

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**

**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ**  
**УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

Маслова Евгения Юрьевна

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ**  
**МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В**  
**ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ**

Направление им подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Психология и  
педагогика развития ребенка в условиях специального сопровождения

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

и.о. заведующего кафедрой

канд. пед. наук, доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_ (дата, подпись)

Руководитель

Н.А. Лисова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_ (дата, подпись)

Обучающийся:

Маслова Е.Ю.

(фамилия, дал инициалы)

\_\_\_\_\_ (дата, дал подпись)

Дата защиты \_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (прописью)

Красноярск 2021

## Содержание

<b>Введение .....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Общие теоретические подходы к проблеме психологических особенностей личности младших школьников в инклюзивном образовании</b>	
1.1 Особенности проявления детской агрессивности в младшем школьном возрасте .....	7
1.2 Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста .....	18
1.3 Психолого-педагогические проблемы организации инклюзивного образования в младшей школе .....	21
<b>Выводы по первой главе.....</b>	<b>28</b>
<b>Глава II. Эмпирическое исследование агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста в обычной и инклюзивной образовательной среде</b>	
2.1 Организация, методы и методики исследования .....	30
2.2. Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования тревожности младших школьников неинклюзивном и инклюзивном классе..	40
2.3. Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования агрессии младших школьников неинклюзивном и инклюзивном классе .....	46
<b>Выводы по второй главе .....</b>	<b>50</b>
<b>Глава III. Разработка психолого-педагогической рекомендаций по коррекции тревожности и агрессии у детей младшего школьного возраста</b>	
3.1 Научно-теоретические и методологические подходы к коррекции агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста.....	52
3.2 Психолого-педагогическая рекомендации по снижению агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста, обучающихся в инклюзивном классе .....	64
Заключение.....	69
Список литературы .....	71
Приложение.....	77

## Введение

### **Актуальность исследования.**

Как говорил британский политик Дэвид Бланкетт в 1987 году: «Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать свою причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу стать полноценным его членом» [53;с.39].

На сегодняшний день статистка показывает, что в 2019 году детей-инвалидов в РФ было 617 тысяч, в 2020-м году — 651 тысяча, а к 1 января 2021 года — уже 670 тысяч [31]. Это означает, что инклюзивное и интегрированное образование развивается наравне с обычным, как в России, так и за рубежом. Но при этом есть как положительные черты такого образования, так и отрицательные.

В настоящее время созданы и успешно функционируют системы специального образования для детей с инвалидностью и особыми образовательными потребностями. В данных учреждениях работают медицинские работники и специалисты узкого профиля. Одна из систем специального коррекционного образования – это инклюзивное образование. Инклюзивное образование (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – это термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах [50;с.242].

Инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируется конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании» № 273 от 29.12.2012, федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 «Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод» [2;с.144].

В России интенсивно практикуется инклюзивное образование, что порождает огромное количество сложных проблем и новых задач в системе образования. Когда мы сравниваем отечественную и зарубежную системы образования, мы видим явные различия. Зарубежная система образования наиболее развита в направлении инклюзии, но нашей системе все еще не хватает такого опыта.

Согласно официальной статистике, 38 тысяч детей в России сегодня исключены из образования, поскольку у них нет возможности учиться из-за сопутствующих проблем со здоровьем и отсутствия соответствующих условий обучения [44]. С 1 месяца каждый ребенок, проживающий рядом со школой, имеет право учиться там. Готова ли школа дать качественное образование всем детям, которые в нее приходят? Первая проблема заключается в том, что школа готова принять.

В наше время в России стараются уделять как можно больше внимания инклюзивному образованию, но есть некоторые связанные с этим проблемы. Психологи отмечают, что дети, обучающиеся в инклюзивном классе, характеризуются повышенной тревожностью, эмоциональной неустойчивостью, неуверенностью, агрессивностью, тревожностью [53].

Агрессивность и тревожность рассматривают как адаптивные механизмы. Агрессивность – это свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств, для реализации своих целей. Главный эмоциональный компонент агрессивного состояния – это чувства, и прежде всего гнев. Дети младшего школьного возраста, используют агрессию для самозащиты, отстаивания своих прав, удовлетворения желаний и достижения каких-либо собственных целей [11]. В приемлемой форме агрессивность играет важную роль в способности ребенка адаптироваться к обстановке, познавать новое, добиваться успеха.

Дети младшего школьного возраста наиболее уязвимы проявлениям агрессии и тревоге. Формирование личности начинается в течение 4 лет. И во

многим проявление агрессии у детей младшего школьного возраста влияет на их отношения с родителями, учителями и сверстниками.

Проблемы тревожных и агрессивных детей разнообразны: с одной стороны, плохая успеваемость, неспособность установить контакт, с другой – низкая самооценка, чувство вины, неспособность помочь детям преодолеть эти чувства, каждому ребенку нужен особый способ чувствовать себя спокойным, защищенным и уверенным в себе и своих силах [27].

