Также в обратной связи состоят «калечность» (Crip) и «директивность» (Dir) (- 0.009, $p \leq -0.01$). Из-за болезненности и дефектности подростки не могут проявить активность и повелительность в той мере, в какой бы им

хотелось. Дети считают, что чем агрессивнее и сильнее физически ты развит, тем меньше травм ты получишь.

В прямой взаимосвязи находятся показатели степени личностной дезадаптации (Mal) «калечности» (Crip) (0.003, $p \leq 0.01$) и «напряжения» (Ten) (0.030, $p \leq 0.05$). Высокий уровень напряжения свидетельствует об эмоциональной неустойчивости подростков, повышенным нервно-психическим напряжением в широком диапазоне ситуаций. Мальчики переживают свою физическую и психическую несостоятельность и все это в целом, сказывается на общем низком уровне личностной дезадаптации.

В группе интеллектуально сохранных сверстников с девиантным поведением «общий уровень агрессивности» (ОбА) положительно коррелирует со многими факторами: с «физической агрессией» (ФА) (0.002, $p \leq 0.01$), «косвенной агрессией» (КА) (0.000, $p \leq 0.01$), «раздражительностью» (Р) (0.003, $p \leq 0.01$), «негативизмом» (Н) (0.011, $p \leq 0.05$) и «вербальной агрессией» (ВА) (0.005, $p \leq 0.01$). Такие зависимости закономерны и объяснимы. Например, подросток с высокими уровнями физической и вербальной агрессии будет проявлять различные формы неприятия: от раздражительности, негативизма до неконтролируемой постоянной враждебности, обиженности на «весь мир».

В прямой зависимости находятся «негативизм» (Н) и «физическая агрессия» (ФА) (0.005, $p \leq 0.01$), «косвенная агрессия» (КА) (0.035, $p \leq 0.05$). Это можно объяснить тем, что негативизм является пассивным видом агрессии, он может проявляться в пассивном или активном сопротивлении и ненависти к окружающим. Поэтому человек в таком состоянии может проявлять как активные виды агрессии: физическую, вербальную, так и косвенные. Чем выше уровень негативизма, тем сильнее различные проявления агрессии.

Положительная корреляция обнаружена между показателями «агрессивность» (Agg) и «директивность» (Dir) (0.043, $p \leq 0.05$). Взаимосвязь этих двух категорий, вероятно, говорит о том, что у подростков отсутствует

стремление учитывать интересы и чувства других людей, нет гибкости в достижении своих целей и стремления к взаимным симметричным взаимоотношениям.

Показатель склонность к открытому агрессивному поведению (I) имеет прямую связь с «директивностью» (Dir) (0.006, $p \leq 0.01$) и обратную с «коммуникацией» (-0.004, $p \leq -0.01$). Открытое агрессивное поведение включает в себя склонность к командованию и указыванию, что, вероятно, повышает склонность к открытому агрессивному поведению. Возможно, более развитые коммуникативные способности могли бы смягчить подобное поведение.

Показатель «коммуникации» (Com) связан с показателем «зависимость» (Dep) (0.006, $p \leq 0.01$). Ответы этих категорий отражают тенденции, связанные с социальной кооперацией. Интеллектуально сохранные подростки склонны к эмоциональной амбивалентности. Им свойственно думать, что другие люди должны уделять им внимание и нести ответственности за их действия. Чем выше уровень коммуникативности, тем выше уровень зависимости от мнения или действий другого человека.

Показатель степени личностной дезадаптации (Mal) имеет прямую зависимость от показателя «напряжение» (Ten) (0.011, $p \leq 0.05$). Высокая степень личностной дезадаптации, вероятно, порождает высокий уровень нервно-психического напряжения.

У подростков с нормальным уровнем физического и психического развития наибольшее количество прямых взаимосвязей обнаружено с показателем «общий уровень агрессивности» (ОбА), который положительно коррелирует с «физической агрессией» (ФА) (0.000, $p \leq 0.01$), «косвенной агрессией» (КА) (0.000, $p \leq 0.01$) «раздражительностью» (Р) (0.050, $p \leq 0.05$), «вербальной агрессией» (ВА) (0.002, $p \leq 0.01$), «обидой» (О.) (0.002, $p \leq 0.01$) и «общим уровнем враждебности» (ОбВ) (0.007, $p \leq 0.01$). Чем выше уровень общей агрессивности, тем больше развиты различные проявления агрессии.

Показатель «общий уровень враждебности» имеет прямые зависимости от «обиды» (O.) (0.000, $p \leq 0.01$), «раздражительности» (P) (0.050, $p \leq 0.05$) и «вербальной агрессии» (BA) (0.002, $p \leq 0.01$). Высокая готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость), выражение негативных чувств как через форму крик, визг, так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы), повышает уровень враждебности, которую, Басс определил как: "...реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий".

Положительные корреляции обнаружены между показателем склонности к открытому агрессивному поведению (I) и «агрессивностью» (Agg) (0.000, $p \leq 0.01$), «директивностью» (Dir) (0.010, $p \leq 0.05$) и отрицательная с показателем «коммуникативность» (Com) (-0.048, $p \leq -0.05$). Сочетание агрессивности со стремлением командовать, указывать, повелевать значительно усиливают склонность к открытому агрессивному поведению, возможно, это связано с недостаточно развитыми коммуникативными навыками.

В прямой взаимосвязи находятся показатели степени личностной дезадаптации (Mal) и «калечности» (Crip) (0.041, $p \leq 0.05$), «страха» (F) (0.001, $p \leq 0.01$) и «напряжения» (Ten) (0.002, $p \leq 0.01$). Высокое нервно-психическое напряжение, боязнь собственной физической несостоятельности, возможной непохожести на других, страх перед ответным ударом или агрессией со стороны других людей повышает степень личностной дезадаптации.

Интересно, что во всех трех группах подростков имеется прямая взаимосвязь между показателями степени личностной дезадаптации (Mal) и «напряжения» (Ten). Можно предположить, что высокая степень нервно-психического напряжения в различных жизненных ситуациях вызывает трудности личностной адаптации у всех трех групп детей.

В экспериментальной группе и второй контрольной группе к этой взаимосвязи присоединяется еще и прямая связь показателя степени

личностной дезадаптации (Mal) с «калечностью» (Crip). Видимо легко умственно отсталые подростки и подростки с нормальным психическим и физическим развитием трудности в личностной дезадаптации связывают с чувством своей физической неадекватности, непохожести на большинство сверстников, боязнью собственных психических и физических недостатков.

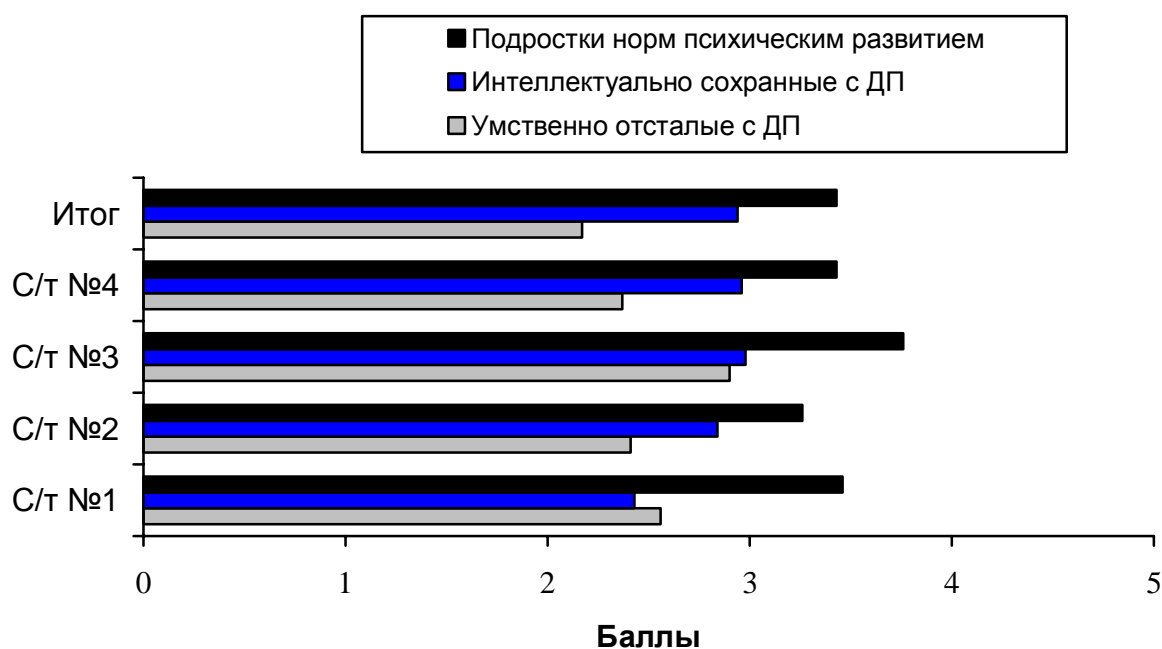
3.4 Характеристика социального интеллекта у умственно отсталых подростков с девиантным поведением и интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением

Таблица 3.5

Числовые характеристики показателей уровня развития социального интеллекта по тесту Гилфорда в трех группах обследуемых

	Подростки с УО и ДП, n=51		Интеллектуально сохранные подростки с ДП, n=51		Подростки с нормальным психическим развитием, n=30	
	X	σ	X	σ	X	σ
Субтест №1	2,5686	0,78115	3,4314	0,72815	3,4667	0,73030
Субтест №2	2,4118	0,49705	2,8431	0,64413	3,2667	0,73968
Субтест №3	2,9020	0,90011	2,9804	0,58276	3,7667	0,72793
Субтест №4	2,3725	0,66214	2,9608	1,16552	3,4333	0,89763
Итоговая оценка	2,1765	0,38501	2,9412	0,98817	3,4333	0,72793

Диаграмма средних значений уровня развития социального интеллекта тест Гилфорда (по трем группам подростков)



С/т №1 – субтест №1 «Истории с завершением»;

С/т №2 – субтест №2 «Группы экспрессии»;

С/т №3 – субтест №3 «Вербальная экспрессия»;

С/т №4 – субтест №4 «Истории с дополнением»;

Итог – итоговая оценка по всем субтестам.

На рис. 3.8 хорошо видно, что у легко умственно отсталых подростков значимо ниже показатели по с\т №2 относительно интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением ($p \leq 0,0002$) и подростков с нормальным психическим и физическим развитием ($p \leq 0,000000$). Умственно отсталые подростки плохо понимают язык телодвижений, взглядов и жестов. Подростки с нормальным психическим развитие при взаимодействии с людьми придают большее значение невербальному общению: мимике, позам, жестам. Чувствительность к невербальной экспрессии значительно усиливает способность понимать других. Так различные ученые считают, что только от 7 до 35% в беседе занимает словесное сообщение, а более 55 – 65% информации передается невербально [Р. Бердсвилл, А. Меграбян]. Умственно отсталые подростки в большей степени ориентируются на

вербальное содержание сообщений, что часто приводит к ошибочному пониманию смысла слов собеседника. Они не учитывают или учитывают не правильно сопровождающие их невербальные реакции.

У умственно отсталых подростков с девиантным поведением значимо выше показатели по с\т №1 относительно интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением ($p \leq 0,000000$) и значимо ниже относительно подростков с нормальным психическим и физическим развитием ($p \leq 0,000002$). Умственно отсталые мальчики несколько лучше способны предвидеть результаты своего поведения, чем их интеллектуально сохранные сверстники с девиантным поведением. Умственно отсталые чуть больше понимают нормативно-ролевые модели и правила, регулирующие поведение людей. Подростки обеих групп демонстрируют оценки соответствующие способности к пониманию поведения ниже среднего. Мальчики с нормальным психическим и физическим развитием демонстрируют средние способности по предвидению последствий поведения.

Способность правильно понимать речевую экспрессию (с\т №3) у подростков с нормальным психическим развитием достоверно выше, чем умственно отсталых с девиантным поведением ($p \leq 0,000026$) и интеллектуально сохранных с девиантным поведением ($p \leq 0,000001$) мальчиков. У умственно отсталых подростков неудовлетворительная способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций другого человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации (низкий уровень). Мальчики плохо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста обстоятельств общения. Подростки часто «говорят невпопад» и ошибаются в интерпретации слов собеседника. Интеллектуально сохранные подростки демонстрирует уровень несколько выше, но они также испытывают трудности в понимании и интерпретации слов собеседника. Подростки с нормальным психическим развитием

показали средние результаты в понимании речевой экспрессии. Они более чувствительны к характеру высказываний собеседника.

Способность понимать логику развития ситуации (с\т №4) у умственно отсталых подростков значимо ниже относительно интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением ($p \leq 0,0022$) и подростков с нормальным психическим и физическим развитием ($p \leq 0,000000$). Умственно отсталые подростки показали слабое понимание логики развития ситуации взаимодействия и значения поведения людей в этих ситуациях. Подростки испытывают трудности в процессе анализа ситуаций межличностного взаимодействия. В то время как интеллектуально сохранные подростки с девиантным поведением и мальчики с нормальным психическим развитием справились с заданием близко к среднему и на среднем уровне соответственно. Они способны анализировать ситуации взаимодействия людей. Путем логических умозаключений они могут достраивать недостающие звенья в цепи и предполагать, как человек поведет себя в дальнейшем. Подростки этих двух групп лучше ориентируются в нормах и правилах, регулирующих поведение людей в обществе.

У подростков с нормальным психическим и физическим развитием значимо выше значения по показателям «общего уровня социального интеллекта» относительно умственно отсталых ребят ($p \leq 0,000000$) и интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением ($p \leq 0,002$).

Анализ среднегрупповых значений по всем субтестам в группе умственно отсталых подростков показал низкий уровень. Социальный интеллект, который обеспечивает подросткам переработку информации, необходимую для прогнозирования результатов их деятельности недостаточен, находится на низком уровне. С одной стороны, подросток, получая информацию о характере деятельности других людей, должен осознавать ее, а с другой стороны, в процессе её переработки должно происходить формирование суждений о значении происходящего. Как

показали результаты исследования, умственно отсталые подростки оказываются не способными к этому.

Из-за низкого уровня своих интеллектуальных возможностей и неблагоприятно сложившихся социальных условий дети не умеют формировать оценочные суждения и адекватно их использовать.

Таким образом, в настоящем исследовании, как нам кажется, удалось показать, что возникающее нарушенное поведение связано с несформированностью социального интеллекта.

На фоне низких оценок в обеих группах подростков с девиантным поведением, общий уровень социального интеллекта у интеллектуально сохранных подростков выше почти на 1 балл, что и соответствует среднему уровню (2,941). У умственно отсталых же подростков уровень социального интеллекта низкий (2,176). В то же время умственно отсталые подростки в большей, а интеллектуально сохранные подростки с девиантным поведением в меньшей степени испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей. Это усложняет и тем и другим взаимоотношения с людьми и снижает возможности их социальной адаптации.

Таким образом, у подростков, как с сохранным интеллектом, так и с умственной отсталостью, имеющих девиантное поведение, можно констатировать общий сниженный уровень социального интеллекта.

Умственно отсталые подростки с девиантным поведением не могут участвовать в отборе значимой информации о людях, формировать оценочные суждения о происходящем, предвидеть последствия своих поступков. Адекватно обстоятельствам выражать свои мысли и чувства. Они часто высказываются не по существу, не улавливают происходящего контекста, т.е. ситуаций. Это усложняет их взаимоотношения с окружающими и снижает возможности приспособления к жизни (социальной адаптации) и приводит к неадекватному поведению, которое становится девиантным.

Корреляционный анализ показал следующие взаимосвязи:

В экспериментальной группе большее количество взаимосвязей приходится на показатель «общего уровня социального интеллекта», который положительно коррелирует со «способностью предвидеть результаты поведения» (СИ1) ($0.000, p \leq 0.01$) и отрицательно с «общим уровнем агрессивности» (ОбА) ($-0.031, p \leq -0.05$), «вербальной агрессией» (ВА) ($-0.021, p \leq -0.05$) и показателем степени личностной дезадаптации (Mal) ($-0.010, p \leq -0.01$). Возможно, высокий уровень агрессивности, вербальной агрессии и степень личностной дезадаптации снижают, «разрушают» общий уровень социального интеллекта.

«Логика развития ситуации» (СИ4) имеет обратную взаимосвязь с «непринятием взрослых» (НВ) ($-0.045, p \leq -0.05$) и «асоциальностью» (А) ($-0.009, p \leq -0.01$). Способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях, по видимому, позволяет умственно отсталым мальчикам не совершать асоциальных поступков и улучшает их взаимопонимание со взрослыми, повышает доверие к ним.

«Вербальная экспрессия» (СИ3) находится в прямой зависимости от «способности предвидеть результаты поведения» (СИ1) ($0.010, p \leq 0.01$). По-видимому, чем точнее и правильнее умственно отсталые подростки могут понимать, что люди говорят друг другу, тем вероятнее, что они смогут предвидеть результаты последующих событий.

«Группы экспрессии» (СИ2) имеют положительные веса с «директивностью» (Dir) ($0.010, p \leq 0.01$). Поскольку умственно отсталые мальчики плохо владеют языком телодвижений, взглядов и жестов, им проще выразить себя вербальным способом, в достаточно прямолинейной и грубой форме.

В группе интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением большее количество взаимосвязей также приходится на

показатель «общего уровня социального интеллекта», который положительно коррелирует с «логикой развития ситуации (СИ4) (0.007, $p \leq 0.01$), «вербальной экспрессией» (СИ3) (0.010, $p \leq 0.01$) и «директивностью» (Dir) (0.023, $p \leq 0.05$), и отрицательно с «уровнем депрессии» (УД) (-0.002, $p \leq 0.01$) и «неусидчивостью» (Н) (-0.046, $p \leq -0.05$). Чем выше общий уровень социального интеллекта, тем лучше подростки могут ориентироваться в логике развития ситуации, в различных смыслах вербальных сообщений, проявлять превосходство над другими людьми, указывать, что им следует делать. Также более развитый социальный интеллект позволяет снизить уровень депрессии и неусидчивости.

«Группы экспрессии» (СИ2) имеют положительные веса с «директивностью» (Dir) (0.037, $p \leq 0.05$) и «склонностью к открытому агрессивному поведению» (I) (0.025, $p \leq 0.05$). По-видимому, трудности в распознавании невербальных сообщений, их ошибочное понимание приводит интеллектуально сохранных подростков к открытому агрессивному поведению и директивному обращению с окружающими людьми.

«Вербальная экспрессия» (СИ3) находится в обратной зависимости от «эмоционального напряжения» (ЭН) (0.035, $p \leq 0.05$) и «тревогой по поводу принятия взрослыми» (ТВ) (0.031, $p \leq 0.05$). Вероятно, что хорошее понимание речевой экспрессии в контексте определенной ситуации, позволяет мальчикам не испытывать напряжения в общении с окружающими и снижает беспокойство относительно того, любят ли, принимают ли их взрослые.

«Способность предвидеть результаты поведения» (СИ1) имеет прямую взаимосвязь с «общим уровнем агрессивности» (ОбА) (0.028, $p \leq 0.05$). Поскольку, хорошие результаты по данному субтесту предполагают умение четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, агрессия может быть одним из способов достижения этой цели.

В группе подростков с нормальным уровнем психического и физического развития «общий уровень социального интеллекта» положительно коррелирует со многими факторами, в частности со всеми четырьмя способностями в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. «Общий уровень социального интеллекта» (СИ5) имеет положительные взаимосвязи с «логикой развития ситуации» (СИ4) (0.005, $p \leq 0.01$), «вербальной экспрессией» (СИ3) (0.001, $p \leq 0.01$), «группами экспрессии» (СИ2) (0.013, $p \leq 0.01$), «способностью предвидеть результаты поведения» (СИ1) (0.038, $p \leq 0.05$). Эти взаимодействия показывают целостную картину социального интеллекта, где каждый компонент тесно связан один с другим и чем выше показатель каждой составляющей, тем выше уровень общего интеллекта в целом.

«Вербальная агрессия» (ВА) имеет отрицательные веса с «общим уровнем социального интеллекта» (СИ5) (0.035, $p \leq 0.05$), с «вербальной экспрессией» (СИ3) (0.018, $p \leq 0.01$) и «группами экспрессии» (СИ2) (0.041, $p \leq 0.05$). Чем выше уровень вербальной агрессии у подростков, тем сложнее им понимать сходные вербальные реакции человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации. Также возникают трудности в выделении общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека, что отражается в целом на общем снижении социального интеллекта.