Таким образом, при выборе данной темы исследования были определены:

**Объект исследования** – агрессивность и тревожность у детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования** – особенности агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста, обучающихся в инклюзивном классе.

**Гипотеза исследования:** существует различие в уровне тревожности и агрессивности у младших школьников, обучающихся в инклюзивной и традиционной образовательной среде: в инклюзивном классе уровень тревожности и агрессивности выше.

**Цель исследования** – исследование особенностей агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста, обучающихся в инклюзивном классе.

Исходя, из заданной цели нужно решить следующие **задачи исследования:**

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрыть содержание понятий агрессивность и тревожность у детей младшего школьного возраста, обучающихся в инклюзивной среде.

2. Выявить уровни агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста обучающихся в инклюзивном и обычном классе.

3. Разработать рекомендации по коррекции агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста, обучающихся в инклюзивном классе.

### **Методы исследования:**

- теоретические – анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической литературы;
- эмпирические – наблюдение, беседа, тестирование, методы математической статистики;
- методика «Кактус» (М. А. Панфилова);
- методика «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф).
- тест школьной тревожности Филлипса.
- тест Басса-Дарки на агрессивность.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста, обучающихся в инклюзивном классе.

**Структура дипломной работы.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

# ГЛАВА I. ОБЩИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

## 1.1. Особенности проявления детской агрессивности в младшем школьном возрасте

Агрессивность у детей начинает проявляться с раннего возраста. Психолог Генри Паренс в своих работах описал две формы агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, которые проявляются с самых ранних лет: первая – недеструктивная, вторая – врожденная деструктивность [33].

Недеструктивная (настойчивая) агрессивность проявляется врожденными механизмами, которые служат для адаптации к среде.

Деструктивная (вредоносная) агрессия появляется не сразу, она вызывается и активизируется в результате сильного эмоционального и психологического шока.

На эмоциональную жизнь ребенка влияют две агрессивности. Ребенок действует агрессивно, потому что он настаивает на себе и пытается поставить себя выше других. Такое поведение часто помогает защитить свои потребности, собственность и права, тесно связано с удовлетворением личных желаний, достижением целей, способностью адаптироваться. Конечно, проявление агрессивного поведения такого типа естественно благодаря правильному здоровому восприятию окружающей среды [37].

При наблюдении за ребенком можно увидеть определенные триггерные механизмы реакции гнева, такими механизмами являются чрезмерная боль, стресс. Под влиянием стресса возникает желание причинить боль и вызвать разрушение объекта или личности, являющейся объектом контроля. В этом суть враждебного поведения, ненависти и гнева.

Эта форма агрессии, характеризующаяся амбивалентностью, хорошо известна специалистам, работающим в области психического здоровья. Это может привести к эмоциональным конфликтам, острому чувству вины, формированию грубых черт характера, ограничению способности к адаптации, установлению дружеских отношений с людьми и т.д. Не будет преувеличением сказать, что способность детей справляться со своей агрессией определяет их будущее благополучие и развитие их личностных и социальных качеств [40].

Но прежде чем учить ребенка справляться со своей агрессией, необходимо проанализировать факторы, определяющие формирование и развитие агрессивного поведения.

Агрессивные дети, как правило, растут в семье, где велика дистанция между ребенком и родителем, мало интереса проявляют к развитию ребенка, не хватает тепла и ласки, а в качестве дисциплинарных воздействий предполагают силовые методы, особенно физические наказания [49].

Согласно теории привязанности, младенцы различаются по степени, в которой они чувствуют себя в безопасности в своих отношениях с матерью. Он склонен доверять другим и обладает довольно хорошо развитыми социальными навыками. Тревожный, неизбежный ребенок, как правило, избегает своего воспитателя. Такие дети не склонны к сотрудничеству и сопротивляются контролю. Сопrotивляющийся ребенок расстраивается, когда его разлучают с матерью, и ей нелегко успокоить его, когда он снова встречается. Такие дети проявляют физическую агрессию, импульсивны и характеризуются эмоциональными всплесками. Те, кто связан с тревогой, Те, кто связан с уверенностью, чем борьба, больше участвуют в качестве сверстников, которые делают оценки детей [54].

Аспект семейных взаимоотношений, вызывающий наибольший интерес социологов - это характер семейного руководства, то есть действия родителей, имеющие своей целью «наставить детей на путь истинный» или изменить их поведение. Некоторые родители вмешиваются редко. При

воспитании, они сознательно придерживаются политики невмешательства - позволяют ребенку вести себя как он хочет или просто не обращают на него внимания, не замечая, приемлемо или неприемлемо его поведение. Другие же родители вмешиваются часто, либо поощряя (за поведение, соответствующее социальным нормам), либо наказывая (за неприемлемое агрессивное поведение). Иногда родители непреднамеренно поощряют за агрессивное поведение или наказывают за принятое в обществе поведение.

Изучение взаимосвязи между практикой лидерства у детей и агрессивным поведением сосредоточено на характере и тяжести наказания, а также на контроле родителей за поведением ребенка. В целом, суровое наказание связано с относительно высоким уровнем агрессии у ребенка, а неадекватный контроль и надзор за ребенком связаны с высоким уровнем агрессии, часто сопровождающимся агрессивным поведением [64].