«Способность предвидеть результаты поведения» (СИ1) имеет обратные взаимосвязи с «директивностью» (Dir) (-0.038, $p \leq -0.05$), «склонностью к открытому агрессивному поведению» (I) (-0.020, $p \leq -0.05$) и «невротическими симптомами» (НС) (-0.040, $p \leq -0.05$). Возможно, это объясняется тем, что чем ниже уровень способности предвидеть последствия поведения, тем уже (скромнее) репертуар взаимодействия с окружающим миром, который может выражаться в склонностях к открытому агрессивному поведению и командованию, управлению. Проявление невротических

симптомов возможно результат неудовлетворительных взаимоотношений с детьми и взрослыми.

«Группы экспрессии» (СИ2) отрицательно коррелируют с «невротическими симптомами» (НС) (-0.035 , $p \leq -0.05$). Чем ниже способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека, тем больше выражены невротические симптомы. Подростки, которые более склонны к невротическим состояниям, труднее ориентируются в различных невербальных реакциях.

Резюме по третьей главе

Таким образом, умственно отсталые подростки с девиантным поведением демонстрируют значительно более выраженные в сравнении с интеллектуально сохранными подростками с девиантным поведением и здоровыми показатели уровня депрессии, общий уровень агрессивности, негативизма. Показывают более низкие способности понимать невербальную и вербальную экспрессии, логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях, а также более низкий уровень общего социального интеллекта.

Структура взаимосвязей показателей социального интеллекта у подростков с умственной отсталостью и девиантным поведением отличается от таковой у интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением и здоровых и может быть обозначена как «диссоциированная».

Группа подростков с нормальным уровнем психического и физического развития показала самые высокие результаты социального интеллекта. Группа подростков с сохранным интеллектом и девиантным поведением показала более низкие значения социального интеллекта, чем здоровые подростки, но более высокие, чем легко умственно отсталые подростки с девиантным поведением. Самые низкие показатели социального интеллекта в группе умственно отсталых мальчиков с девиантным поведением. Т.о., проведенное исследование показало, что на развитие

девиантного поведения у легко умственно отсталых подростков влияет не только низкий уровень общего интеллекта, но и социального.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Б.Г. Ананьев говорил, что «взаимопонимание в процессе общения предполагает более или менее адекватное чувственное отражение человека человеком, накопление информации и регулирование взаимных отношений на основе общих целей и реальной информации. Благодаря накоплению опыта и общению формируются определенные нравственные отношения и коммуникативные свойства личности».⁸ Социальный интеллект является одним из ведущих коммуникативных свойств личности, с помощью которого возможно адекватное отражение информации и регулирование субъект-субъектного взаимодействия. Л.С. Выготского пишет о том, что в раннем возрасте сначала ребёнок научается понимать других, и только потом по этому образцу научается понимать себя. В работах, посвящённых анализу интеллекта, он отмечал, что потребность в мышлении возникает только тогда, когда есть затруднение и привычные способы достижения цели не приводят к решению задачи. Потребность в социальном интеллекте возникает у ребёнка в ситуации общения с людьми, в тех случаях: во-первых, когда интересы ребёнка расходятся с интересами партнёров по общению, которые либо не знают о его желаниях, либо препятствуют достижению цели; во-вторых, когда ребёнок не может достичь желаемой цели самостоятельно или с помощью прямого давления на других людей, а только при опосредованном влиянии на их намерения (например, обманом, хитростью).

В своей работе, мы попытались рассмотреть причину девиантного поведения у подростков с точки зрения несформированного (слабо сформированного) социального интеллекта и особенностей эмоциональных проявлений.

Сегодня тема подростковой преступности мало кого оставляет равнодушным. Масса исследований, посвящена изучению причин

⁸ Ананьев Б.Г. Проблемы современного человекознания. М., 1977 с. 166-167

возникновения девиантного поведения у подростков: неблагополучные семьи, высокий уровень агрессии, личностные особенности, органические нарушения и т.д. Разработаны тренинги и профилактические программы, проведение, которых демонстрирует снижение уровня агрессии, развитие коммуникативных навыков, толерантности, эмпатии и т.д.

По самым приблизительным подсчетам МВД, в России более 700 тысяч детей-сирот, 2 млн подростков неграмотны, более 6 млн несовершеннолетних граждан России находятся в социально неблагоприятных условиях. Глава МВД РФ Рашид Нургалиев считает, что Россия в настоящее время переживает третью волну беспризорности несовершеннолетних после Гражданской и Великой Отечественной войн, сообщает "Интерфакс".

В 2004 году было зарегистрировано более 154 тысяч преступлений, совершенных несовершеннолетними. "К этим данным необходимо добавить еще 60-70 тысяч преступлений, совершенных детьми, не достигшими возраста привлечения к уголовной ответственности", - заявил глава МВД.

По информации ГУВД Санкт-Петербурга и Ленинградской области, по итогам 2008 года в структуре подростковой преступности отмечен рост по числу преступлений, совершенных в общественных местах – с 83 до 120 проявлений или на 31%.

Высокий удельный вес зарегистрирован по тяжким и особо тяжким преступлениям – 37,5%, групповым – 27,0%, уличным – 31,9%.

В нашей стране существует специальное учреждение для детей совершивших правонарушения и при этом, имеющих диагноз легкая степень умственной отсталости. Это очень важно, т.к. подростки с таким диагнозом нуждаются в отдельной программе медико- психолого- педагогического сопровождения.

Сам факт определения ребёнка в специализированную школу для детей и подростков с девиантным поведением (закрытого типа) говорит о том, что подросток испытывает трудности в выстраивании отношений с окружающей

действительностью: родителями, сверстниками, учителями другими представителями структур общества.

К наиболее часто отмечаемым проявлениям девиантного поведения относятся уходы из дома, бродяжничество, попрошайничество, участие в драках и нарушение обучения. Формирование этих нарушений поведения происходит в детском и младшем подростковом возрасте и приводит к их закреплению в старшем подростковом возрасте.

Изучение материалов дел, поступивших из милиции и проведение бесед с воспитанниками и их родителями показало, что подавляющая часть всех подростков, совершивших преступления, воспитывались в неблагополучных семьях.

Больше половины родителей страдали различными формами зависимости, около четверти вели противоправный образ жизни, практически все дети испытали на себе физическое или вербальное насилие.

У большинства легко умственно отсталых подростков один или оба родителя страдают хроническим алкоголизмом или зависимостью от других психоактивных веществ. Отмечена высокая вероятность формирования зависимости уже в младшем подростковом возрасте. Больше чем три четверти подростков имеют выраженную психологическую зависимость, главным образом от алкоголя и психоактивных веществ. Начало употребления психоактивных веществ приходится на детский возраст (8 – 9 лет). Случаи зависимости от психотропных препаратов в основном представлены токсикоманическим поведением.

Многие родители прибегали к физическим наказаниям для поддержания дисциплины или сдерживания агрессивных проявлений у своих детей. Попытки сдерживать агрессивное поведение ребенка с помощью физических наказаний зачастую напоминает метание бумеранга. Контролирование агрессивных проявлений ребенка с помощью суровых наказаний фактически является подкреплением агрессивного поведения и

увеличивает уровень демонстрируемой агрессии (Buss, 1961; Olweus, 1980; Sears, Maccoby & Levin, 1957; Trickett & Kuczynski, 1986).⁹

Легко умственно отсталые подростки продемонстрировали высокие уровни различных видов агрессии, в том числе и физической. В результате наших наблюдений было отмечено, что подростки ведут себя хорошо, только до тех пор, пока за их поведением наблюдают. В ситуации анонимности подростки с большей легкостью и готовностью совершают агрессивные действия в адрес других людей, нарушают табу, запрещающие насилие по отношению к другим, чем в ситуации, когда они могут быть «узнаваемыми» (Zimbardo, 2014).¹⁰ Возможно, эти дети так и не смогут принять правила приемлемого в обществе поведения, такие правила, которые предотвратили бы необходимость наказания в дальнейшем. Дети, изменившие своё поведение в результате сильного физического воздействия, скорее всего не сделают своими внутренними ценностями, те нормы, которые им пытаются привить подобным образом (Trickett & Kuczynski, 1986).¹¹ По сути дела, наказание заставляет скрывать внешние проявления нежелательного поведения, но не устраняет его (Bandura, 1973).¹²

«Воспитательные модели», которым подвергается умственно отсталый подросток в семье, препятствуют формированию социального интеллекта и создают его не правильные образцы.

Легко умственно отсталые подростки с девиантным поведением более других склонны к подозрительности и повышенной враждебности. Вероятно, это говорит о сложностях, возникающих у них при общении с окружающими людьми, повышенной конфликтности и ожиданию недружественного обращения в свой адрес. Нередко это связано с неправильным пониманием

⁹ Цит. По R. Baron, D. Richardson Human Aggression. Second edition, Plenum Press, New York & London

¹⁰ Цит. по Zimbardo Ph. The Lucifer effect. Understanding how good people turn Evil

¹¹ Цит. По R. Baron, D. Richardson Human Aggression. Second edition, Plenum Press, New York & London

¹² Там же

поведения и высказываний окружающих. Подростки усматривают обидные слова, брошенные в его адрес, пристальный взгляд или действия, как нацеленные на ущемление его прав. [76]

Различные исследователи (R. Baron, D. Richardson, Schneider & Byrne, Менделевич В.Д., Петровская Л.А. и др.) отмечают, что часто подростки попадают в проблемные ситуации просто потому, что им не хватает базовых социальных навыков. Например, они не знают, как ответить на провокации других, проинформировать окружающих о своих желаниях и что делать, когда реакции окружающих не совпадают с их ожиданиями.

В своей работе мы решили исследовать социальный интеллект, поскольку, как нам кажется, его слабое развитие играет важную роль в формировании девиантного поведения.

Социальный интеллект - это устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. [30]

Социальный интеллект позволяет нам активно обмениваться информацией, выделять значимую, это особенно важно, так как люди не только обмениваются знаниями, но и стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но и понята и осмыслена. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию и человек, принимающий ее, обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. Это особенно важно потому, что коммуникатор и реципиент в коммуникативном процессе постоянно меняются местами. Всякий обмен информацией между ними возможен лишь при условии, что знаки, и главное, закреплённые за ними значения известны всем участникам коммуникативного процесса. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга. Именно эти возможности могут развиваться и совершенствоваться

благодаря социальному интеллекту.

Социальный интеллект у подростков с нарушенным интеллектуальным развитием по всем показателям не удовлетворяет требованиям социальных отношений. Навыки, которые обеспечивают подросткам переработку информации, необходимую для прогнозирования результатов деятельности, у этих детей не развиты. С одной стороны, подросток, получая информацию о характере деятельности других людей, должен осознавать ее, а с другой стороны, в процессе её переработки должно происходить формирование суждений о значении происходящего, на что умственно отсталый ребёнок, оказывается не способен.

Умственно отсталые подростки плохо разбираются в невербальных реакциях людей (мимика, позы, жесты). Так различные ученые считают, что только от 7 до 35% в беседе занимает словесное сообщение, а более 55 – 65% информации передается невербально [Р. Бердсвилл, А. Меграбян]. Умственно отсталые подростки в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений, что часто приводит к ошибочному пониманию смысла слов собеседника. Они не учитывают или учитывают не правильно сопровождающие их невербальные реакции.

В результате проведенного исследования был выявлен низкий уровень способности передавать смысл содержания. Легко умственно отсталые подростки не способны адекватно передать смысл услышанного или увиденного. Мальчики не умеют выражать собственное эмоциональное состояние, своё отношение к тому, что они услышали или увидели.

В ходе наблюдения и диагностики в группе легко умственно отсталых подростков был выявлен низкий уровень социального интеллекта в целом. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. Высокий уровень социального интеллекта в большей степени определяет успешность адаптации человека.

Люди с высоким социальным интеллектом обычно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса и изобретательности в работе. Как показали результаты диагностического исследования, умственно отсталые подростки оказываются не способными к этому.

Из-за низкого уровня своих интеллектуальных возможностей и неблагоприятно сложившихся социальных условий дети не умеют должным образом получать и перерабатывать информацию.

Таким образом, как нам кажется, возникающее нарушенное поведение связано не столько с общим интеллектом, эмоциональными особенностями или агрессией, сколько с несформированностью социального интеллекта.

У интеллектуально сохранных сверстников с девиантным поведением, нами были выявлены высокие значения по шкале «чувство вины, угрызение совести». Эта шкала используется в опроснике для выявления сдерживающего чувства вины на проявление форм поведения, которые обычно запрещаются нормами общества. Этот пункт показывает степень убеждения обследуемого в том, что он является плохим человеком, совершающим неправильные поступки, наличие у него угрызений совести, другим словами этим подросткам более, чем кому-либо необходимо социальное одобрение. Berkowitz (1962) заметил, что «склонность к агрессии у индивида напрямую связана с ожидаемым им наказанием или неодобрением за агрессию».¹³

Исследования полученные Денгериком (Dengerink, 1971), Дорски, Тэйлором (Dorsky & Taylor, 1972) и другими показали, что обеспокоенность социальным неодобрением, действительно имеет прямое отношение к агрессии. Возможно, беспокойство о том, что скажут другие, может послужить сильным сдерживающим фактором агрессии.¹⁴

¹³ Цит. По R. Baron, D. Richardson Human Aggression. Second edition, Plenum Press, New York & London

¹⁴ Там же.

Однако, в нашем исследовании, наряду с высоким чувством вины, интеллектуально сохранные подростки с девиантным поведением продемонстрировали и высокий уровень агрессии. Такое противоречие мы объясняем низким уровнем социального интеллекта.

Низкие показатели по всем шкалам социального интеллекта, оказались и у интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением. Это позволяет сделать вывод о невысоком общем уровне знаний о закономерностях начала, развития и исхода различных социальных ситуаций, а также о нормах, регулирующих поведение людей в этих ситуациях, наряду с трудностями распознавания информации вербального характера, необходимой для правильной ориентации в любой ситуации межличностного взаимодействия. Сумма всех этих факторов является предпосылкой для появления асоциальных форм поведения, с дальнейшим перерастанием их в антисоциальные. Происхождение выявленных трудностей со знанием и возможностями применения норм связана, скорее всего, с воспитанием и подражанием и может быть объяснена в рамках феномена семейной педагогической запущенности. При этом существенную роль играет, с одной стороны жизнь, опыт проживания в социально неблагополучных семьях с неадекватным воспитанием в виде недостаточной заботы и фактами семейного насилия. С другой стороны, еще одним источником девиантного поведения становятся группы сверстников, ценности, взгляды и нормы, которых носят асоциальный характер. Таким образом, не обладая полноценными представлениями о типах конструктивного взаимодействия с людьми, такой подросток становится склонным к девиантным формам поведения различной степени тяжести. Во многом это связано с неумением достигать собственных целей, оставаясь в контакте с окружающей средой и стараясь учитывать интересы окружающих.

Эти результаты можно расценивать как наличие у подростков трудностей в понимании и прогнозировании поведения людей, что

усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации и приводит к девиантному поведению.

У интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением, в сравнении с подростками с лёгкой степенью умственной отсталости, уровень социального интеллекта несколько выше. Однако относительно стандартных значений, соответствующих возрасту подростков, уровень социального интеллекта – низкий. Подростки, направленные в спецшколу, действительно не владеют социально приемлемыми способами достижения целей, разрешения конфликтов или адекватными способами адаптации к сложившейся трудной ситуации.

Группа подростков с нормальным уровнем психического и физического развития показала самые высокие результаты социального интеллекта. Группа подростков с сохранным интеллектом и девиантным поведением показала более низкие значения социального интеллекта, чем здоровые подростки, но более высокие, чем легко умственно отсталые подростки с девиантным поведением. Самые низкие показатели социального интеллекта в группе умственно отсталых мальчиков с девиантным поведением. Т.о. проведенное исследование показало, что на развитие девиантного поведения у легко умственно отсталых подростков влияет не только низкий уровень общего интеллекта, но и социального.

Как мы уже отмечали, некоторые исследователи писали о положительном опыте проведения тренингов и коррекционных мероприятий с подростками, имеющими девиантное поведение. Мы хотели предложить свою программу по «Формированию жизненных навыков», которая была создана на базе специальной школы (закрытого типа) и разработана с целью обучения подростков специальной школы жизненным навыкам и основам знаний в области социальных отношений и культуры. Созданная нами программа была реализована в рамках этой школы.

Наши коррекционные занятия предполагают использование, следующих принципов:

- «здесь и сейчас» (включается обсуждение и анализ события, происходящего непосредственно в группе в процессе общения);
- «Я - высказывания» (отказ от безличных речевых форм, помогающих в повседневном общении скрывать собственную позицию);
- «феноменологическое описание» (соблюдение требования исключить из процесса общения оценочные категории, заменив их описанием переживаемых эмоциональных состояний);
- «доверительное общение и конфиденциальность».

Полученные результаты позволяют прогнозировать положительную динамику и эффективность абилитационного процесса подростков с лёгкой степенью умственной отсталости в условиях учебно – воспитательного учреждения закрытого типа.

Для предупреждения развития девиантного поведения, в том числе и агрессивного у подростков с лёгкой степенью умственно отсталости, следует рекомендовать:

- создать в семье атмосферу принятия, понимания и защиты в соответствии с потребностями ребенка;
- обеспечить в школе или интернате индивидуализированный, понимающий подход, как в процессе обучения, так и воспитания;
- проводить регулярное воспитание чувств на основе его опыта и разъяснения особенностей его эмоционального состояния и других людей в различных ситуациях;
- предупреждать возможные инфекционные и соматические заболевания, поскольку, возникающие в связи с ними, астенизация способствует развитию раздражительности, эмоциональной неустойчивости, вспыльчивости и нарушению адаптивных возможностей подростка.

Выводы

1. До поступления в коррекционную школу для детей и подростков с девиантным поведением нарушения поведения у подростков с легкой степенью умственной отсталости отмечались в течение двух и более. Они являлись ведомыми в системе отношений со сверстниками и взрослыми, в отличие от их интеллектуально сохранных сверстников с девиантным поведением.

2. У подростков с легкой степенью умственной отсталости с девиантным поведением отмечается неблагополучие семейных отношений. Родители лишены родительских прав, более половины ведут противоправный образ жизни и имеют различные формы зависимостей.

3. Подростки с умственной отсталостью и девиантным поведением значимо чаще обнаруживают более высокие показатели уровня депрессии (по Зунге), чем интеллектуально сохранные подростки с девиантным поведением.

4. У подростков с легкой степенью умственной отсталости более выражены пассивные виды агрессии, чем активные. Чем ниже у них уровень социального интеллекта, тем выше уровень физической агрессии, общей агрессивности. Вероятность открытого агрессивного поведения у интеллектуально сохранных подростков с девиантным поведением выше, чем у подростков с умственной отсталостью с девиантным поведением.

5. У умственно отсталых подростков с девиантным поведением наблюдается недостаточная сформированность социального интеллекта. У них нарушено предвидение последствий поведения людей и распознавание различных смыслов вербальных сообщений, испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия.

Социальный интеллект подростков с нормальным физическим и психическим развитием без нарушений поведения сформирован в границах возрастной нормы и определяет адекватность поведения.

6. Профиль социального интеллекта умственно отсталых

подростков отличается от профиля интеллектуально сохранных сверстников. Наблюдается сниженная способность понимать речевую экспрессию, язык телодвижений, взглядов и жестов, а также логику развития ситуации взаимодействия и значение поведения людей в контексте происходящего.

7. По результатам исследования разработана программа по «Формированию жизненных навыков», включающая в себя тренинг по развитию социального интеллекта. Цель данной программы - обучение подростков с легкой степенью умственной отсталости специальной школы основам знаний и умений в области социальных отношений, развитие коммуникативных способностей.

Список литературы:

1. Абульханова – Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психол. Журнал. 1994.№4. с. 39-55
2. Агрессия и психическое здоровье / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Б.В. Шостакович; Ассоц. «Юрид. центр», М-во здравоохранения РФ, Гос. науч. Центр соц. и судебной психиатрии им. В.П. Сербского. - СПб.: Юридический центр Пресс, 2002. – 464 с.
3. Антонян Ю.Н., Бородин С.В. Преступное поведение и психические аномалии / Под ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Спартак, 1998.
4. Бандура Альберт, Уолтерс Ричард Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Ю. Брянцевой и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 1999. – 512 с. (Серия «Психология. XX век»).
5. Барсегян О.В. Межличностные отношения подростков-сирот с умственной отсталостью. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. СПб., 2007. – 25 с.
6. Башкатов И.П. Психология неформальных подростково-молодёжных групп. – М., Изд-во «Информпечать», 2000. – 336 с.
7. Башкатов И.П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодёжи.- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 416 с.
8. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 199 с.
9. Бициев Т.М. Нарушение поведения у воспитанников специального профессионального училища закрытого типа и направления реабилитационной работы. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. СПб., 2001. – 20 с.

- 10.Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990
- 11.Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2004. – 144 с.
- 12.Буторина Н.Е., Бецков С.Г., Буторин Г.Г. Особенности агрессии у лиц молодого возраста с лёгкой умственной отсталостью // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002, №2. с. 46 - 49
- 13.Васильева Н.В. Клинико – психологическое исследование агрессивности человека. Автореферат. Канд. псих. наук. СПб., 1998
- 14.Власова Е.Н. Влияние социальной изоляции на личность несовершеннолетнего правонарушителя в условиях центра временной изоляции. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. М., 2002, с. 27
- 15.Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. 2-е изд., исправленное и дополненное М., «Просвещение», 1973
- 16.Володина И.С. Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. СПб., 2004, с. 27
- 17.Вопросы социальной адаптации умственно отсталых детей и школьников: Сб. науч. тр. – СПб.: Образование, 1992. – 143 с.
- 18.Вострокнутов Н.В. Патологические формы делинквентного поведения детей и подростков (комплексная оценка, диагностика и принципы организации социально – медицинской реабилитационной помощи). Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. д. м. н. М., 1998, с. 40
- 19.Вострокнутов Н.В., Хуторной В.Р. Личностная оценка детей с девиантным поведением – кардинальный фактор реабилитации в специальном учебно – воспитательном учреждении // Тез. докл. Всерос. Научно-практ. конф. (22 – 25 сент. 1998 г.) – М., 1998. – с.107-111
- 20.Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Под ред.

- Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984.- (Акад. пед. наук СССР).
21. Гельгорн Э., Луфборроу Дж. Эмоции и эмоциональные расстройства. Нейрофизиологическое исследование / Пер. с англ. О.С. Виноградовой. Под ред. П.К. Анохина. – М.: Изд-во «Мир», 1966. – 672 с.
 22. Горьковая И.А. Личность подростка правонарушителя. – СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2005. – 236 с.
 23. Горьковая И.А. Медико- и социально – психологические корреляты устойчивого противоправного поведения подростков. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. д. псих. н. СПб., 1998, с. 48
 24. Горьковая И.А. Школьная дезадаптация у делинквентных подростков// Материалы Всероссийской научно – практической конференции 25- 27 окт. 1995 Школьная дезадаптация эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков М., 1995 с. 39 – 40
 25. Даргявичене Л.И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы: Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. М., 1997, с. 16
 26. Диагностика и коррекция нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией. Составитель К.С. Лебединская М., 1981. с. 26
 27. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. Издание 4-е, дополненное.- СПб.: ЧеРо-на-Неве, Петроглиф, 2004. – 352 с., илл.
 28. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М., 2001
 29. Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
 30. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. Л.: ЛГУ, 1991
 31. Ениколопов С.Н. Некоторые проблемы психологии агрессивного поведения детей и подростков // Социальная и клиническая психиатрия. – 2002, №2. с. 40 – 45

32. Жариков Н.М., Морозов Г.В., Хритинин Д.Д. Судебная психиатрия. – М.: Норма, 2006. – 560 с.
33. Жарков Г.В. Противоправное поведение как игра – новые подходы к взаимодействию и коррекции поведения подростков – девиантов // Тез. докл. Всерос. Научно -практ. конф. (22 – 25 сент. 1998 г.) – М., 1998. – с.116 – 117
34. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребёнка: 3-е изд., испр. Серия: Психология ребёнка. – СПб.: «Издательство Союз», «Лениздат». – 2000. – 224 с.
35. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология. Под редакцией М.Р. Гинзбурга – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 352 с. (Серия «Психологи отечества»)
36. Зимбардо Ф., Ляйппе М., Социальное влияние – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 448 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
37. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребёнку. СПб., ИСПиП., 1998
38. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): - 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр « Академия», 2004. – 288 с.
39. Иванов Е.С., Исаев Д.Н. Умственная отсталость: содержание, определение и современные теории умственной отсталости. – СПб., 2001. – 28 с.
40. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. – Л.: Медицина, 1982. – 224 с.
41. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с., илл.
42. Карпова Г.А., Артемьева Т.П. Педагогическая диагностика учащихся с ЗПР. – Екатеринбург, 1995 с. 96 - 101
43. Кернберг О.Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях/

- Пер. с англ. А.Ф. Ускова. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 368 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
44. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт - М», 2001. – 160 с.
45. Клиническая и судебная подростковая психиатрия/ Под ред. В.А. Гурьевой. М.: Генезис, 2001. – 480
46. Ковалёв В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей: изд. 2-е, переработанное и дополненное. - М.: Медицина, 1995.-560с., ил.
47. Ковалёв В.В., Маринчева Г.С., Ермолина Л.А. Нарушение поведения у детей с умственной отсталостью // Журнал неврологии и психиатрии. 1986. Вып. 10. с.1511
48. Кожалиева Ч.Б. Особенности становления образа Я у умственно отсталых подростков. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. М., 1995, с. 16
49. Колосова Т.А. Копинг - поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. СПб., 2007. – 24 с.
50. Колосова С.Л. Особенности дезадаптивных проявлений у детей с агрессивным поведением при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному// Вопросы психологии №6 2006 с. 24 – 30
51. Колосова С.Л. Особенности дезадаптации 6 – 7-летних детей с агрессивным поведением// Вопросы психологии №2 2006 с. 50 - 58
52. Кон И.С. Ребёнок и общество: (Ист. – этногр. перспектива)/ АН СССР, Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо–Маклая. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
53. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. 2000. - 232 с.
54. Коновалова Н.Л., Соломахо Н.В. Особенности социального интеллекта у умственно отсталых старшеклассников // Ананьевские чтения:

- психология и политика (Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2002») / Под общ. ред. А.И. Юрьева, Л.А. Цветковой – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2002 – с. 71- 72
- 55.Коробейников И.А. Нарушение развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
- 56.Королёв В.В. психические отклонения у подростков – правонарушителей. – М.: Медицина, 1992. – 208 с.
- 57.Крыжановская И.Л. Значение средовых факторов в формировании нарушений поведения у детей с лёгкой умственной отсталостью// Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков. М., 1996. с. 118 – 120
- 58.Куницына В.Н. Социальный интеллект // Межличностное общение. СПб., 2001. с. 463-476
- 59.Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии / Под общ. ред. А.А. Крылова. - Часть 1, СПб, 1995 – с. 48 – 61
- 60.Лауве Дж. Пути интеграции. Учебный план в помощь социально – эмоциональному развитию детей с особыми нуждами // Дефектология, 1994, №6. – с. 76 - 81
- 61.Лебединская К.С. Нарушение поведения у подростков, страдающих олигофренией. Учащиеся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1988. с. 135 - 159
- 62.Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. Клинико – педагогическая характеристика «трудных» подростков. – М., 1988
63. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
64. Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н. Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации

- подростков с асоциальным поведением. Программа подготовки к освобождению из воспитательной колонии. СПб.: «Доверие» - «PRI», 2004. – 274 с.
65. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983
66. Ломброзо Ч. Преступный человек / Пер. с итальянского. – М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2005. – 880 с. – (Гиганты мысли).
67. Лоренц К. Так называемое зло. К естественной теории агрессии. // Лоренц К. Обратная сторона зеркала. М.: Республика, 1998.—242с.
68. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч. – исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
69. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребёнок. М.: АПН, 1960
70. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001
71. Мамайчук И.И., Трошихина Е.Г. Особенности психической адаптации учащихся вспомогательных школ-интернатов // Дефектология, 1997, №3 – с. 3 -10
72. Матасов Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. Л., 1991 – 24 с.
73. Махова В.М. психическая адаптация детей с интеллектуальной недостаточностью к условиям школьного обучения. . Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. М., 2000, с. 18
74. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. С.-П., 1994. – 303 с.
75. Мельникова Э.Б. Как уберечь подростка от конфликтов с законом. – М., 1998
76. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

77. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 2007. – 266 с.
78. Михайлова (Алёшина) Е.С. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство/Е.С. Михайлова (Алёшина). – СПб.: ИМАТОН, 2006. – 56 с.
79. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: Эмоциональный и кризисный механизм. – Серия «Мир медицины». СПб.: Издательство «Лань»; Санкт-Петербургский университет МВД России, 1999. – 128 с., ил.
80. Морозова И.Г. Систематика расстройств влечений в детском и подростковом возрасте // Журнал неврологии и психиатрии. 1998. №9. с. 17 – 21
81. Мурталибов Ш.А., Хасанов Ф.Н., Волжанов Л.Ю. Делинквентность у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью // Социальная и клиническая психиатрия. - 1992. - т. 2, № 3. с. 45 - 48
82. Мэй Р. Сила и невинность. – М.: Смысл, 2001. – 319 с.
83. Намазбаева Ж.И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы. Алма-Ата, 1985. с. – 72
84. Наталевич Э.С., Посохова В.И., Демчева Н.К. Значение психогенных депрессий в социальной адаптации делинквентных подростков и юношей. // Социальная дезадаптация: Нарушения поведения у детей и подростков. Мат-лы Российской науч. - практ. конф. (Москва, 26 – 28 ноября 1996 г.). – М., 1996. – с. 166 - 168
85. Невский И.А. Предупреждение и преодоление педагогической запущенности школьников: Дисс. докт. пед. наук. – М., 1982
http://www.pedlib.ru/Books/1/0449/1_0449-116.shtml
86. Ниссен Г. Агрессивности и аутоагрессивность у детей и подростков // Социальная психиатрия и клиническая психиатрия. 1992. №4. с. – 13-20
87. Олпорт Г. Становление личности [Текст]: избранные труды/ под ред. Д.А. Леонтьева; пер. с англ. Л.В. Трубициной, Д.А. Леонтьева.- М.: Смысл, 2002

88. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся // Вопросы психологии. – 1994. - №3. – с. 61 - 68
89. Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. – М.: ООО «Издательство АСТ - ЛТД», 1998. – 704 с. – (Классики зарубежной психологии).
90. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей – олигофренов. М.: Изд-во АПН, 1963
91. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 104 с.
92. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника (олигофренопсихология) – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 48 с.
93. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребёнка. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 288 с.
94. Пономарев М.С. Социальная компетентность у подростков с девиантным поведением, воспитывавшихся в социально неблагополучных семьях. // Тезисы второй всероссийской научной конференции "Психологические проблемы современной российской семьи" (25-27 октября 2005г.). В 3-х частях. - 2 часть/Под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. - М., 2005. - 560 с.
95. Попов Ю.В., Вид В.Д. Клиническая психиатрия. – СПб., 1996. – 421 с.
96. Профилактика и реабилитация несовершеннолетних с психическими расстройствами и криминальной активностью. Под ред. Н.В. Вострокнутова, Н.К. Харитоновой, Л.О. Пережогина, Н.Б. Морозовой М., 2004. – 84 с.
97. Психология современного подростка / Под редакцией проф. Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2005. 400 с.
98. Психотерапия детей и подростков. 2-е изд./ Под ред. Ф. Кендалла. –

- СПб.: Питер, 2002. – 432 с.: ил. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»)
99. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000
100. Раттер М. Помощь трудным детям. Пер. с англ. Е. Алексеевой, С. Нуровой. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 1999. – 432 с. (Серия «Мир психологии»)
101. Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. – СПб.: Питер, 2001. – 176 с.
102. Рубинштейн С.Л. Избранные философско – психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с. (Серия «Памятники психологической мысли»)
103. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.: ил.- (Серия «Мастера психологии»)
104. Сафуанов Ф.С. Психология криминальной агрессии. М.: Смысл, 2003. – 300 с.
105. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2001
106. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с., илл.
107. Семке В.Я. Основы персонологии. М.: Академический проект, 2001. – 476 с. – (Серия «Б-ка психологии, психоанализа, психотерапии»)
108. Сибиряков С.Л. Ребёнок в опасности (как предупредить беду: наркоманию, пьянство, насилие, преступность...). – СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2002. – 114 с.
109. Сидоров П.И., Ручкин В.В. Некоторые клиничко – социальные механизмы агрессии// Обозрение психиатрии и мед. Психологии им.

- В.М. Бехтерева, №1, 1998. с. 20 – 26
110. Скоробогатова Ю.Т., Хлыстова Е.В. Некоторые аспекты невербального поведения подростков с нарушением интеллекта. – Шадринск, 2005. – 222стр.
111. Смит П. Правонарушители с нарушениями развития (Developmental Disorders - DD) // Социальная дезадаптация: Нарушения поведения у детей и подростков. Мат-лы Российской науч.-практ. конф. (Москва, 26 – 28 ноября 1996 г.). – М., 1996. – с. 129 - 130
112. Современная практическая психология Под ред. Тутушкиной М.К., Изд-во «Академия», 2005
113. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
114. Соловьёва А.Н. К анализу причин нарушения школьной адаптации у детей с пограничной интеллектуальной недостаточностью// Материалы Всероссийской научно – практической конференции 25- 27 окт. 1995 Школьная дезадаптация эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков М., 1995 с. – 62
115. Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. Мат-лы Российской науч.- практ. конф. (Москва, 28 ноября 1996 г.) . – М., 1996. – с.184
116. Степанов В.Г. Психология трудных школьников М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
117. Стернберг Р и др. Практический интеллект. Серия «Мастера психологии». СПб.: Питер, 2002
118. Страусс А., Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники [Текст] /А. Страусс, Дж. Корбин; пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256с.
119. Сукало А.А. Педагогические основы профилактики правонарушений в сфере подростково- молодёжного досуга. – СПб.,

1996. – 220 с.
120. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 3. М.: Медицина, 1965. - 335 с.
121. Тагирова Г.С. Психолого – педагогическая коррекционная работа с трудными подростками. – Педагогическое общество России, 2003. – 128.
122. Тимофеева Ж.А. О способности детей с нарушением в развитии извлекать информацию из общения с героем компьютерной программы // Дефектология 1997, №2 – с. 41 - 49
123. Трудные дети в массовой школе. Под ред. Мясищева В.Н., Л., Издание ЛПИ, 1933. – 120 с.
124. Тулупьева Т.В. Психологическая защита и особенности личности в период ранней юности. – СПб.: Изд-во С.-Петербур., ун-та, 2000. – 92 с.
125. Улановский, А.М. Феноменологическая и экзистенциальная установки в психотерапии [Текст] / А.М. Улановский // Материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции по экзистенциальной психологии. - М.: 2001. // www.hpsy.ru; www.lebenswelt.narod.ru
126. Улановский, А.М. Феноменологическое описание в психологии [Текст] / А.М. Улановский // Материалы. – М.: 2004. // www.hpsy.ru
127. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно – динамическая теория. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 264 с.
128. Фишман М.Н. Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и с умственной отсталостью// Дефектология, №4, 1996. с. 3 - 7
129. Фрейд А. Детский психоанализ. – СПб.: Питер, 2003. – 477 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
130. Фрейеров О.Е. Лёгкие степени олигофрении. – М.: Изд-во «Медицина», 1964. – 224 с.
131. Хайртдинова Л.Ф. Формирование первоначальных

- представлений о себе у дошкольников с нарушением интеллекта. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. пед. н. М., 2002
132. Холмогорова В.М. Психологические условия нравственного развития дошкольников. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. М., 2001
133. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
134. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии № 6 2005 с. 35 – 45
135. Чеснокова О.Б. Развитие социального интеллекта в детском возрасте // Психолог в детском саду. 2004, №2 с. 15 - 41
136. Чиркова Ю.В. Психологические особенности защитного поведения у младших школьников с ЗПР. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. СПб., 1998
137. Шаповалова О.Е. Об изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся вспомогательной школы – интерната // Дефектология, №5, 1996. с. 59 – 64
138. Шипицына Л.М. Социально-эмоциональные нарушения: школьная дезадаптация, средства диагностики и помощи // Социальное и душевное здоровье ребёнка и семьи. М., 1998. с. 19 - 28
139. Шипицына Л.М., Иванов Е.С. Механизмы дезадаптивного поведения учеников с нарушением интеллекта// Материалы Всероссийской научно – практической конференции 25- 27 окт. 1995 Школьная дезадаптация эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков М., 1995 с. – 65
140. Шипицына Л.М., Иванов Е.С. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы. – Уэллс, Великобритания, 1992. – 120 с.
141. Шульга Т., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми «группы риска». М.: Изд-во УРАО, 1999

142. Щанкина Н.С. Особенности образа другого человека у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. Н. – Новгород, 2004. – 24 с.
143. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи.- 3-е изд.- СПб.: Питер, 2002. – 656 с.: ил.- (Серия «Золотой фонд психотерапии»)
144. Южанинова А.Л. Стилиевые особенности межличностного познания и характеристики общения. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. Л., 1988. – 18 с.
145. Юнг К.Г. Работы по психиатрии. Психогенез умственных расстройств / Пер. с нем. и англ. под общей ред. В. Зеленского. – Санкт – Петербург: Гуманитарное агентство «Академический проект», 2000 - 304 с.
146. Янданова Т.И. Особенности отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях. Автореферат диссер. на соиск. учён. ст. к. псих. н. М., 2000
147. A. de Bildt, S. Sytema, D. Kraijer, S. Sparrow & R. Minderaa Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability \\ Journal of Intellectual Disability Research, September 2005, pp 672 - 681
148. Anant S.S. Belongingness and socialization. A developmental theory of belongingness // Psychology, 1970, 13, p. 102 – 112
149. Babaeva J., Sheblanova O. Social giftedness of children// Creativity and culture. Talent development in the arts and sciences. Abstract. Vienna, 1996. P. 33
150. Bandura A. and Walters D.H. Social learning and personality development. – New York, 1969 – 363 p.
151. Baron – Cohen S. How to built a baby that can read minds: Cognitive mechanism in mindreading // Current Psychol. Cognit. 1994. № 13. P. 513 – 552

152. Baron R.A., D. R. Richardson Human Aggression. Second edition, Plenum Press, New York & London (переведен «Агрессия», СПб, 2001)
153. Bartlett R., Holditch-Davis D., Belyea M., Halpern C.T., Beeber L. Risk and protection in the development of problem behaviors in adolescents// Research in Nursing & Health, 2006, 29, pp 607 – 621
154. Beart S., Hardy G., Buchan L. How people with intellectual disabilities view their social identity: a review of the literature// Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 2005, 18, pp. 47-56
155. Biglan A., Metzler C.W., Wirt R., Ary D., Noell J., Ochs L., French C., and Hood D. Social and Behavioral Factors Associated with High – Risk Sexual Behavior Among Adolescents // Journal of Behavioral Medicine, Vol. 13, № 3, 1990. p. 245 - 263
156. Buss A.H. The psychology of aggression. – N.Y., 1961.
157. Cantor N., Kihlstrom J.F. Personality and social intelligence. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall, 1987
158. Dekker M., Hans M. Koot, Jan van der Ende, Frank C. Verhulst Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability\\ Journal of Child Psychology and Psychiatry 43:8 (2002), pp 1087 - 1098
159. Dodge K. A social information – processing model of social competence in children// Perlmutter M. (ed.). The Minnesota symposia on child psychology. V. 18. Cognitive perspective on children’s social and behavioral development. Hillsdale, NJ: Erl – baum, 1986. P. 77 – 125
160. Elliott C., Pring T., Bunning K. Social skills training for adolescents with intellectual disabilities: a cautionary note // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 2002, 15, pp. 91 - 96
161. Eysenck H.J. Intelligence: a new look. New Brunswick, London: transaction Publishers. 1998
162. Feinstein C., Reiss A.L. Psychiatric disorders in mentally retarded children and adolescents. Child Adolesc. Psychiatr. Clin. North Am. 5: 827,

1996

163. Ford M., Tisak M. A further research of social intelligence // J. Educ. Psychol. 1983. № 75. P. 196 - 206
164. Funk J.B. Children's Exposure to Violent Video Games and Desensitization to Violence // Child and adolescent psychiatry clinic of north America. July 2005. Vol. 14, № 3. p. 387 – 404
165. Flavell J. The development of role taking and communication skills in children. N.Y., 1975
166. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligence. New York, 1993
167. Guilford J. P. Hoepfner R. The analysis of intelligence. New York: McGraw-Hill Book Company, 1971
168. Guilford J. P. The nature of human intelligence. N.Y.: McGraw-Hill, 1967
169. Hendricks M., Guilford J. P. Hoepfner R. Measuring creative social intelligence // Reports from the psychological laboratory. Los Angeles: University of Southern California. 1969. №42.
170. Heilbrun A.B. Differentiation of death – row murderers and life – sentence murderers by antisociality and intelligence measures // J. Pers. Assess. – 1990. – Vol. 54, № 3-4. – p. 617 - 627
171. Ives R. Training manual on Life skills. Council of Europe, Pompidou Group, August 2005 (переведен «Пособие по формированию жизненных навыков», Екатеринбург, 2005)
172. Kellogg R. Cognitive psychology N.Y., 2001
173. Kendler, Howard H. Amoral thoughts about morality: the intersection of science, psychology and ethics. Charles C. Thomas. Publisher, LTD, 2000. p. – 198
174. Kreapelin E. Psychiatrie. – Leipzig, 1915. – t. 3 – 315 p.
175. Kurdec L., Knile D. A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social

- competence // Child Devel. 1982. № 53. P. 1478 – 1484
176. Lindsay W.R., Taylor J.L. A selective review of research on offender with developmental disabilities: Assessment and Treatment // Clinical Psychology and Psychotherapy 12, 2005, pp. 201 - 214
177. Magargee E.J. Undercontrolled and overcontrolled personality types in extreme antisocial aggression – Psychol. Monographs, 1966. – 80 p.
178. Martino S.C., Ellickson P.L., Klein D.J., McCaffrey D., Edelen M.O. Multiple trajectories of physical aggression among adolescent boys and girls// Aggressive behavior, 2008, Vol. 34, pp 61 – 75
179. Matias J. Social intelligence, social competence and interpersonal competence // Inter. Rev. of Research in Mental Retardation. 1990. № 16. p. 160
180. Mc Cord J. Parental behavior in aggression || J. Psychiatry. – 1988. – V. 51, №1. – p. 14 – 23
181. Miller D.R., Swauson G.E. The study of conflict. Nebraska symposium an motivation ||Amer. Psychol. Soc., 1956. – p. 137 -179
182. Morrison Ch., Schuckit M. Locus of control in young men with alcoholic relatives and controls || J. Clin. Psychiatry. – 1983. – V. 44, №8. – p. 306 - 307
183. Mowbray R.M. and T.F. Rodger Psychology in relation to medicine /Fourth Edition/ Churchill Livingstone, 1992
184. O’Sullivan M., Guilford J.P., de Mille R. The measurement of social intelligence // Reports from the Psychological laboratory. Los Angeles: University of Southern California. 1969. №34.
185. Paperny D.M., Deisher K.W. Maltreatment of a predisposition toward violent behavior and delinquency || Adolescence. 1983. – V. 18, №7. – p. 499 - 506
186. Pearce Joseph C. The biology of transcendence, 2002. Перевод с англ., Ю.Сараевой –М.: «Гаятри», 2006. – 400 с.
187. Perner J. Understanding the representation. Cambridge, MA:MIT

- Press, 1991
188. Piaget J. The moral judgment of the children, 1932. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребёнка / Пер. с фр. В. Большакова – М.: Академический проект, 2006.- 480 с. – (Серия «Психологические технологии»)
 189. Richard L. Jenkins Behavior disorders of childhood // Modern Medicine / February 8, 1971. p. 167 – 171
 190. Rubin K. Social and social-cognitive developmental characteristics of young isolate, non sociable children // Rubin K., Ross H. relationships and social skills in childhood. Springer Verl., 1982
 191. Russel J.A. Culture, scripts and children's understanding of emotion // Saarmi C., Harris P.L. (eds.) – Cambridge: University press. – 1985. – p. 293 – 318
 192. Self – efficacy in changing Societies. Edited by A. Bandura. Cambridge, University Press, 1995. p. – 334
 193. Selman R. social-cognitive understanding to educational and clinical practice \ \ Moral development and behaviors research and sjcial issues. N.Y.: Holt, 1973
 194. Sroufe L.A., Schrock E., Motti Fr., Lawroski N. and La Franiere. Role of affect in social competence in Emotions, Cognition & Behavior. Ed. By C.E. Izard, J. Kagan. – Cambridge, 1984. p. 289 – 319
 195. Sternberg R., Smith C. Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication// Social cognition. 1985. Vol.3. p. 168-192
 196. The Year Book of Psychiatry and applied Mental Health. Editor of Chief John A. Talbott, MD. USA, ELSEVIER, 2005. p. - 404
 197. Thorndaike E. Intelligence and its uses \ \ Harper's Magazine. 1920. №140. p.227-235
 198. Tremblay R.E., Nagin D.S., Seguin J.R., Zoccolillo M., Zelazo P.D., Boivin M., Perusse D., Japel C. Physical Aggression during early childhood: trajectories and predictors\ \ The online version of this article, along with

- updated information and services, is located on the World Wide Web at:
[http:// www.pediatrics.org/cgi/content/full/114/1/e43](http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/114/1/e43)
199. Wellman H. The child's theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1990
 200. West D.I., Farrington D.P. The delinquent way of life: 3 rd report of the Cambridge study delinquent development. – L., 1977. - №19. – 209 p.
 201. Ziegenhagen E.A. Victims, crime and social control. – N. – Y. – London: Preager, 1977. XII. – 157 p.
 202. Zimbardo Ph. The Lucifer effect. Understanding how good people turn Evil. Random House Trade Paperbacks, New York (переведен «Почему хорошие люди превращаются в злодеев», М., 2014)
 203. <http://www.homekid.ru/>
 204. <http://www.newsru.com>

Приложения

Психологическое заключение

Михаил М., 14 лет

Михаил поступил в спецшколу за совершение кражи, бродяжничество, злоупотребление спиртными напитками и токсикоманию. Миша проживал с бабушкой, т.к. мать была лишена родительских прав, место нахождения отца не известно.

При первом знакомстве Миша, однозначно отвечает на вопросы, речь скудная, иногда проскакивают нецензурные слова и выражения. Слова это как бы между прочим, нет ощущения, что это эпатаж или вызов, скорее обычная манера общения. Голос хриплый и приглушенный. Подросток на меня не смотрит, изредка бросает взгляд из-под лобья. У Миши светлые взъерошенные волосы, которые давно не стригли. Одежда старая, грязная, внешний вид неопрятный, под ногтями грязь.

Через некоторое время Миша начинает улыбаться, рассказывая про свою «сеструху» и бабушку, с которыми жил в деревне. И даже смеётся, увидев на столе книгу с изображением поросенка: «Нос пяточинный!»

На вопрос, что ты такого сделал, что попал в спецшколу, Миша начинает рассказывать, как друг предложил ему залезть в сарай к одной соседке. Они залезли, там оказалась картошка в мешках. Они один мешок «сперли», хотели продать, но не получилось, поэтому мальчики его бросили. В другой раз он гулял со своими друзьями и на берегу реки, они увидели лодку. «Паца говорят: «Давай погоняем, а потом на место вернем». Я и согласился!» В тот же вечер к бабушке пришла милиция. Миша был дома, сестра вошла в комнату и говорит: «Миша к тебе пришли из милиции!». «А я не понял в чем дело!». Миша долго объяснял, что до сих пор не согласен с тем, что его сюда отправили, ведь они просто покатались на лодке, а потом ее бросили, просто на место не поставили. Подросток переживал, как же теперь

бабушка без него будет колоть дрова и носить воду, пока он тут «отсиживаться будет».

Я предлагаю ему сделать несколько заданий, ответить на вопросы. Он нехотя соглашается. Только сам не хочет читать, просит, чтобы задание и вопросы я читала ему сама. В процессе ответов, он заинтересовывается заданием и комментирует некоторые вопросы. Например, на вопрос «Боишься ли ты один остаться в темной комнате?». Миша отрывает взгляд от бланка, смотрит на меня, удивлённо приподняв брови:

- Если один?

- Да.

- Тогда чего бояться-то! Наоборот хорошо.

Выполнив одно задание, Миша начинает отвлекаться. На этом мы закачиваем.

В индивидуальной работе с Михаилом особых трудностей не возникало. Он довольно исполнительный и добросовестный, доводит начатое дело до конца, не может уйти пока считает, что не завершил окончательно.

В процессе наблюдения было обнаружено, что Миша испытывает недостаток доверия к новым людям, вещам и ситуациям. Высокие значения были отмечены по шкале симптомокомплекса «непринятие взрослых». Чаще всего мальчик старался избегать общения с взрослыми, подозрительно и враждебно относился к вопросам и высказываниям в свой адрес. Также были отмечены высокая степень «ослабленности (астения)» и «эмоциональной незрелости (эмоциональное напряжение)», которые проявлялись в сниженном настроении, быстрой истощаемости, отсутствии интереса к чему бы то ни было, запаздывающего эмоционального развития, ведущего в условиях школы к эмоциональному напряжению.

Результаты диагностического исследования показали высокие уровни физической, вербальной агрессии и общий уровень агрессивности, а также раздражительности и негативизма. Миша считал, что необходимо уметь «постоять за себя», а сделать это, в его понимании, можно только лишь

путем физического устранения противника или вербально унизив его, иногда возможны оба варианта одновременно.

Состояние близкое к депрессии было выявлено в результате диагностики по шкале Зунге В. Эти данные совпадают с данными наблюдения. Михаил обычно держался в стороне от сверстников, не проявлял инициативы для знакомства с одноклассниками или участия в совместных мероприятиях, часто сидел один на переменах на подоконнике и смотрел в окно с угрюмым выражением лица. Адаптационный период к школе у подростка проходил долго, только к концу первого года пребывания у Миши появились друзья, он стал участвовать в играх на перемене.

В результате анализа значений, полученных по методике Гилфорда по всем субтестам, кроме №2 был показан низкий уровень. Лучше всего Миша справился с субтестом № 2 – «Группы экспрессии» и получил стандартную оценку, отражающую средние способности к логическому обобщению и выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека.

В применении всех остальных составляющих социального интеллекта Михаил испытывает трудности. Подросток плохо понимает связь между поведением и его последствиями, он часто может совершать ошибки (в том числе и противоправные действия), попадать в конфликтные, а возможно, и в опасные ситуации потому, что неверно представляет себе результаты своих действий или поступков других, плохо ориентируется в общепринятых нормах и правилах поведения.

Миша с трудом распознаёт различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения, часто "говорит невпопад" и ошибается в интерпретации слов собеседника.

Мальчик испытывает трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируется к разного рода взаимоотношениям между людьми (семейным, дружеским и другим).

Общий низкий уровень социального интеллекта влияет на понимание и прогнозирование поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Однако, низкий уровень социального интеллекта Миша может в определенной степени компенсировать другими психологическими характеристиками (например, развитой эмпатией, некоторыми чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками), которые могут быть скорректированы в ходе активного социально-психологического обучения.

Программа по формированию социального интеллекта у легко умственно отсталых подростков

Одно из первых мест в коррекционной работе с умственно отсталыми детьми и подростками занимает выработка навыков общения, установление взаимоотношений в группах сверстников и с взрослыми людьми.

Для развития навыков общения используются программы, которые разработали такие специалисты, как Л.М. Шипицына (1994, 2000), Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева, Л.А. Нисневич (2000), И.И. Мамайчук (2003) и др.

R. Baron, D. Richardson¹⁵ в своей работе отмечают, что многие люди попадают в трудные ситуации, просто потому, что у них не хватает базовых социальных умений. Например, они не знают, как ответить на провокацию или рассказать о своих желаниях и расстраиваются, когда реакции людей не совпадают с их ожиданиями. Часто люди испытывают трудности в самовыражении и недостаток эмпатии.

По данным R. Baron, D. Richardson, тренинг социальных умений при агрессивном поведении заключается в следующих процедурах:

1. Моделирование, предполагающее демонстрацию лицам, не имеющим базовых социальных умений, примеров адекватного поведения;

¹⁵ R. Baron, D. Richardson Human Aggression. Second edition, Plenum Press, New York & London

2. Ролевые игры, предлагающие представить себя в ситуации, когда требуется реализация базовых умений, что дает возможность на практическом уровне проверить модели поведения, которым испытуемые обучились в процессе моделирования;
3. Установление обратной связи – поощрения позитивного поведения («позитивное подкрепление»);
4. Перенесение навыков из учебной ситуации в реальную жизненную обстановку.

Положительный пример обучения социальным навыкам был продемонстрирован в исследовании Schneider, 1991¹⁶. В рамках этого исследования мальчики и девочки в возрасте от 7 до 14 лет из лечебного центра для детей с отклоняющимся поведением прошли тренинг социальных умений, целью которого было снижение их очень высокого уровня агрессии.

После окончания занятий было отмечено заметное снижение уровня агрессивности и рост потребности в совместных действиях.

Мы создали свою коррекционную программу по «Формированию жизненных навыков», которая была разработана с целью обучения подростков специальной школы жизненным навыкам и основам знаний в области социальных отношений и культуры.

Цель обучения подростков по этой программе – развитие коммуникативных навыков, подготовка к дальнейшей жизни, успешная адаптация в подростковой и взрослой среде.

Наша программа предполагает использование, следующих принципов:

- «здесь и сейчас» (включается обсуждение и анализ события, происходящего непосредственно в группе в процессе общения);
- «Я - высказывания» (отказ от безличных речевых форм, помогающих в повседневном общении скрывать собственную позицию);

¹⁶Цит. По R. Baron, D. Richardson Human Aggression. Second edition, Plenum Press, New York & London

- «феноменологическое описание» (соблюдение требования исключить из процесса общения оценочные категории, заменив их описанием переживаемых эмоциональных состояний);
- «доверительное общение и конфиденциальность».

Коррекционная программа по формированию социального интеллекта разработана с целью обучения подростков специальной школы жизненным навыкам и основам знаний в области социальных отношений и культуры. Эта программа также включает в себя развитие навыков общения и установления взаимоотношений, но основной своей задачей считает формирование и развитие социального интеллекта. А именно:

- способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения (способность близкая к способности выделять «фигуру из фона» в гештальт - психологии),
 - способность распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении,
 - способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях,
 - способность понимать изменения значения сходного поведения (вербального или невербального) в разных ситуационных контекстах,
 - способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации.

При умственной отсталости психическая адаптация часто носит незавершенный характер и новый жизненный опыт формируется с большим трудом. Ломка прежних стереотипов поведения может приводить к образованию неадаптивных стереотипов, так что грань между адаптацией и дезадаптацией у таких детей обнаружить сложно. (Коновалова Н.Л., 2000)

Цель обучения подростков по этой программе – дать знания, умения и навыки, необходимые для дальнейшей самостоятельной жизни в обществе, адаптация в подростковой и взрослой среде.

Необходимо искусственно создавать условия, которые способствуют возникновению проблемных ситуаций, и ненавязчиво наталкивать подростков на поиски адекватных путей их решения. Полученные ими «жизненные навыки» необходимо тренировать, поскольку сами по себе они развиваются слабо.

Само понятие «жизненные навыки» определяется Всемирной организацией здравоохранения как «способности адаптивного и положительного поведения, которые позволяют личности адекватно взаимодействовать в повседневной жизни». В программу обучения жизненным навыкам Всемирная организация здравоохранения предлагает включить следующее:

- Принятие решений и решение проблем;
- Формирование созидательного и критического мышления;
- Формирование коммуникативных и межличностных отношений;
- Распознавание эмоций и работа со стрессами.

Для успешной реализации программы в школе и классе необходимо создать благоприятную и комфортную атмосферу. Реализация программы не требует дополнительных материальных затрат и не требуется специальное оборудование. Психолог имеет право варьировать последовательность и время проведения урока.

Программа рассчитана на 32 часа и может быть реализована на часах групповых занятий с психологом, классных часах и часах воспитательной работы.

Благоприятная психологическая атмосфера

Для любого успеха обучения очень важна доброжелательная атмосфера. Для реальной работы в области коррекции межличностных отношений необходимо, прежде всего, не разрабатывать комплекс «идеально правильных советов и рекомендаций на все случаи жизни», а делать следующее:

1. создать атмосферу доверия и принятия в группе, т.е. каждый член

- коллектива должен почувствовать, что он принимается всеми членами группы и учителем просто на основании того, что он личность, принадлежащая данному коллективу;
2. человек может откровенно высказаться только в том случае, если он уверен, что его действительно готовы внимательно выслушать и попытаться понять, а не оценивать хорошо или плохо он поступил в какой-то ситуации. Очень важно при работе с группой научить всех участников слушать собеседника и пресекать оценочные суждения в любой форме в его адрес;
 3. обратная связь может быть возможна и эффективна только в том случае, если участник группы действительно готов к ней. Чрезвычайно важно, чтобы в группе действовал принцип: Никто не может высказываться о человеке, если он сам этого не хочет;
 4. вся работа производится в ситуации «здесь и теперь». Это значит, что важны те мысли, идеи и сомнения, которые возникли непосредственно в ситуации общения;
 5. в процессе общения в группе важно учитывать как вербальные, так и невербальные проявления чувств. Наблюдение за невербальными проявлениями чувств у детей помогут и ведущему и ребенку лучше осознать, что с ним происходит на самом деле.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

<i>Тема</i>	<i>Упражнение:</i>	<i>Количество часов</i>
<i>I Старт</i>	1. стартовое занятие 2. «Здравствуй!»	<i>2 часа</i>
<i>II Основные</i>	1. Пирамида жизни	<i>8 часов</i>

<i>потребности</i>	<ul style="list-style-type: none"> 2. «Торт» потребностей 3. Способы сказать «НЕТ» 4. Мой выбор 5. Права ребёнка 6. Мир моих увлечений 	
III Самопонимание и самоуважение	<ul style="list-style-type: none"> 1. Кто я? 2. Мы одинаковые – мы разные! 3. Я имею право выражать своё мнение 4. Театр кукол 5. Хороший ли ты слушатель? 	8 часов
IV Чувства	<ul style="list-style-type: none"> 1. Дружба 2. Ящик с проблемами 3. Нравится – не нравится 	5 часов
V Мысли	<ul style="list-style-type: none"> 1. Я могу иметь собственное мнение 2. Что я сделал бы 	4 часа
VI Коммуникации	<ul style="list-style-type: none"> 1. Наши роли 2. Я и другие «Я» 3. Различные способы общения 4. Вы убеждены? 	5 часов
	Итого:	32 часа

I. Тема «СТАРТ»

1. Упражнение «Стартовое занятие»

Объяснить ученикам, что мы начинаем новую программу, что на этих занятиях мы будем исследовать некоторые их проблемы, пытаться найти решение этих проблем, что вы будете учить их выражать свои чувства и слушать других. Покажите детям, как важно, чтобы каждый участвовал в обсуждениях. Объясните, что необходимо установить правила. Спросите у группы мнение об основных правилах. К примеру: **не прерывать, не критиковать, слушать, когда говорит другой и т.д.**

Разделите учеников на группы 3 – 5 человек и попросите приготовить список правил, которые они хотят выполнять. В группе необходимо определить того, кто запишет эти правила, и того, кто сообщит об этом всему классу.

Дайте задание: «Запишите основные моменты (пункты) на доске или бумаге, обсудите каждый пункт, а затем перепишите на чистый лист». Лист с этими правилами необходимо вывешивать каждое занятие и в случае нарушений обращаться к нему.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

2. Упражнение «Здравствуй!»

Цель: создание позитивной, доброжелательной, комфортной и доверительной атмосферы.

Развитие навыков: коммуникабельности, эмпатии.

1. Детям предлагается встать в круг, внимательно посмотреть друг на друга и построится:

- По цвету глаз;
- По цвету волос;
- По размеру обуви;
- По цвету одежды;
- По дате рождения и т.д.

Возможны другие варианты: сгруппироваться по временам года, любимому цвету и т.д. Это упражнение создает непринуждённую обстановку и позволяет участникам ближе познакомиться друг с другом.

2. Все снова садятся в круг. Игра «Снежный ком». Участники по очереди называют своё имя и какое-либо личное качество, начинающееся с первой буквы имени. Каждый следующий участник сначала называет имена и качества предыдущих участников, затем – себя. Таким образом, каждый последующий называет всё больше имён и качеств.

3. Все садятся в круг, ведущий стоит в центре. После слов ведущего: «Поменяются местами те, кто...» (называется один из признаков, присущий участникам, например: меняются местами те кто, у кого есть собака; кто любит читать; кто смелый, кто проснулся бодрым и т.д.) участники меняются местами.

Задача ведущего занять стул, пока все перемещаются. Тот участник, которому не хватило стула, становится ведущим. Эта игра приносит удовлетворение всем участникам, независимо от возраста, способствует раскрепощению.

4. «Здравствуйтесь!» Участники свободно перемещаются, подходя друг к другу, здороваются, начинают разговор следующей фразой: «Здравствуйтесь! Меня зовут ... Мне в жизни повезло тем, что...»

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

II. Тема «Основные потребности»

1. Упражнение «Пирамида жизни» (2 часа)

Цель: помочь участникам познать свои и чужие потребности.

Развитие навыков: умения слушать, коммуникативности, сотрудничества.

Порядок работы:

1. Попросите одного из учеников прочитать сказку «История рубашки счастливого человека» (см. далее). Обсудите эту историю в классе.

2. Разделите класс на три группы и попросите подумать над вопросом: «Что такое счастье?». Затем каждый должен написать список того, что может сделать счастливым его сейчас и в будущем. А затем, пронумеровав пункты этого списка по их важности, нарисовать пирамиду (или дать ученикам ксерокопию пирамиды). В основании пирамиды надо записывать основные пункты, чуть выше – следующие по важности и т.д. Затем в каждой группе обсуждают все пирамиды и создают одну общую для каждой группы. Напомните ученикам о необходимости уважать общее мнение.

3. Нарисовать одну большую пирамиду для всего класса на большом листе бумаги и согласовать важные пункты (ступени) пирамиды всем классом.

Обратная связь:

Что ученики узнали после этого упражнения? Удивлялись ли ученики каким-либо пунктам? Интересно ли им было узнать, что некоторые люди имеют точно такое же мнение, а другие – абсолютно противоположное? Что они познали в процессе обсуждения? Нравилось ли им участвовать в этом упражнении?

«История рубашки счастливого человека».

У короля был сын, которого он очень любил. Король надеялся, что после его смерти сын будет править королевством. Но его сын был очень несчастлив, ничто не радовало его. Король пытался развеселить сыны разными способами. Он покупал ему самые лучшие игрушки, ездил с ним в самые экзотические места на земле, водил в самые лучшие театры и кинотеатры, преподносил ему всевозможные сюрпризы и заставлял других детей приходить во дворец и играть с ним. Но ничего не помогало, сын оставался несчастным. Король позвал личного врача: «Обследуй моего ребенка и определи, что с ним», - сказал он. Но доктор сообщил, что ничего не может поделать. И предложил позвать предсказателя.

Долго-долго беседовал предсказатель с королем и сыном, а затем долго-долго думал. После этого он сказал: «Мальчику нужна рубашка счастливого человека!». «В королевстве», - был ответ.

Король приказал своим подданным найти самого счастливого человека, который и предстал перед королевским судом. Своими шутками он рассмешил всех, и его признали самым счастливым человеком. Но шут сообщил всем присутствующим, что он не так уж и счастлив. Ему было очень грустно тогда, когда он ломал голову над тем, какие же шутки и забавы покажет королевскому суду.

Королю представили другого, самого богатого, человека. Возможно, он самый счастливый из всех? Но в действительности оказалось, что и он не так уж счастлив, так как приходится ежедневно думать, как приумножить богатства, сохранить деньги и сторожить их каждую ночь.

И опять перед судом предстал человек, на этот раз в рваных ботинках и старом плаще. Выглядел как бедняк. Он подошел к королю и сказал: «Я слышал, вы ищете самого счастливого человека на земле, - и добавил: - Я и есть этот счастливчик». Все члены королевского суда запаниковали: «Как он может быть счастлив?». «У меня нет денег», - сказал он. – Я не беспокоюсь об их приумножении и сохранении. У меня нет завистников. У меня много времени для счастья». Король ответил: «Добрый человек, мой сын очень несчастлив, и только рубашка счастливого человека может спасти его. Я тебе дам все, что ты захочешь, только отдай мне твою рубашку!». «Я итак счастлив, мне ничего не надо», - сказал счастливчик. – Если бы даже я хотел помочь тебе, то не смог бы. И он распахнул свой старый плащ, под которым не было никакой рубашки.

Изобрази счастливого человека на рисунке:

Дети рисуют счастливого человека и подписывают, что он говорит о своем счастье, а также о причине его счастья. Например: «большая улыбка», «красивая прическа», «сияющее солнце», «кто-то был очень добр ко мне!». Затем ребята рисуют себя и пишут причины своего счастья. Они обсуждают

это в малых группах и дискутируют на темы: «Как принести людям счастье?», «Что бы я сделал, чтобы помочь другу стать счастливее?».

Диапазон эмоций:

Счастье – одно из проявлений эмоций. Кроме счастья, существует печаль, гнев, страх. Помогите ученикам составить список возможных эмоций и согласно списку нарисовать лица с выражением указанных эмоций. На обратной стороне листка укажите вид эмоций. Рисунки, по которым большинство в классе определило вид эмоций, вывешиваются на стене. Вы можете попросить, чтобы ученики «проиграли эти эмоции». Учитель выбирает руководителя (актера) для каждой «эмоции». Всего берут 4-5 основных эмоций. Каждый руководитель набирает свою команду, и ребята проигрывают ситуацию, которая выражает выбранную эмоцию. Например, проигрывая эмоцию «грусть», показывают, что человек чувствует при потере домашнего животного.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

2. Упражнение «Торт» потребностей (2 часа)

Цель: помочь детям в определении потребностей человека – физиологических, психологических и социальных.

Развитие навыков: развитие навыков анализа, синтеза само- и взаимопомощи.

Порядок работы:

1. Задайте детям вопрос: «Какие основные жизненные потребности у человека?». Помогите им: пить, есть, одеваться, защищаться, заботиться о здоровье и... продолжить род. Кроме этого существуют другие важные потребности, как любить и быть любимым, иметь успех в жизни, возможность выбора, радости жизни, потребность учиться и исследовать. Попросите учеников распределить эти потребности на ступенях пирамиды. Многие ли включают в эти ступени потребность выжить?

2. Попросите учеников нарисовать круг (это индивидуальная работа) и разделить на 5 секторов. Мы назовем его «торт» потребностей. Обозначьте первый кусок торта словом «любовь» и впишите имена тех, кто вас любит. Второй кусок «торта» назовите «уважение» и впишите имена тех, кто вас уважает. Третий кусок – «свобода», где пишутся имена тех, с кем вы чувствуете свободу и простоту в общении. В 4-м куске («шутка») напишите, с кем вы часто шутите. В последнем куске – «защита» - напишите имена тех, кто вас защищает, с кем вы себя чувствуете в безопасности.

3. Разделите учеников на пары. Каждый должен рассказать партнёру о тех, чьи имена вписаны в «торт» потребностей.

4. Всем классом, обсудите чьи имена хотелось бы иметь в «торте», а затем обсудите, кого ещё хотелось внести в этот список.

Надо помочь детям определить их потребности, и как эти потребности будут одобрены другими.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

3. Упражнение «Способы сказать «НЕТ»!»

Цель: побуждать детей самостоятельно и ответственно делать выбор.

Развитие навыков: принятия решения, критического мышления, ответственного поведения.

1. Отказ: «Нет спасибо».	- «Хочешь выпить пива?» - «Нет, спасибо».
2. Объяснение	- «Хочешь выпить пива?» - «Нет, спасибо. Я не пью пиво».
3. Повторный отказ	- «Хочешь покурить?» - «Нет». - «Пошли!» - «Нет». - «Да ты только попробуй!»

	- «Нет».
4. Уход	- «У меня есть сигареты, хочешь?» Скажи «нет» и уйди пока он говорит это.
5. Замена темы	- «Давай покурим». - «Нет. Давай посмотрим новое кино!»
6. Избегание ситуации	Если вы знаете о местах употребления наркотиков, обходите их по дальше. Если через них лежит ваш путь домой, идите другой дорогой.
7. Холодный приём	- «Эй! Будешь курить?» Проигнорируйте этого человека.
8. Сила в окружении	Водитесь с не употребляющими наркотики, особенно в тех местах, где употребляют наркотики.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

4. Упражнение «Мой выбор»

Цель: побуждать детей самостоятельно и ответственно делать выбор.

Развитие навыков: принятия решения, критического мышления, ответственного поведения.

Порядок работы:

1. Направленная визуализация плана жизни. Работа в группе из 4-5 человек. Узнать у детей, в какой временной отрезок жизни они хотят попасть: прошлое, настоящее или будущее? Выяснить причину такого выбора.

2. Индивидуальная работа. Разделить страницу на две колонки, озаглавив левую «Мой выбор» и правую «Нет возможности выбирать». Примеры в левой колонке: мои друзья, ручка для уроков; для правой: родители, время сна.

3. Желаящие читают свои записи, а учитель в это время записывает эту информацию на доске. Обсудите с детьми, что им делать, если нет

возможности выбирать, как принять правильное решение. Например, дети не выбирают себе имена, и некоторым они не нравятся. Но они могут использовать клички? А может быть, проще научиться любить своё имя?

4. Вместе с классом обсудите, почему им позволяют делать одни вещи, а другие нет. Объясните, почему им позволяют делать одни вещи, а другие нет. Объясните, что при выполнении определённых действий имеется риск, например, вождение машины (без опыта вождения), приём алкоголя и табакокурения (особенно вреден для растущего организма). Подчеркните, что есть запреты юридические, а есть запреты родителей.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

5. Упражнение «Права ребенка»

Цель: информировать детей о правах, законах общества, научить их находить помощь, когда это необходимо.

Развитие навыков: самоуважения, независимости, принятия решений.

Порядок работы:

1. Разделить класс на 3 группы. Первая группа заполняет лист «Права, которые я имею и хочу сохранить». Вторая группа – «Права, которых у меня нет, но хочу иметь». Третья группа – «Если бы я был родителем, то дал моим детям право на...». Если какая-то группа заполнит лист первой, то ей можно предложить выполнить задание другой группы.

2. Перед всем классом каждая группа отчитывается, а остальные – дополняют отчет.

3. Расскажите детям, как права ребенка защищаются в вашей стране (области, городе). Приведите примеры (устав школы и др. законодательные акты РФ).

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

6. Упражнение «Мир моих увлечений»

Цель: раскрытие многогранности и индивидуальности личности.

Развитие навыков: общения, понимания себя и других, эмпатии.

Порядок работы:

1. Весь класс. Дети садятся в кружок. Передают по кругу предмет (мяч) и говорят о себе, начиная предложение словами: «Никто из вас не знает, что я...», «Никто из вас не знает, что у меня...».

2. Беседа об увлечениях и хобби. Дети рассказывают о своих любимых занятиях и хобби и демонстрируют принесенные из дома поделки и предметы, связанные с любимыми увлечениями. Формируется несколько групп по увлечениям (спорт, компьютеры, музыка и так далее).

3. Работа в группах. Детям предлагается поговорить о своих увлечениях, поделиться впечатлениями, обменяться опытом, узнать еще пять новых фактов об увлечениях друг друга, а также привлечь внимание ребят, которые не имеют своих увлечений. Ребята присоединяются к тем группам, чьи интересы им наиболее близки.

4. Все снова садятся в круг и делятся тем, что нового узнали друг о друге.

Обратная связь:

Узнайте, может быть, кто-то из детей, не имеющих увлечений, именно сейчас выбрал себе занятие по душе.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

III. Тема «Самопонимание и самоуважение»

1. Упражнение «Кто Я?»

Цель: помочь ученикам осознать себя, понять свое «я».

Развитие навыков: самопонимания, самоуважения, коммуникативности.

Порядок работы:

1. Создать обстановку доверия в классе (если это возможно). Сесть в кружок. Если вы ограничены во времени, можно провести это упражнение в малых группах. Попросите каждого рассказать о своем имени. Кто им его выбрал? Расскажите всему классу, что обозначает каждое имя. Если бы они хотели сменить имена, то какие бы предпочли?

2. Работа парами. Один ученик спрашивает другого: «Кто ты?». Другой отвечает очень коротко (позитивная информация). Спрашивающий не дает комментариев, вновь повторяет тот же вопрос. Отвечающий должен вновь ответить, но отлично от предыдущего ответа. Это делается пять раз. Затем дети меняются местами.

3. Весь класс. Что вы чувствовали, когда давали положительную информацию о себе? Какие трудности были у отвечающего (имеются в виду трудности отказа от комментариев).

4. Соедините пары в общий круг. Дайте каждому по листу бумаги. Каждой группе выделите по несколько старых газет и журналов, ножницы, цветные ручки, карандаши, клей. Пусть каждый сделает «Мой портрет», включающий в себя рисунок и описание. Изображение должно говорить что-либо положительное о его хозяине. Пусть дети используют вырезанные из газет слова и иллюстрации из журналов, вклеят их в свой рисунок. Нежелательно, чтобы дети наклеили на свой портрет картинки с изображением алкогольных напитков и др. Этот процесс должен отражать настоящее время.

Обратная связь:

Что вы чувствовали, когда выясняли: «Кто я?». Открыли ли вы в себе что-либо новое?

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

2. Упражнение «Мы одинаковые – мы разные» (2 часа)

Цель: исследовать причины предубеждения и значения разнообразия.

Развитие навыков: переносимости, понимания значения разнообразия.

Порядок работы:

1. Всем классом обсудите, что такое предубеждение. Это необъяснимая ненависть, непринятие чего-либо. Предубеждение может быть у человека или группы людей.

2. Участники беспорядочно ходят по комнате и говорят каждому встречающемуся по две фразы: «Ты похож на меня тем, что...», «Я отличаюсь от тебя тем, что...».

3. Разделите класс на 2 группы. Каждая группа обсуждает по два вопроса:

- Чем мы отличаемся друг от друга?
- Чем мы похожи?
- Какие предупреждения у нас есть или о каких мы слышали?
- Какие отличительные признаки людей нам трудно понять?

4. Всем классом. На доске напишите различия между людьми и их общие черты. Скажите, чего больше: общего или различного?

5. Вернитесь в свои группы, возьмите бумагу и цветные карандаши.

группа 1 – рисует картинку лета, используя только черные карандаши;

группа 2 – рисует картинку лета, используя только коричневые карандаши;

группа 3 – рисует картинку лета, используя только фиолетовые карандаши;

группа 4 – рисует картинку лета, используя только желтые карандаши.

Обратная связь: весь класс обсуждает задание. Как бы выглядел мир, если бы каждый был похож на всех?

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

3. Упражнение «Я имею право выражать мое собственное мнение»

Цель: научить детей выражать собственное мнение, даже если окружающие их люди имеют другую точку зрения.

Развитие навыков: самопонимания, самоуважения, коммуникабельности, умения слушать, самоутверждения.

Порядок работы:

1. Выберите одного желающего выступить. Он (она) должен высказать свое мнение о чем-либо (о ком-либо). Например, что его спортивная команда – самая лучшая. Класс должен поддержать его в этом, учитель, наоборот, не соглашаться и продолжать настаивать, что команда очень плохая. Не допускать насмешек со стороны детей. Затем остановить выступающего и спросить, как он себя чувствует. Было ли трудно спорить с преподавателем? Хотелось ли сменить точку зрения?

2. Разделите детей на группы по 2 - 3 человека. Определите предмет и правила спора. В группах должны быть дети разного пола. Двое учеников из группы спорят, двое – наблюдают, затем меняются ролями. Цель этого упражнения не выиграть спор, а испытать чувства, когда кто-либо с тобой не согласен. Обратите внимание на тех участников, которые не могут доказать свою точку зрения.

3. Всем классом обсудите чувства, возникшие во время спора. Какие у вас были сложности в продолжение спора? Следовали ли спорщики установленным правилам? Трудно ли было ждать, в то время как обдумывался ответ? Изменили ли они мнение в процессе спора? В итоге сделаем вывод: каждый имеет право на свое собственное мнение, но надо иметь в виду, что у каждого может быть своя точка зрения. Умение отстоять свою точку зрения позволяет сделать свой собственный выбор в различных ситуациях.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

4. Упражнение «Театр кукол»

Цель: Показать подросткам способы взаимодействия с внешним миром, дать детям возможность осознания состояния зависимости.

Развитие навыков: коммуникативности, самопонимания, самоуважения.

Порядок работы:

1. Участники разбиваются на тройки, которые могут взаимодействовать между собой. Далее проводятся «разогревающие» - покачивающие упражнения. В каждой выбирается «марионетка» и два «кукловода». Упражнение заключается в том, что группе предлагается разыграть маленькую сценку кукольного представления, где кукловоды управляют всеми движениями «марионетки». Сценарий сценки участники разрабатывают самостоятельно, не ограничивая своё воображение. Например, кукла-марионетка делает зарядку, идёт в гости (два кукловода и одна кукла) или ловит мяч. Можно придумать и более сложные упражнения, а не только упражнения с телом «куклы». Можно объединить две группы и усложнить сценарий, например, две «куклы несут стул или две марионетки танцуют.

2. После репетиции тройки по очереди представляют свой вариант остальным участникам, которые выступают в роли зрителей. Представление может сопровождать песня А. Макаревича группы «Машина времени» «Марионетка» (магнитофонная запись).

3. После того как все выступят, участники садятся в круг делятся своими впечатлениями. Хорошо, если в обсуждении будет сделан акцент, как на чувствах «марионетки», так и на чувствах «кукловодах», управлявших её движениями. Участники могут говорить о разных чувствах: неудобстве, напряжении, бессилии или наоборот, о чувстве ответственности, комфорта, удовлетворения. Важно показать, что и состояние зависимости, и гиперопека делают отношения между людьми искажёнными, неполноценными.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

5. Упражнение «Хороший ли ты слушатель?» (2 часа)

Цель: научить детей слушать других и разрабатывать эти навыки.

Развитие навыков: умения слушать других, сочувствия.

Порядок работы:

1. Работа парами (рассказчик-слушатель). Один рассказывает, другой две минуты внимательно слушает историю о чём – либо интригующем, а затем отключается. Потом меняются ролями. Затем обсуждают чувства.

2. Слушатель пересказывает историю другой паре, а рассказчик (первый) останавливает его, если он делает ошибки.

3. Двое учеников из группы, которые ещё не представили свою историю, рассказывают её оставшимся в группе. Если есть время, историю можно сыграть. Наблюдатель игры расскажет, что было сыграно неверно.

4. Попросите группы обсудить вопросы: Когда мы слушаем других? Почему мы не слушаем других? Как мы себя чувствуем, если не слушаем других? О чём мы думаем, когда не слушаем других?

Обратная связь:

Обсудите, как вы себя чувствовали, будучи в роли рассказчика и в роли слушателя. Какую роль вы предпочитали? (иметь в виду, что у девочек и мальчиков имеются отличительные особенности при осмыслении этого задания). Сколько в классе было хороших слушателей, а сколько не таких уж и хороших?

Формирование навыков «слушать» и «слышать» необходимо как вариант само- и взаимопомощи в группе или классе.

Заяц

(Русские народные сказки / Сост. В. П. Аникина. - М.: Дет.лит., 1987. - с. 514)

Бедный мужик шёл по чистому полю, увидал под кустом зайца, обрадовался и говорит: Вот когда заживу домком-то! Возьму этого зайца,

убью плетью да продам за четыре алтына. На те деньги куплю свинушку. Она принесёт мне двенадцать поросёночков. Поросятки вырастут, принесут ещё по двенадцати. Я всех приколю, амбар мяса накоплю. Мясо продам, а на денежки дом заведу, да и сам женюсь. Жена родит мне двух сыновей, Ваську да Ваньку. Детки станут пашню пахать, а я буду под окном сидеть да порядки наводить. «Эй вы, ребятки, - крикну, - Васька да Ванька! Шибко людей на работе не подгоняйте, видно, сами бедно не живали!» Да так-то громко крикнул мужик, что заяц испугался и убежал, а дом со всем богатством, с женой и с детьми пропал.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

IV. Тема «Чувства»

1. Упражнение «Дружба»

Цель: понять что такое «дружба», определить ее границы и какой ты друг.

Развитие навыков: самопонимания, коммуникативности, сочувствия, определения границ личного пространства.

Порядок работы:

1. В классе. Обсудить, что такое дружба, ее природу, и почему людям нравится дружить. Определить разницу между дружбой в классе (группе) и дружбой с более близким человеком.

2. Индивидуальная работа. На листах бумаги описать качества, которые должны быть у друга (чувство юмора, доброта, сопереживание, лояльность). Желаящие могут прочитать перед классом эту характеристику, остальные ученики добавят новые пункты к характеристике.

3. Индивидуальная работа. Ученики пишут на листах о том, какими качествами обладают они, соответствуют ли сами тем критериям, которые только что предъявляли другим. Необходимо подчеркнуть те качества, которые они имеют, подумать, как измениться, как выработать качества,

которые у них пока отсутствуют. Например, у кого-то не развито чувство юмора, как его приобрести?

4. Можно ли определить границы того, чтобы ты сделал для своего друга? Группа обсуждает вопрос: «Что я готов сделать для моего друга?». Как бы я поступил, если бы мой друг отказался выполнить что-либо для меня?

Обратная связь:

Обсудите в группе вопрос: «Что делать, если друг попросил сделать что-либо незаконное?» или «Как быть, если его просьба идет вразрез с вашей совестью?»

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

2. Упражнение «Ящик с проблемами»

Цель: научить детей рассказывать о своих проблемах, развивать отзывчивость и готовность помогать другим.

Развитие навыков: сочувствия, умения решать проблемы.

Порядок работы:

1. Объяснить классу, что дети и подростки, как и взрослые могут иметь трудности в жизни, и они нуждаются в помощи. Пусть ученики приведут примеры: запугивания, денег, проблемы с алкоголем, наркотиками.

2. Индивидуальная работа. Написать письмо, в котором ребенок рассказывает о своей проблеме. Когда все ученики напишут письма, их надо собрать и положить в специальный ящик.

3. В группах по 2 - 3 человека, каждая наугад выбирает по две «проблемы». Дети играют в «редактора журнала», которому необходимо разрешить каждую проблему. Подчеркните, что ответы должны быть полезными и конструктивными, и нельзя забывать главное правило – не критиковать! В некоторых случаях ученики могут дать только сочувственный ответ, так как не способны дать конструктивный.

Обратная связь:

Узнайте, кто хотел бы выступить перед классом, рассказать, как он решил проблему. Напомните детям, где можно получить помощь, если у них возникнут трудности.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

3. Упражнение «Нравится – не нравится» (2 часа)

Цель: оценить свои позитивные и негативные чувства, получить знания о чувствах – «Нравится – не нравится»

Развитие навыков: самопонимания, способности определять свои чувства и чувства других, умение понимать их.

Порядок работы:

1. В классе обсудите, что такое «любовь» и «ненависть» (нравится – не нравится). Почему одни люди предпочитают то, что другие ненавидят. Почему мы такие разные в наших привязанностях? Хорошо ли, когда люди совершенно различны?

2. Индивидуальная работа. Ученики на листочках пишут три вещи, которые они не любят делать, три – которые любят. Чуть ниже пишут причины, по которым они испытывают эти чувства.

3. Группы по 2 - 3 человека. Сравнивают написанное и выбирают одинаковые пункты (например, спортивные игры, которые они любят, или ТВ-программы, которые им не нравятся). Имеется в виду желание делать свободно те вещи, которые другие люди никогда не сделают.

4. Объедините малые группы в класс. Предложите определить общие темы (например, о компьютерных играх или о взаимоотношениях людей).

Обратная связь:

Как поступить, если ты невзлюбил кого-либо или что-либо? Какая связь между нравится – не нравится? Умение сказать «нет» даже любимому человеку.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

V. Тема «Мысли»

1. Упражнение «Я могу иметь собственное мнение» (2 часа)

Цель: детям приходится постоянно что-нибудь решать для себя, их нужно научить делать выбор, а не принимать первое попавшееся решение.

Развитие навыков: критического мышления, умения принимать решения.

Порядок работы:

1. Всем классом. Подумайте, в каких вопросах вы решаете сами, а в каких за вас решают родители? Почему некоторые решения вам разрешают принять, а другие принимают за вас? В некоторых случаях нас контролирует закон: мы не можем выбирать ходить или не ходить в школу. Иногда это просто опасно - нам не могут разрешить водить машину. Иногда, кажется, нет серьёзной причины отказа в предоставлении выбора. Принимают ли дети решение за других? Возможно, заботясь о младшем брате или о домашнем зверьке, мы предлагаем выбор: выйти ему из клетки или сидеть в ней.

2. Группы по три человека. Первый ученик даёт указание что делать, второй - выполняет задание, а третий - решает, выполнять его или нет. После нескольких упражнений ученики меняются ролями. Каждый пробует себя во всех ролях.

Обратная связь:

Спросите класс, что он думает и чувствует после выполнения этих заданий. Для детей важно. Что же чувствует человек, который не способен принять решение даже по простым вопросам. Большинству эта ситуация не нравится, хотя найдутся и такие, которым она придётся по душе. Спросите класс: «Почему так важно принять решение самому? Что чувствует ребенок, когда его заставляют что-то делать? Кто может заставить их делать вещи,

которые они не должны или не хотят делать? Может быть, старшие? Или друзья? Или реклама?»

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

2. Упражнение «Что я сделал(а) бы?» (2 часа)

Цель: дать детям шанс попрактиковаться в решении сложных проблем, в умении договариваться между собой и взрослыми.

Развитие навыков: критического и созидательного мышления, принятия решения, обсуждения, умения работать в больших группах, сотрудничества.

Порядок работы:

1. Разделите класс на группы, каждой группе выдайте карточку с одной проблемой. В группах рассматривают ситуации и делают вывод, как решить данную проблему. Напомните детям, что нет правильных и неправильных ответов. Дайте время на обсуждение и возможность договориться.

2. Разделить класс на группы и придумать новые сценарии, в которых будут приниматься трудные решения. Группа пишет карточку с названием сценария и отдает её другой группе. Так они обмениваются сценариями. Затем в классе все группы отчитываются.

Обратная связь:

Верните сценарии в группы и предложите вновь развивать (в классе) тему тому, у кого было собственное мнение.

Обсудите поднятые проблемы. Ситуации не дают времени на раздумье. Как решать проблемы в больших группах? Некоторые из учеников доминируют над другими, а некоторые вообще не принимают участия в обсуждении. Почему такое происходит?

Почему на группу одни влияют больше, другие - меньше?

Карточки со сценами:

Сценка №1	Сценка №2
<p>На перемене несколько молодых парней курят. Ты не куришь, но тебе хочется постоять с ними. Вдруг один парень сообщает, что идет учитель, и кладет пачку сигарет тебе в карман. Учитель, чувствуя запах табака, просит вывернуть карманы. Он находит пачку у тебя и забирает, хочет отнести директору. Курильщик шепчет тебе, что если ты всех выдашь, то можешь не приходиться в их компанию.</p> <p><i>Что бы сделал ты?</i></p>	<p>Мальчик с вашей улицы нюхает клей. Родители об этом не знают, хотя часто видят его с пакетом и тюбиком клея. В один из дней вы замечаете, что мальчик совершенно болен, и у него блуждающий взгляд. Вы анализируете ситуацию и думаете: «Что же делать?». Возможно, вы ничего не будете делать, так как он вам не друг. И он будет сердиться на вас, если вы нажалуетесь на него. На все-таки есть предложение, что при нюханьи клея он может умереть.</p> <p><i>Что бы сделал ты?</i></p>
Сценка №3	Сценка №4
<p>Ты вместе с друзьями в гостях. Родителей нет дома. Один из ребят говорит твоему другу: «У твоего отца есть запасы спиртного. Давай немного выпьем». Друг говорит (с неохотой): «Ладно, но только чуть-чуть, иначе отец заметит это». Бутылка идет по кругу, двое уже сделали по глотку, теперь твоя очередь. Все смотрят на тебя, что ты будешь делать.</p> <p><i>Что бы сделал ты?</i></p>	<p>Ты часто ходишь с друзьями в одно место, куда родители ходить не разрешают. Может быть, это заброшенный дом или лес, или место под мостом. Тебе и друзьям нравится общаться и находиться в этом неприглядном месте. Однажды один из друзей принес флягу с пивом. Ты удивлен, так как раньше не пил пиво. Ты спрашиваешь, почему он начал пить. Он отвечает, что выпьет всю фляжку, потому что хочет напиться.</p>

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

VI. Тема «Коммуникации»

1. Упражнение «Наши роли»

Цель: помочь детям познать себя и свою роль в жизни.

Развитие навыков: самопознания, коммуникативности.

Порядок работы:

1. Всем классом. Люди играют разные роли. Сейчас я учитель, а вне школы я мать, дочь, жена, подруга, пассажир и т. д.

2. Работа по парам. Несколько пар сообщают результаты обсуждения. Вы можете задать дополнительный вопрос: «А что же ученики ждут от учеников?».

3. Группы по 2 - 3 человека. Напишите различные роли учеников. Например, в школе они «ученики», дома – «дети», со своими домашними зверюшками они «хозяева», если они где-то путешествуют, то «туристы».

4. Верните эти сообщения в группы и запишите отличающиеся друг от друга роли на доске. Спросите у класса: «Кто же вы на самом деле?». Представьте, что вы в пустыне и вас некому окликнуть по имени. Кто вы в данной ситуации? Объясните детям, что наши роли существуют только потому, что мы живем в обществе.

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

2. Упражнение «Я и другие «я»

Цель: научить оценивать свои позитивные, негативные качества и безопасно использовать их.

Развитие навыков: самопонимания, самоуважения, коммуникативности, самооценки.

Порядок работы:

1. Весь класс. Создать обстановку доверия в классе. Это занятие посвящено тому, какие мы в межличностных отношениях. Что люди думают о нас, как воспринимают, что им нравится в нас, а что огорчает, что мы хотим о себе узнать или изменить в себе. Дети берут маленькие листы бумаги, делят их пополам вертикальной чертой, слева вверху знак «плюс», справа – «минус».

Первое задание: там, где стоит плюс, записать свои сильные качества, которые помогают в общении с окружающими; в колонке со значком минус записать те качества, которые мешают общаться с людьми и осложняют отношения.

2. Индивидуальная работа. Возьмите большие листы и прикрепите на спину друг другу. На них вам будут писать впечатления о вас: какой вы во взаимоотношениях с другими, ваши качества. Можете заранее выразить пожелания: чтобы о вас писали больше хорошего, поставьте знак вопроса. Если вы не нарисуете ничего, тогда вам напишут и плюсы и минусы. Маленькие заполненные листы прикрепите на грудь. Все встают в общий круг и под музыку думают о том, что им сейчас предстоит написать.

3. Весь класс. Работа начинается. Участники произвольно подходят друг к другу. Посмотрите внимательно друг на друга, чтобы лучше и точнее сформулировать свои впечатления, пишите самое главное. Если у вас возникают трудности, можете почитать, что человек написал сам о себе. Используется музыкальное сопровождение (успокаивающая музыка).

4. По окончании все снимают большие листы, садятся в общий круг и про себя читают, что им написали. После этого делятся впечатлениями и зачитывают только по одной фразе. Что нового вы для себя открыли? Какие чувства вы испытываете?

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

3. Упражнение «Различные пути общения»

Цель: помочь участникам освоить различные пути общения между собой.

Развитие навыков: общения, понимания себя и других, коммуникативности.

Порядок работы:

1. Молча зайти в классную комнату и написать на доске: «Прошу всех молчать». Попросите ученика выйти к доске, повернуться лицом к классу и дать понять (не произносится ни слова), что он собирается делать (стереть с доски, написать что-либо на доске и т. д.). Если ученики и кто-либо попытаются заговорить, жестом поясните, что это запрещено. Это упражнение несколько раз повторите с другими учениками, предлагая им произвести более сложные манипуляции. Затем вновь разрешите говорить. Спросите у класса, что случилось. Трудно ли было общаться, не разговаривая? Трудно ли было понять? Объясните, что мы можем общаться различными путями, разговоры – это всего лишь один из них. Перечислите другие виды общения и запишите их: мимика, пение, танец, рисование, прикосновение, письмо.

2. Работа в парах. Класс можно разделить на пары следующим образом: детям дают задание представить себя атомами, которые хаотично двигаются в классе. После хлопка учителя надо взяться за руки с тем, кто находится ближе всего, образуя пару. Разделите пары так, чтобы несколько пар занимались каким-то одним видом общения. Каждой паре дайте карточку с заданием и попросите пообщаться с другой парой, чтобы она поняла задание. Можно использовать какое-то простое задание: «Я замерз», например, если это начальный класс, и более сложное, если это ученики старших классов (например, спросить: «Пойдем ли мы вечером в кино?»). Когда партнеры получили задание и выполнили его, дайте новое и т. д.

3. Выберите несколько пар учеников для демонстрации их общения в классе.

Обратная связь:

Задайте детям вопрос: «Какие методы трудны для общения, а какие легче?»

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

4. Упражнение «Вы убеждены?» (2 часа)

Цель: научить детей способности убеждать и пользоваться этой способностью в принятии решений.

Развитие навыков: критического мышления, самопонимания, коммуникабельности.

Порядок работы:

1. Разделите класс на 2 группы, каждой группе выдайте карточку с одной проблемой. В группах рассматривают ситуации и делают вывод, как решить данную проблему. Напомните детям, что нет правильных и неправильных ответов. Дайте время на обсуждение и возможность договориться.

2. Разделить класс на группы и придумать новые сценарии, в которых будут приниматься трудные решения. Группа пишет карточку с названием сценария и отдает её другой группе. Так они обмениваются сценариями. Затем в классе группы отчитываются.

Обратная связь:

Верните сценарии в группы и предложите вновь развивать (в классе) тему тому, у кого было собственное мнение.

Обсудите поднятые проблемы. Ситуации не дают времени на раздумье. Как решать проблемы в больших группах? Некоторые из учеников доминируют над другими, а некоторые вообще не принимают участия в обсуждении. Почему такое происходит?

Почему на группу одни влияют больше, другие - меньше?

Карточка №1

«История с Пашей»

Паша самый маленький мальчик в классе. К нему постоянно придираются ребята из-за того: что он очень маленький. Сережа, хулиган этого класса, говорит Паше, что он не будет больше к нему придирааться (или позволять кому – либо придирааться к нему), если он согласится помочь ему проникнуть в дом соседа, у которого была ценная коллекция монет.

Помогающие вопросы:

1. В чём проблема?
2. Какой выбор есть у Паши?
3. Каковы возможные последствия этих выборов?
4. Какой выбор повлечёт за собой лучшие последствия?
5. Какая техника сопротивления (способ говорить «нет») наиболее эффективна в данном случае?

Карточка №2

«История с Колей»

Коля и Максим слышали о супер тротуаре в близлежащей аллее. Максим сказал, что ему нужна новая пара кроссовок, и мальчики решили искать самые модные и красивые. Но они находили только очень дорогие кроссовки. Максим предложил Коле украсть кроссовки. Максим сказал Коле, что, когда продавец будет занят, Коля должен подойти к столу, взять ботинки и унести на велосипеде пока его не заметили.

Помогающие вопросы:

1. В чём проблема?
2. Какой выбор есть у Паши?
3. Каковы возможные последствия этих выборов?
4. Какой выбор повлечёт за собой лучшие последствия?
5. Какая техника сопротивления (способ говорить «нет») наиболее эффективна в данном случае?

Прощание: «Откровенно говоря».

Каждый по кругу продолжает фразу: «Самым полезным для меня было...».

Таблица анамнез Экспериментальная группа

№	Имя	Возраст	Диагноз лёгкая ст. умствен. отсталости	Тип нарушения поведения	Лечился в псих. больнице	Состав семьи	Кол-во детей	Возраст отца на момент рождения ребёнка	Возраст матери	Показатели неблагополучия в семье	Мозговые нейроинфекции, ЧМТ	Тип воспитания
1	Евгений Ч.	14	+	Кражи, хулиганские действия, алког-ция, курение	Нет	Мать, отец	4	54	51	Отсутствие любви к ребёнку, алкоголизм	-----	Бесконтрольность
2	Иван Х.	14	+	Кражи, бродяжничество	Нет	Мать отец	3	35	40	Конфликтные, алкоголизм	ЧМТ, судор. С-м	Бесконтрольность
3	Иван К.	14	+	Кражи, бродяжничество, алког-ция, курение	Нет	Старший брат	4	-----	----	Конфликтные, алкоголизм	ЧМТ	Бесконтрольность
4	Володя Т.	13	+	Кражи, бродяжничество, алког-ция, курение	Да	Мать, отец в разводе	1	39	-----	Конфликтные, алкоголизм	ЧМТ, судор. С-м	Бесконтрольность
5	Максим Е.	14	+	Кражи, хулиганские действия,	Да	Мать – одиночка лишена род.	1	-----	----	Конфликтные,	-----	Бесконтрольность

				алког-ция, курение		прав				алкоголизм		
6	<i>Виталик Л.</i>	13	+	Кражи, бродяжничест во, алког-ция, курение	Нет	Мать – инв.2гр., умст. Отсталость эпилепсия, дед, отчим – инв. 3гр.	2	---	19	Конфликтные, алкоголизм	-----	Бесконтрольн ость
7	<i>Дима У.</i>	15	+	бродяжничест во, алког-ция, попро шайничество, токсико мания	Нет	Мать, отец умер.	3	-----	27	Отсутствие любви к реб- ку, безразличие	-----	Бесконтрольн ость
8	<i>Евгений Б.</i>	14	+	Кражи, бродяжничест во, курение	Нет	мать	3	34	30	-	ЧМТ	Отсут. контроля
9	<i>Артём И</i>	14	+	Кражи, бродяжничест во, курение	Нет	Бабуш. Мать, отец лишены родительских прав	3	29	24	Конфликтные, алкоголизм	ЧМТ	Бесконтрольн ость
10	<i>Отар Б.</i>	14	+	бродяжничест во, алкогол- ция, попро шайничеств, кражи, курение	Да	Мать – лишена род. прав, находится в местах лишен. Свободы	1	-----	18	Конфликтные, алкоголизм	ЧМТ	Бесконтрольн ость

11	Виктор Р.	15	+	Кражи, алкоголь-ция, курение	Нет	Мать, старшая сестра	2	-----	35	Отсутствие любви к ребёнку, безразличие	-----	Бесконтрольн ость
12	Костя Н.	15	+	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, курение	Да	Мать, 2 сестры и брат	4	-----	35	Отсутствие любви к ребёнку, алкоголизм	ЧМТ	Бесконтрольн ость
13	Володя Ш.	14	+	Кражи, бродяжничество, курение	Нет	Мать – инв. 2гр., отец – судим, восстановлен в родит. правах	2	44	39	Конфлик. Отец не имеет влияния на сына	----	Не знают подхода к ребёнку
14	Рафик В.	14	+	Кражи, бродяжничество, курение	Нет	Мать умерла, когда мальчик уже находился в СКШ №2	1	-----	30	Безразличное отношение	ЧМТ	Бесконтрольн ость
15	Николай З.	15	+	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, курение	Нет	Мать и отец в разводе. Живёт с отцом, мать в псих.больнице	5	40	39	Конфликтные, алкоголизм	-----	Бесконтрольн ость
16	Артём Б.	14	+	Бродяжничество, алкоголь-ция, попрошайничество, кражи	Да	Мать, отчим, младшая сестра	2	-----	-----	Безразличное отношение	ЧМТ	Бесконтрольн ость

17	<i>Николай А.</i>	14	+	Кражи, бродяжничество	Нет	Бабуш. Мать, отец лишены родительских прав	3	29	24	Конфликтные, алкоголизм	-----	Бесконтрольность
18	<i>Сергей О.</i>	14	+	Хулиган-во, нанесение побоев учащимся	Нет	мать	1	37	20	Безразличное отношение	ЧМТ	Бесконтрольность
19	<i>Андрей П.</i>	14	+	Кражи, алкоголь-ция, курение	Нет	Мать – лишена родительских прав, хронич. алкоголизм. Бабушка, старший брат	2	---	22	Конфликтные, алкоголизм	ЧМТ	Бесконтрольность
20	<i>Дима С.</i>	16	+	Кражи, алкоголь-ция, курение	Нет	Сирота	1	-----	-----	-----	-----	-----
21	<i>Иван Б.</i>	13	+	бродяжничество, алкоголь-ция, попрошайничество, токсикоман.	Да	Сирота	2	-----	-----	Конфликтные, алкоголизм	-----	Бесконтрольность
22	<i>Саша П.</i>	14	+	Кражи, бродяжничество, попрошайничество	2 раза + энурез	Мать, Отец- судим	4	39	31	Конфликтные, алкоголизм враждебность	-----	Бесконтрольность, физическое

				ство								насилие
23	<i>Анатолий Б.</i>	16	+	Кражи, бродяжничество, попрошайничество, алкоголь, курение	Нет	Мать, отец	7	32	23	Отсутствие взаимопонимания	-----	Бесконтрольность
24	<i>Сергей Б.</i>	15	+	Кражи, хулиганские действия, алкоголь, курение	Да 3 раза	Мать и отец – лишены род. прав	1	-----	-----	Отсутствие взаимопонимания	-----	Бесконтрольность
25	<i>Виктор Ф.</i>	16	+	Кражи, бродяжничество, алкоголь, курение	Да	Мать, отец, сестра	2	-----	42	Безразличное отношение, алкоголизм	ЧМТ	Бесконтрольность
26	<i>Алексей К.</i>	13	+	Кражи, kleптомания, курение	Да	Мать, Бабуш. Отец – лишён родительских прав, осуждён	1	25	18	алкоголизм, безразлич.	-----	Бесконтрольность
27	<i>Виталий В.</i>	16	+	Воровство, вымогательство, нанесение побоев, алкоголь, курение, токсикоман.	Да	Мать, отец – лишены род. прав	3	40	34	Отсутствие любви к ребёнку, алкоголь-зм	ЧМТ	Бесконтрольность

28	<i>Сергей Г.</i>	16	+	Кражи, хулиганские действия, бродяжничество, алкоголизация, курение	Да	Мать, отчим брат близнец, младшая сестра	3	21	20	Мать не имеет влияния на сына	-----	Бесконтрольность
29	<i>Дмитрий Г.</i>	16	+	Кражи, хулиганские действия, бродяжничество, алкоголизация, курение	Да	Мать, отчим брат близнец, младшая сестра	3	21	20	Мать не имеет влияния на сына	-----	Бесконтрольность
30	<i>Георгий А.</i>	14	+	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, хулиганские действия, курение	Нет	Мать, бабушка, отец военнослужащий погиб в 2001	2	----	21	Мать проявляет заботу, беспокоится, не имеет влияния на сына	ЧМТ	Не знает правильного подхода к ребёнку
31	<i>Иван Ф.</i>	16	+	Хулиган-во, нанесение побоев учащимся, угрожал учителям, поджоги	На учёте в ПНД	Д/дом, родители – лишены родит. Прав, мать в псих. Больнице, отец неск-ко раз судим	2	----	---	-----	ЧМТ	-----
32	<i>Николай Е.</i>	15	+	Кражи, бродяжничество, угон,	Нет	В д/доме с 7 лет, мать – лишёна	6	---	37	-----	----	-----

				токсикоманья		родительских прав, эпилепсия						
33	<i>Сергей А.</i>	15	+	Кражи, хулиганские действия, алкоголь-ция, курение	Нет	Мать, отец, сестра	2	----	-----	Безразличное отношение, алкоголизм	-----	Бесконтрольн ость
34	<i>Володя В.</i>	16	+	Воровство, вымогательств о, нанесение побоев, алкоголь-ция, курение, токсикоманья	да	Мать	1	40	34	Отсутствие любви к ребёнку, алкоголь-зм	ЧМТ	Бесконтрольн ость
35	<i>Александр В.</i>	16	+	Воровство, вымогательств о, нанесение побоев, алкоголь-ция, курение, токсикоманья	Нет	Мать, старшая сестра	2	-----	37	Безразличное отношение, алкоголизм	-----	Бесконтрольн ость
36	<i>Олег С.</i>	16	+	Попытка группового изнасилования, курение, алкоголь-ция	Да	Мать, сестра	2	43	42	Алкоголизм	-----	Бесконтрольн ость
37	<i>Игорь Б.</i>	16	+	Кражи, хулиганские действия, алкоголь-ция,	Да	Мать – инв. 2гр., старший брат осуждён, бабушка	2	-----	----	Отсутствие взаимопонимания	ЧМТ	Бесконтрольн ость

				курение								
38	Михаил М.	15	+	Кражи, бродяжничество, угон, токсикомания	Нет	Мать, отец – лишены род. прав. Проживает с бабушкой, сестрой	2	-----	23	Безразличное отношение, алкоголизм	ЧМТ	Бесконтрольность
39	Сергей К.	13	+	Кражи, бродяжничество, алкогол-ция	Да	Мать, отец – в разводе. Проживает с отцом	2	21	21	Отсутствие взаимопонимания	-----	Бесконтрольность
40	Дима Х.	14	+	Кражи, хулиганские действия, алког-ция, курение	Нет	Мать, бабушка – хронич. алкоголизм	1	-----	20	Безразличное отношение, алкоголизм	-----	Бесконтрольность
41	Дима Г.	15	+	Кражи, бродяжничество, алкогол-ция, курение	Нет	Мать, 2 брата	3	-----	-----	Мать не имеет влияния на сына, безразл. отношение	-----	Бесконтрольность
42	Иван В.	15	+	Хулиган-во, нанесение побоев учащимся, учителям, поджоги, курение, алкогол-ция	На учёте в ПНД	Д/дом, родители – лишены родит. прав	2	----	---	-----	ЧМТ	-----

43	Стас С.	13	+	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, курение	Нет	Мать, брат, сестра	3	-----	36	Мать беспокоится, не имеет влияния на сына	-----	Не знает правильного подхода к ребёнку, бесконтрол.
44	Пётр П.	14	+	хулиганские действия, бродяжничество, токсик	На учёте в ПНД + энурез	Мать, отец	1	24	24	Отсутствие любви к ребёнку, алкоголизм	ЧМТ	бесконтрольность
45	Алексей Т.	13	+	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, курение	Нет	Мать, бабушка, дедушка, младшая сестра	2	-----	25	Безразличное отношение, алкоголизм	-----	Бесконтрольность
46	Стас М.	13	+	кражи, курение, алкоголизация, попрошай-во	Да + энурез	Мать – лишена род. прав, отец в местах лишен. свободы, брат	2	-----	-----	Безразличное отношение, алкоголизм	-----	Бесконтрольность
47	Рустем А.	13	+	Кражи, нанесение побоев, курение	Нет	Мать, отчим, брат. Отец умер.	2	-----	27	Мать беспокоится, не имеет влияния на сына	-----	Не знает правильного подхода к ребёнку, бесконтрол.
48	Андрей Б.	12	+	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, курение	Да	Отец умер, брат судим. Проживает с матерью	2	23	26	Безразличное отношение, алкоголизм	ЧМТ	Бесконтрольность

49	<i>Анатолий Х.</i>	16	+	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, курение	Нет	Мать, отец - лишены род. прав, бабушка	2	---	-----	-----	-----	-----
50	<i>Володя Б.</i>	14	+	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, курение	Да	Мать, отец - лишены род. прав. Проживал у бабушки, дедушки.	1	----	-----	Безразличное отношение, алкоголизм	-----	Бесконтрольность
51	<i>Роман Н.</i>	13	+	Кражи, бродяжничество, угон	Нет	Мать, отец неоднократно судимы	3	24	29	Алкоголизм, наркомания	-----	Бесконтрольность
	<i>Всего 51 человек</i>	<i>13 - 16 лет</i>		<i>Воровство -3, кражи - 41, бродяж-во-31, угон - 3, нанесение побоев - 6, хулиг. действия - 12, вымогат-во-3, попытка групп. изнасилования - 1</i>	<i>Лечились - 20 человек, на учёте в ПНД - 3.</i>	<i>Полных семей - 8, неполных - 30, детский дом - 13, родители лишены род. прав - 14</i>	<i>1-2 ребёнка - 33; 3 и боле - 18.</i>	<i>Неизвестно - 30, до 25 лет - 7, 26-35л.-5 36 и ↑ -9.</i>	<i>Неизвестно - 15, до 25 лет - 16, 26-35л.- 22, 36 и ↑ -8.</i>	<i>Алкоголизм-28, наркомания-2, безразличное отн-ние - 13, конфл. отн-ия - 13, нет влияния - 7, враждебные отн-ия - 1, отсутствие любви - 7, отсутствие взаимопонимания - 4.</i>	<i>Черепно-мозговые травмы у 21 ребёнка</i>	<i>Бесконтрольность - 41, нет подхода - 4, физическое насилие - 2.</i>

Таблица Анамнеза №2 экспериментальная группа

№	Имя	Берем-ть по счёту	Течение беременности	Роды по счёту	Патология в родах	Масса тела	Заболевания до 3 лет
1	<i>Евгений Ч.</i>	5	Алкоголизм	4	Кесарево сечение, асфиксия, обвитие пуповины	2900	ОРВИ
2	<i>Иван Х.</i>	2	Токсикоз, гипертония	2	Асфиксия плода	3600	Гипертензионный с-м, ПЭП
3	<i>Иван К.</i>	8	Норм	4	Обвитие пуповины	3200	ОРВИ
4	<i>Володя Т.</i>	2	Алкоголизм	1 срочные		3500	ОРВИ
5	<i>Максим Е.</i>	----	Алкоголизм	1 срочные			ОРВИ
6	<i>Виталик Л.</i>	1	Алкоголизм, на фоне эпилепсии матери	1	Помощь в родах	-----	ОРВИ, ПЭП, гайморит
7	<i>Дима У.</i>	3	Алкоголизм	2	-----	2250	ОРВИ, грипп, отит, анемия
8	<i>Евгений Б.</i>	1	норм	1	-----	2500	Оспа, отит, грипп, астенический с-м
9	<i>Артём И</i>	-----	-----	-----	-----	-----	-----
10	<i>Отар Б.</i>	----	Алкоголизм, наркомания	1	Асфиксия плода	----	ОРВИ, грипп
11	<i>Виктор Р.</i>	3	-----	2 срочные	-----	3850	ОРВИ, анемия
12	<i>Костя Н.</i>	4	На фоне анемии, артериальной гипертензии	4	-----	3000	Анемия, ОРВИ, грипп, бронхит

13	Володя Ш.	1	Норм, родилась двойня (мальчик и девочка)	1	-----	2500	ОРВИ, грипп, оспа
14	Рафик В.	1	норм	1	-----	3000	ОРВИ, бронхит
15	Николай З.	---	Алкоголизм матери	5	-----	----	ОРВИ, анемия
16	Артём Б.	3	-----	1	Обвитие пуповины	----	ОРВИ, грипп
17	Николай А.	4	Алкоголизм, угроза выкидыша	3	-----	3600	ОРВИ, ПЭП, психотравма, асфиксия
18	Сергей О.	1	норм	1	-----	3400	ОРВИ, оспа
19	Андрей П.	2	норм	2	-----	3400	ОРВИ, оспа
20	Дима С.	1	Алкоголизм	1	-----	2400	ОРВИ, оспа
21	Иван Б.	----	-----	-----	-----	----	----
22	Саши П.	3	Алкоголизм	1	-----	-----	ОРВИ, грипп
23	Анатолий Б.	5	Без осложнений	5	-----	-----	ОРВИ, кишечная инфекция
24	Сергей Б.	2	Алкоголизм, угроза выкидыша	1	Помощь в родах	-----	ОРВИ, грипп
25	Виктор Ф.	4	Алкоголизм матери	2	асфиксия, обвитие пуповины	2780	ОРВИ, анемия
26	Алексей К.	1	Анемия, гипертен-зия	1	-----	2800	Остр. пневмония

27	<i>Виталий В.</i>	3	Токсикоз 2-ой половин, алкоголизм	3	-----	3800	ОРВИ, оспа
28	<i>Сергей Г.</i>	2	угроза выкидыша	1 срочные	Помощь в родах, асфиксия	-----	ОРВИ, грипп
29	<i>Дмитрий Г.</i>	2	угроза выкидыша	1 срочные	Помощь в родах, асфиксия	-----	ОРВИ, грипп
30	<i>Георгий А.</i>	1	Без осложнений	1	-----	2600	ОРВИ
31	<i>Иван Ф.</i>	1	---	1	-----	3000	ОРВИ
32	<i>Николай Е.</i>	3	На фоне эпилепсии матери	3	-----	2800	ОРВИ, грипп
33	<i>Сергей А.</i>	4	-----	2	-----	3100	ОРВИ
34	<i>Володя В.</i>	----	-----	1	-----	3500	ОРВИ, грипп
35	<i>Александр В.</i>	----	-----	2	Помощь в родах	-----	ОРВИ, бронхит
36	<i>Олег С.</i>	1	Алкоголизм	1	----	2500	ОРВИ, оспа
37	<i>Игорь Б.</i>	3	Алкоголизм, угроза выкидыша	2	-----	3000	ОРВИ, грипп
38	<i>Михаил М.</i>	----	-----	-----	-----	----	-----
39	<i>Сергей К.</i>	----	Без осложнений	2 преждевременные	-----	-----	Фебрильные судороги, частые ОРВИ
40	<i>Дима Х.</i>	3	Алкоголизм, угроза выкидыша	1	асфиксия, обвитие пуповины	3100	ОРВИ, грипп
41	<i>Дима Г.</i>	5	-----	2	-----	3000	ОРВИ, грипп, оспа

42	Иван В.	7	Угроза прерывания	2 быстрые	-----	-----	-----
43	Стас С.	2	Без патологии	1	Стремительные, обвитие пуповины, асфиксия	2900	ПЭП, ОРВИ, ОРЗ
44	Пётр П.	1	-----	1	Ягодичное предлежание плода, выпадением пуповины	3100	Врождённая анемия, ОРВИ, оспа, бронхит
45	Алексей Т.	---	Алкоголизм род-лей	-----	-----	-----	-----
46	Стас М.	1	С угрозой выкидыша, недоношенность- 7 мес.	1	-----	2700	-----
47	Рустем А.	3	-----	2	-----	2900	Редкие ОРВИ, ветрянка, ангина
48	Андрей Б.	4	-----	-----	Обвитие пуповины	----	Врождённая анемия, ОРВИ
49	Анатолий Х.	-----	-----	-----	-----	---	-----
50	Володя Б.	-----	-----	1 срочные	-----	3010	Частые ОРЗ, бронхиты
51	Роман Н.	4	Мать – алкоголизм, наркомания	3 срочные	Обвитие пуповины	3400	Частые ОРЗ, ОРВИ
	Всего 51 человек	«1» беремен- 12, «2» - 7, «3» - 9, «4»и ↑- 10.	Без патологии – 8, угроза выкидыша – 17, алкоголизм – 17, анемия – 2, артериальная гипертензия – 1, на фоне эпилепсии – 2, наркомания – 2.	«1» роды – 24, «2» - 12, «3» и ↑- 9.	Обвитие пуповины – 8, ягодичное предлежание – 1, асфиксия – 8, кесарево – 1, помощь в родах – 5.	до 2900 – 12, до 3400 – 14, 3500 и ↑- 6.	ОРВИ – 41, ОРЗ – 3, гайморит – 1, бронхит – 5, анемия – 5, ветрянка – 1, остр.пневмония – 1 ангина – 1, оспа – 8, грипп – 14, ПЭП – 4,

											отит – 1, гипертензионн. с-м- 1
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------------------------------

Контрольная группа Таблица анамнеза

№	Имя	Во зра ст	Тип нарушения поведения	Лечился в псих. больнице	Состав семьи	Кол-во детей	Возраст отца на момент рождения ребёнка	Возраст матери	Показатели неблагополучия в семье	Мозговые и нейро инфекци и, ЧМТ	Тип воспитания
1	Вадим К.	14	Кражи, угон, анаша	Нет	Мать, младшие брат, сестра. Отец живёт отдельно	3	23	20	Безразличное отношение, алкоголизм матери	-----	Бесконтроль ность
2	Тимофей Е.	14	Кражи, хулиганские действия, алкоголь, курение	Нет	Мать, отчим	1	-----	22	Мать не имеет влияния на сына	-----	Бесконтроль ность
3	Виктор З.	14	Кражи, угон, анаша	Нет	Мать, отец в разводе. Проживает с матерью, старшей сестрой	2	30	28	Мать не имеет влияния на сына	-----	Бесконтроль ность
4	Григорий Ч.	14	Воровство, вымогательс тво, нанесение побоев, алкоголь,	Нет	Мать	1	-----	38	Безразличное отношение, алкоголизм матери	-----	Бесконтроль ность

			курение.								
5	<i>Павел П.</i>	14	Кражи, хулиганские действия	Нет	Проживает с матерью, бабушкой	1	----	31	Конфликтные, алкоголизм	----	Бесконтрольность
6	<i>Григорий З.</i>	14	Кражи, алкоголизация	Нет	Мать	1	----	28	Мать не имеет влияния на сына	-----	Бесконтрольность
7	<i>Григорий У.</i>	14	Кражи, алкоголизация, уходы из дома	Нет	Мать, отец, младшая сестра	2	25	23	Безразличное отношение	-----	Бесконтрольность
8	<i>Артём Т.</i>	14	Воровство, вымогательство, нанесение побоев, алкоголь, курение.	Нет	Мать, бабушка, брат	2	----	36	Безразличное отношение, алкоголизм матери	ЧМТ	Бесконтрольность
9	<i>Сергей Д.</i>	14	Кражи, алкоголизация, уходы из дома, курение	Нет	Мать, отчим, сводная сестра (младшая)	2	----	23	Мать не имеет влияния на сына	-----	Бесконтрольность
10	<i>Антон М.</i>	14	Воровство, вымогательство, алкоголь,	Нет	Мать с отцом в разводе	1	-----	21	Мать не имеет влияния на сына	-----	Бесконтрольность

			курение.								
11	<i>Владимир С.</i>	14	Кражи, алкоголизация, уходы из дома, курение	Нет	Мать с отцом в разводе	1	----	24	Мать не имеет влияния на сына	-----	Бесконтрольность
12	<i>Алексей Б.</i>	14	Кражи, алкоголизация, уходы из дома, курение	Нет	Проживает с бабушкой	1	-----	----	Безразличное отношение, алкоголизм	ЧМТ	Бесконтрольность
13	<i>Виктор А.</i>	13	Хулиганские действия, кражи, курение, алкоголизм	Стоял на учёте в ПНД	Мать, отец	4	46	41	Трудности в воспитании	ЧМТ	Не знают подхода к ребёнку
14	<i>Олег П.</i>	14	Хулиганские действия, кражи, курит	да	Мать, бабушка	2	30	25	Конфликтные, алкоголизм, «-» отн-ие к реб-ку, физическое насилие	----	Верб. агрессия, редко – физическая
15	<i>Роман Я.</i>	13	Кражи, бродяжничество, токсикомания, алкоголизация, анаша,	нет	Род-ли – лишены родительских прав, жил с бабушкой потом в д/дом	1	40	37	Алкоголизм, физическое насилие, конфликт.	ЧМТ	Верб., физическая агрессия

			гашиш								
16	<i>Сергей Ш.</i>	13	Кражи, бродяжничество, курение	Нет	Мать, младшие брат, сестра. Отец живёт отдельно	2	23	20	Безразличное отношение, алкоголизм матери	-----	Бесконтрольность
17	<i>Алексей К.</i>	14	Хулиганские действия, кражи, курение, алкоголизм	Да	Мать, бабушка	1	-----	32	Безразличное отношение, алкоголизм матери, бабушки	ЧМТ	Бесконтрольность
18	<i>Слава К.</i>	14	Хулиганские действия, кражи, курение, алкоголизм	Нет	Мать, отец в разводе. Проживает с матерью	1	-----	35	Трудности в воспитании	-----	Не знают подхода к ребёнку
19	<i>Ярослав Н.</i>	14	Хулиганские действия, кражи, курение, алкоголизм, анаша	Нет	Мать и отец умерли. Проживает с бабушкой и старшим братом	2	40	37	Трудности в воспитании	-----	Не знают подхода к ребёнку
20	<i>Илья Ю.</i>	14	Кражи, бродяжничество, курение	Нет	Отец, мачеха и младшая сестра	2	34	-----	Конфликтные отношения	-----	Бесконтрольность
21	<i>Максим М.</i>	14	Кражи, бродяжничество, алкоголизац	Нет	Мать проживает с женщиной	1	-----	36	Конфликтные, «-» отн-ие к ребёнку	----	Верб. агрессия

			ия, курение								
22	<i>Саша И.</i>	14	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, курение	Нет	Мать, отчим, брат, сестра	3	----	32	Безразличное отношение, алкоголизм матери	-----	Бесконтрольность
23	<i>Артём И.</i>	14	Кражи, угон, анаша	Нет	Мать (глухонемая), отец умер	1	-----	24	Трудности в воспитании, конфликтные отношения	ЧМТ	Не знают подхода к ребёнку
24	<i>Ростислав Г.</i>	14	Воровство, вымогательство, нанесение побоев, алкоголь, курение, анаша	Нет	Мать умерла, проживает с отцом, старшей сестрой	2	27	25	Трудности в воспитании, конфликтные отношения с отцом	ЧМТ	Не знают подхода к ребёнку
25	<i>Олег С.</i>	14	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, курение	Да 3 раза (попытка суицида)	Мать, отчим, сестра	2	---	19	Безразличное отношение, алкоголизм матери	ЧМТ	Бесконтрольность
26	<i>Данил Ж.</i>	13	Кражи, бродяжничество, курение	Нет	Мать, отчим, младший брат	2	-----	37	Трудности в воспитании	-----	Не знают подхода к ребёнку
27	<i>Саша Л.</i>	14	Кражи, бродяжничество	Нет	Мать, отец умерли.	1	-----	-----	Трудности в	-----	Бесконтроль

			ство, алкоголизац ия, курение		Воспитывает тётя				воспитании		ность
28	<i>Николай В.</i>	14	Кражи, угон	Нет	Мать, отец в разводе. Проживает с отцом	1	32	25	Безразличное отношение	-----	Бесконтрольность
29	<i>Юрий Т.</i>	14	Кражи, бродяжничество, алкоголизация, курение	Нет	Мать, но проживал отдельно с 14 лет с женщиной, к-ый его содержал	2	----	37	Безразличное отношение, алкоголизм матери	-----	Бесконтрольность
30	<i>Андрей Ш.</i>	14	Воровство, вымогательство, нанесение побоев, алкоголь-ция, курение, анаша	Нет	Мать, старшая сестра	2	----	37	Безразличное отношение, алкоголизм матери	-----	Бесконтрольность
31	<i>Дмитрий Е.</i>	14	Хулиганские действия, кражи, курение, алкоголизм, анаша	Нет	Мать и отец умерли. Сирота	1	-----	----	Алкоголизм, физическое насилие, конфликт.	ЧМТ	Верб., физическая агрессия
32	<i>Андрей Т.</i>	14	Попытка группового изнасилования, анаша,	Да	мать	3	43	42	Алкоголизм, конфликтные взаимоотношения	-----	Бесконтрольность

			курение								
33	<i>Слава В.</i>	14	Хулиганские действия, кражи, курение, алкоголизм	Да	Воспитывается бабушкой, мать и отец лишены родительских прав	1	----	39	Безразличное отношение, алкоголизм матери	-----	Бесконтрольность
34	<i>Иван К.</i>	14	Кражи, уход из дома, алкоголизация, курение	Нет	Мать, старшая сестра	2	-----	36	Трудности в воспитании	-----	Не знают подхода к ребёнку
35	<i>Сергей К.</i>	14	Хулиганские действия, кражи, токсик.	нет	Мать, бабушка	1	----	25	конфликтные	ЧМТ	Верб. агрессия, запреты
36	<i>Пётр С.</i>	14	Хулиганские действия, кражи, курение	нет	Мать	2	----	32	Конфликтные, «-» отн-ие к ребёнку	ЧМТ 2 раза	Верб. агрессия, запреты
37	<i>Володя П.</i>	14	Кражи, уход из дома, алкоголизация, курение	Нет	Мать, старшая сестра	2	-----	38	Безразличное отношение	-----	Бесконтрольность
38	<i>Эльвин Г.</i>	14	Грабёж	Нет	Отец – лишён родительских прав, проживает с бабушкой и матерью	1	-----	18	Безразличное отношение, алкоголизм матери	-----	Бесконтрольность

39	<i>Виктор Ан.</i>	13	Грабёж, курение	Нет	Род-ли – лишёны родительских прав	2	27	22	Безразличное отношение, алкоголизм матери	-----	Бесконтрольность
40	<i>Дима А.</i>	14	Хулиганские действия, кражи, курение	нет	Мать, сестра	2	-----	34	Трудности в воспитании	-----	Не знают подхода к ребёнку
41	<i>Алексей С.</i>	13	Грабёж	Нет	Мать, отец	3	---	---	Трудности в воспитании	-----	Не знают подхода к ребёнку
42	<i>Николай Ш.</i>	14	Разбой	Нет	Мать (алкоголизм) умерла. Проживает с отцом и мачехой	1	24	24	Трудности в воспитании	-----	Не знают подхода к ребёнку
43	<i>Евгений В.</i>	14	Кражи	Нет	Мать, отец - алкоголизм	1	32	24	Алкоголизм, конфликтные взаимоотношения	Да	Бесконтрольность
44	<i>Семён С.</i>	14	Нанесение побоев, курение	Нет	Мать, отчим, бабушка, 2 сестры	3	--	22	Трудности в воспитании	----	Не знают подхода к ребёнку, бесконтрольность
45	<i>Володя М.</i>	14	Грабёж	Нет	Мать, отец, 3 сестры, брат	5	32	26	Трудности в воспитании	-----	Не знают подхода к ребёнку, бесконтрольность

46	<i>Сергей Б.</i>	13	Кражи, грабёж, уход из дома	Нет	Мать – лишена родительских прав, отец – не известен, проживает с тётёй и сестрой	2	-----	---	Алкоголизм, конфликтные взаимоотношения	-----	Бесконтрольность
47	<i>Василий К.</i>	14	кражи	Нет	Отец (судим), сожительница, её дочь. Мать – сидит.	1	26	22	Алкоголизм, конфликтные взаимоотношения	-----	Бесконтрольность
48	<i>Алексей Ф.</i>	14	Кражи из дома	Да	Мать и отец в разводе	1	28	26	Трудности в воспитании	----	Не знают подхода к ребёнку
49	<i>Максим Мт.</i>	13	кражи	Нет	Отец, мать	2	23	27	Трудности в воспитании	-----	Не знают подхода к ребёнку
50	<i>Самир Р.</i>	13	Грабёж, курение	Нет	Мать, об отце сведений нет, есть сестра	2	-----	22	Трудности в воспитании	-----	Не знают подхода к ребёнку, бесконтрольность
51	<i>Андрей Ч.</i>	14	Грабёж, курение, попрошайничество	Нет	Мать, отец- в разводе	1	-----	33	Трудности в воспитании	----	Не знают подхода к ребёнку, бесконтрольность
	<i>Всего человек</i>	<i>51</i>	<i>Грабёж– 6, попрошайнич-во – 1, угон – 8,</i>	<i>6 подростк ов лечилось</i>	<i>Полных семей – 8, неполных – 36, детский дом – 7,</i>	<i>1-2 реб-ка – 43, 3 и более</i>	<i>Неизвестн о– 32, до 25 лет -5, 26-35л.-11,</i>	<i>Неизвестн о– 6, до 25 лет -19, 26-35л.-13,</i>	<i>Трудности в воспитании – 15, безразличное отношение – 15,</i>	<i>Черепно - мозговы е</i>	<i>Не знают подхода – 14, бесконтроль</i>

		лет	кражи – 35, воровство – 5, уходы из дома – 13, вымога-во – 10, нанесение побоев – 5, алког-ция – 24, курение – 33, хулиг. действия – 10, попытка изнасилования – 1, токсиком. – 2	в псих. больнице, 1 – на учёте в ПНД.	родители лишены род. прав – 3.	8	36 и ↑ -3.	36 и ↑ -13.	алког-зм – 19, нет влияния на ребёнка – 6, конфликтные отношения – 13, физическое насилие – 3.	травмы у 13 детей.	ность – 32, вербальная агрессия – 6, физическая агрессия – 3.
--	--	-----	--	---------------------------------------	--------------------------------	---	------------	-------------	---	--------------------	---

Таблица анамнеза Контрольная группа

№	Имя	возраст	Бере- ть по счёту	Течение беременности	Роды по счёту	Патология в родах	Масса тела	Заболевания до 3-ёх лет
1	Вадим К.	15	2	Без осложнений	1	Преждевременные роды	3500	ОРВИ, Грипп
2	Тимофей Е.	15	1	Норм	1	----	3100	Частые ОРВИ, ОРЗ, бронхит
3	Виктор З.	16	2	Без осложнений	2	-----	3600	Частые ОРВИ, ОРЗ

4	Григорий Ч.	15	1	алкогольный токсикоз	1	Недоношен. 2 степени	1900	Грипп, ОРВИ, ларингит, ПЭП
5	Павел П.	14	2	Без осложнений	1	Преждевременные роды	3500	ОРВИ, Грипп
6	Григорий З.	14	3	Алкоголизм, угроза выкидыша	1	асфиксия, обвитие пуповины	3100	ОРВИ, грипп
7	Григорий У.	14	1	Норм	1	----	3100	Частые ОРВИ, ОРЗ, бронхит
8	Артём Т.	14	4	Угроза прерывания беременности	2	Кесарево сечение	3450	Частые ОРВИ, ОРЗ, бронхит, грипп, левосторон. пневмония
9	Сергей Д.	14	2	Алкоголизм, угроза выкидыша	1	Помощь в родах	-----	ОРВИ, грипп
10	Антон М.	14	2	Норм	1	----	3100	Частые ОРВИ, ОРЗ, бронхит
11	Владимир С.	14	2	Без осложнений	1	Преждевременные роды	3100	ПЭП, бронхит
12	Алексей Б.	14	2	алкогольный токсикоз	1	----	3850	Ветряная оспа, гиперметропия обоих глаз
13	Виктор А.	13	4	На фоне анемии, артериальной гипертензии	4	-----	3000	Анемия, ОРВИ, грипп, бронхит
14	Олег П.	14	2	Без осложнений	2	Преждевременные роды	3100	ПЭП, бронхит
15	Роман Я.	13	3	норм	1	-----	2900	ОРВИ, Грипп
16	Сергей Ш.	13	3	Алкоголизм, угроза	1	асфиксия, обвитие	3100	ОРВИ, грипп

				выкидыша		пуговины		
17	Алексей К.	16	2	алкогольный токсикоз	1	----	3100	Ветряная оспа, ОРВИ, Грипп
18	Слава К.	15	2	алкогольный токсикоз	1	-----	3200	ОРВИ, грипп
19	Ярослав Н.	15	2	Без осложнений	2	-----	2900	Ветряная оспа, ОРВИ, Грипп
20	Илья Ю.	15	2	Без осложнений	1	Преждевременные роды	3200	ОРВИ, грипп
21	Максим М.	15	1	Угроза прерывания беременности	1	-----	3100	Ветряная оспа, ОРВИ, Грипп
22	Саша И.	14	1	Без осложнений	1	срочные	---	ПЭП
23	Артём И.	15	2	Без осложнений	1	асфиксия, обвитие пуговины	2900	Частые ОРВИ, оспа
24	Ростислав Г.	14	2	Без осложнений	2	-----	3300	ОРВИ, ОРЗ
25	Олег С.	15	4	Нежеланная, алкогольный токсикоз	2	-----	3700	Частые ОРВИ, оспа
26	Данил Ж.	13	-----	-----	---	----	-----	-----
27	Саша Л.	14	-----	-----	----	-----	---	-----
28	Николай В.	15	1	-----	1	срочные	---	ОРВИ
29	Юрий Т.	15	3	Без осложнений	1	-----	3200	Частые ОРВИ, оспа
30	Андрей Ш.	15	2	Алкогольный токсикоз, угроза выкидыша	2	----	4250	ОРВИ, острый бронхит

				в 1 и 2 половине				
31	Дмитрий Е.	16	2	-----	1	-----	-----	-----
32	Андрей Т.	16	4	алкогольный токсикоз	3	-----	3500	ОРВИ, грипп
33	Слава В.	14	2	алкогольный токсикоз	1	асфиксия, обвитие пуповины	3400	Ветряная оспа, ОРВИ, Грипп
34	Иван К.	15	2	Без осложнений	2	Преждевременные роды	3100	ПЭП, бронхит
35	Сергей К.	15	1	Норм	1	----	3100	Частые ОРВИ, ОРЗ, бронхит
36	Пётр С.	15	2	Норм.	2	---	2900	-----
37	Володя П.	15	3	алкогольный токсикоз	2	Помощь в родах	3450	-----
38	Эльвин Г.	15	1	Без осложнений	1	-----	----	-----
39	Виктор Ан.	13	2	Алкогольный токсикоз	2	-----	3300	ОРВИ, ПЭП
40	Дима А.	15	2	Без осложнений	2	-----	3300	Частые ОРВИ, оспа
41	Алексей С.	13	-----	-----	----	-----	----	Частые ОРВИ, оспа, ЧМТ
42	Николай Ш.	14	-----	-----	---	-----	-----	-----
43	Евгений В.	15	-----	-----	-----	-----	-----	-----
44	Семён С.	16	3	-----	2	срочные	2800	-----
45	Володя М.	14	-----	-----	----	-----	-----	-----
46	Сергей Б.	13	-----	-----	-----	-----	----	-----

47	Василий К.	15	-----	-----	----	-----	-----	-----	-----
48	Алексей Ф.	14	1	-----	1	срочные	3500	ОРВИ, бронхит	
49	Максим Мт.	13	2	-----	2	кесарево	---	-----	
50	Самир Р.	13	1	Алкогольный токсикоз	1	срочные	2770	Пневмония, ОРВИ	
51	Андрей Б.	15	1	-----	1	срочные	3300	ОРВИ, ОРЗ	
			«1» береме н-11, «2»-22, «3»- 5, «4»- 2	Без осложнений – 18, угроза выкидыша – 4, алкогольный токсикоз – 14, артериальная гипертензия – 1, угроза прерывания – 2.	«1» роды- 26, «2»- 14, «3»- 1, «4»- 2	Обвитие пуповины – 4, преждевременные роды – 7, асфиксия – 4, кесарево – 2, помощь в родах – 2, срочные роды – 5.	до 2900 – 7, до 3500 – 26, 3600 и ↑- 4.	ОРВИ – 31, ОРЗ – 8, бронхит – 9, анемия – 1, ветряная оспа – 5, пневмония – 2,, оспа – 4, грипп – 15, ПЭП – 6, гиперметропия обоих глаз – 1, ЧМТ – 1, ларингит – 1.	

Таблица анамнез 3.1 Контрольная группа №3

№	Имя	Воз раст	Тип нарушен ия поведени я	Лечился в псих. больнице	Состав семьи	Кол- во дете й	Возраст отца на момент рожд-ия ребёнка	Возраст матери	Показатели неблагополучия в семье	Мозговые нейро инфекции, ЧМТ	Тип воспитания
1	Эдуард Ц.	14	Нет	Нет	Мать, отец	1	24	23	-----	-----	Гиперопека, либеральный стиль

2	<i>Костя Ч..</i>	14	Нет	Нет	Мать, отец	2	23	22	-----	-----	Демократичный стиль
3	<i>Андрей А.</i>	14	Нет	Нет	Мать, отец умер	6	38	35	Конфликтные	-----	Индифферентны й стиль
4	<i>Сергей А.</i>	14	Нет	Нет	Мать, отец умер	6	38	35	Конфликтные	-----	Индифферентны й стиль
5	<i>Павел А.</i>	14	Нет	Нет	Мать, отец	3	38	37	----	-----	Гиперопека, либеральный стиль
6	<i>Андрей В.</i>	14	Нет	Нет	Бабушка, дедушка. Отец (в тюрьме) убил мать.	3	---	---	Конфликтные	-----	Бабушка и дедушка влияния не имеют
7	<i>Дмитрий Г.</i>	15	Нет	Нет	Мать, отчим	4	---	---	---	---	Демократичный стиль
8	<i>Ярослав К.</i>	15	Нет	Нет	Мать, отец	1	20	21	-----		Индифферентны й стиль
9	<i>Павел Н.</i>	13	Нет	Нет	Мать, отец, бабушка	3	37	23	-----	-----	Индифферентны й стиль
10	<i>Николай М.</i>	13	Нет	Нет	Мать, отец	2	28	25	алкоголизм	-----	Индифферентны й стиль

11	<i>Борис С.</i>	13	Нет	Нет	Мать, отчим !но живет с бабушкой	2	24	18	-----	-----	Индифферентны й стиль
12	<i>Павел Т.</i>	14	Нет	Нет	Мать, отчим	6	-----	32	Малообеспечен ная семья	-----	Индифферентны й стиль
13	<i>Дмитрий В.</i>	13	Нет	Нет	Мать-одиночка, отец живет отдельно, с сыном хорошие отношения	1	22	22	-----	-----	Демократичный стиль
14	<i>Андрей Е.</i>	13	Нет	Нет	Мать, отец умер, большое участие в воспитании принимает старший брат	3	---	---	---	-----	Индифферентны й стиль
15	<i>Дмитрий Д.</i>	14	Нет	Нет	Мать, отец	4	31	26	Конфликтные взаимоотношен ия	---	Авторитарный стиль
16	<i>Александр С.</i>	13	Нет	Нет	Мать, отец	2	30	28	-----	-----	Авторитарный стиль
17	<i>Костя Я.</i>	13	Нет	Нет	Мать-одиночка, отец живет отдельно, с сыном хорошие отношения	1	27	24	-----	-----	Демократичный стиль
18	<i>Валерий Г.</i>	12	Нет	Нет	Мать, отец	2	31	25	-----	-----	Гиперопека, либеральный стиль

19	<i>Виктор Д.</i>	13	Нет	Нет	Мать, отец	3	28	33	-----	-----	Демократичный стиль
20	<i>Дима З.</i>	14	Нет	Нет	Мать, отец	1	40	34	-----	---	Демократичный стиль
21	<i>Александр К.</i>	14	Нет	Нет	Мать, отец	2	25	21	-----	-----	Демократичный стиль
22	<i>Костя К.</i>	14	Нет	Нет	Мать, отец	2	21	21	-----	-----	Демократичный стиль
23	<i>Ярослав М.</i>	12	Нет	Нет	Мать, отец	2	---	30	Высокий достаток в семье	-----	Гиперопека, либеральный стиль
24	<i>Денис Н.</i>	13	Нет	Нет	Мать, отчим. Дети проживают отдельно с бабушкой	4	-----	24	-----	-----	Бабушка влияния не имеет, балует
25	<i>Николай Н.</i>	14	Нет	Нет	Мать, отчим. Дети проживают отдельно с бабушкой	4	-----	23	-----	-----	Бабушка влияния не имеет, балует
26	<i>Юрий С.</i>	13	Нет	Нет	Мать, отец	4	28	23	Алкоголизм, отец не работает	-----	Индифферентны й стиль
27	<i>Никита У.</i>	13	Нет	Нет	Мать,	2	28	27	-----	-----	Гиперопека, либеральный

					отец						стиль
28	<i>Максим Ч.</i>	13	Нет	Нет	Мать, отец	2	26	25	-----	-----	Демократичный стиль
29	<i>Володя Н.</i>	13	Нет	Нет	Мать, отец	4	21	22	-----	-----	Индифферентны й стиль
30	<i>Николай Е.</i>	12	Нет	Нет	Мать, отец	5	22	23	-----	---	Индифферентны й стиль
	<i>Всего 30 человек</i>	<i>Средний возраст – 13,4 лет</i>	<i>Правонарушений нет</i>	<i>Никто не проходил лечение в псих. больнице</i>	<i>Полных семей – 19, неполных – 11, детский дом – 0, родители лишены род. прав – 0</i>	<i>1-2 ребёнка – 15; 3 и боле – 15.</i>	<i>Неизвестно – 7, до 25 лет -9, 26-35л.-9</i>	<i>Неизвестно – 3, до 25 лет -17, 26-35л.-9, 36 и ↑ -1.</i>	<i>Алкоголизм-2, наркомания-0, конфл. отн-ия – 4, нет влияния – 3.</i>	<i>Черепно-мозговые травмы не выявлены ни у кого.</i>	<i>Индифферентный стиль – 12, Гиперопека, либеральный стиль – 5, Демократичный стиль – 9, Авторитарный стиль - 2, бабушка и дедушка не имеют влияния - 3.</i>

Таблица анамнез 3.2 Контрольная группа №3

№	Имя	возраст	Беременность по счёту	Течение беременности	Роды по счёту	Патология в родах	Масса тела	Заболевания до 3-ёх лет
1	Эдуард Ц.	14	1	С угрозой прерывания	1	Патологии нет	3500	ОРВИ, отит
2	Костя Ч..	14	1	Норм	1	Патологии нет	3600	ОРВИ, анемия
3	Андрей А.	14	6	алкогольный токсикоз	5	Кесарево сечение, рождение из двойни, асфиксия	3184	Отит, анемия
4	Сергей А.	14	6	алкогольный токсикоз	5	Кесарево сечение, рождение из двойни, асфиксия	3022	
5	Павел А.	14		Анамнез не известен				
6	Андрей В.	14		Анамнез не известен				
7	Дмитрий Г.	15		Анамнез не известен				
8	Ярослав К.	15	1	Без осложнений	1	Без патологии	3752	Частые ОРВИ
9	Павел Н.	13		Анамнез не известен				
10	Николай М.	13		Анамнез не известен				
11	Борис С.	13		Анамнез не известен				
12	Павел Т.	14	6	Токсикоз	5	Роды тяжелые, кесарево сечение, длительная асфиксия	2050	Кишечная инфекция, дерматит, пневмония

13	<i>Дмитрий В.</i>	13	1	Токсикоз, патологическая прибавка в весе	1	Преждевременный отход вод, слабая родовая деятельность	3880	ОРВИ
14	<i>Андрей Е.</i>	13	3	Без осложнений	3	Без патологии	3400	ОРВИ
15	<i>Дмитрий Д.</i>	14		Анамнез не известен				
16	<i>Александр С.</i>	13	3	патологическая прибавка в весе	3	Без патологии	3500	ОРВИ
17	<i>Костя Я.</i>	13	1	Без осложнений	1	Без патологии	3416	
18	<i>Валерий Г.</i>	12		Анамнез не известен				
19	<i>Виктор Д.</i>	13	9	Гипертония, ВСД	3	Кровоизлияние	4070	ОРВИ
20	<i>Дима З.</i>	14	1	Гипертония, ВСД	1	Кесарево сечение	3750	
21	<i>Александр К.</i>	14	3	Гиперплазия щитовидной железы	2	Без патологии	4200	ОРВИ, дерматит
22	<i>Костя К.</i>	14		Анамнез не известен				
23	<i>Ярослав М.</i>	12		Анамнез не известен				
24	<i>Денис Н.</i>	13		Анамнез не известен				
25	<i>Николай Н.</i>	14		Анамнез не известен				
26	<i>Юрий С.</i>	13		Анамнез не известен				
27	<i>Никита У.</i>	13	2	Без осложнений	2	Без патологии	3550	Перелом плеча, ОРВИ
28	<i>Максим Ч.</i>	13	3	С угрозой выкидыша	3	Без патологии	3712	Дерматит, грипп
29	<i>Володя Н.</i>	13		Анамнез не известен				

30	Николай Е.	12		Анамнез не известен				
		Средний возраст – 13,4 лет	«1» беременн-6, «2»-1, «3»- 4, «4»- 4.	Анамнез не известен – 14. Без осложнений – 4, угроза выкидыша – 2, алкогольный токсикоз – 2, токсикоз – 2, Гиперплазия щитовидной железы – 1, гипертония, ВСД – 2, патологическая прибавка в весе – 2.	«1» роды-6, «2»-2, «3»-4, «5»-3	Без патологии - 9, , преждевременный отход вод – 1, асфиксия – 3, кесарево – 4, помощь в родах – 1, кровоизлияние – 1.	до 2900 – 1, до 3500 – 6, 3550 и ↑- 8.	ОРВИ –9, анемия – 2, ветряная отит – 1, пневмония – 1, грипп – 1, дерматит – 3, перелом плеча – 1, кишечная инфекция – 1.