Использование телесных наказаний как средства воспитания детей в процессе социализации скрывает некоторые специфические «опасности». Во-первых, родители, которые наказывают своих детей, на самом деле могут быть для них примером агрессии. В таких случаях наказание может вызвать агрессию в будущем. Ребенок узнает, что физическая агрессия является средством влияния и контроля над людьми, и будет прибегать к ней при общении с другими детьми.

Во-вторых, дети, которых слишком часто наказывают, будут стремиться избегать родителей или оказывать им сопротивление.

В-третьих, если наказание слишком возбуждает и расстраивает детей, они могут забыть причину, породившую подобные действия. То есть ребенок будет помнить только о боли нанесенной ему, а не об усвоении правил приемлемого поведения.

И, наконец, дети, изменившие свое поведение в результате столь сильного внешнего воздействия, скорее всего не сделают нормы, которые им пытаются привить, своими внутренними ценностями. То есть они повинуются только до тех пор, пока за их поведением наблюдают. Возможно,

эти дети так никогда и не примут правил приемлемого в обществе поведения, тех правил, которые предотвратили бы необходимость наказаний в дальнейшем. По сути дела, наказание заставляет скрывать внешние проявления нежелательного поведения, но не устраняют его [67].

Таким образом, на агрессивность ребенка будут влиять не только взаимоотношения в семье, но и стиль семейного воспитания, а также взаимоотношения ребенка с братьями и сестрами.

Вторым источником, откуда дети черпают модели агрессивного поведения, является взаимодействие со сверстниками.

Игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям (например, пущенные в ход кулаки или оскорбляют). Шумные игры, в которых дети толкаются, гоняются, хулиганят, пинают и пытаются причинить какой-то вред друг другу-на самом деле, относительно «безопасный» способ научить агрессивному поведению партнеров игры, как дети, и сказать, почему игры любят, когда им больно [7].

Агрессивные дети не любят сверстников, и их часто называют «самыми неприятными». Но не обязательно, чтобы ребенок, которого ненавидят некоторые сверстники, игнорировался абсолютно всеми детьми. На самом деле ребенок, которого не принимают в одну группу, может получить одобрение от другой и играть еще более важную роль.

Таким образом, можно утверждать, что поведение в детстве позволяет довольно надежно предсказать поведение и в дальнейшей жизни ребенка.

Выделяют следующие причины возникновения детской агрессивности [12]:

### **1. Заболевания центральной нервной системы.**

Если агрессивность не является патологией, родители корректируют, обращаясь к таким специалистам, как психологи и психоневрологи, и работают над коррекцией. Но так называемая агрессивность, необщительность, недостатки в поведении ребенка, асоциальность, неадекватность поведения ребёнка, особенно внезапно возникшая, относятся

к числу симптомов таких серьезных расстройств, как спазматическая готовность, эпилепсия, шизофрения. В этом случае требуется тщательное обследование ребенка и, при необходимости, лечение у детского психиатра.

## **2. Агрессивность как средство психологической защиты.**

Всем известно, что у взрослых есть такие слова: «Лучшее средство защиты-это нападение». Дети очень умело используют психологические механизмы, лежащие в его основе. Как правило, этот способ защиты выбирают дети с сильным типом нервной системы, имеющие холерический или сангвинический темперамент. В случае с мокротой такой способ защиты неприемлем, поскольку требует слишком большой внешней активности и избегает. От чего защищены дети?

В большинстве случаев они защищают себя от сознательного или бессознательного отвержения родителей и других членов семьи, а их агрессивность выступает лишь как проявление гораздо более тяжелого и серьезного по своим последствиям нарушения – отсутствия «базового доверия к миру».

## **3. Агрессивность как следствие нарушения семейного воспитания.**

Неприятие детей родителями. Это одна из базовых причин агрессивности, кстати, не только детской (отсутствие «базового доверия к миру», в терминологии Э.Эриксона). Статистика подтверждает такой факт: нередко приступы агрессивности проявляются у нежеланных детей. Такие дети стараются любыми средствами доказать, что имеют право на существование, что они хорошие. Они пытаются завоевать столь необходимую им родительскую любовь и, как правило, делают это довольно агрессивно [6].

**Безразличие или враждебность со стороны родителей.** Очень тяжело бывает детям, родители которых безразличны, а то и враждебны по отношению к ним. Разрушение эмоциональных связей в семье.

К повышенной агрессивности ребенка может привести разрушение положительных эмоциональных связей как между родителями и ребенком,

так и между самими родителями. Когда супруги сосуществуют в постоянных ссорах, жизнь в их семье напоминает жизнь на дремлющем вулкане, извержения которого можно ждать в любую минуту. Жизнь в такой семье становится для ребенка настоящим испытанием. Особенно, если родители используют его как аргумент в споре между собой. Часто в меру своих сил, ребенок пытается примирить родителей, но в результате он сам может попасть под горячую руку.

В конце концов, ребенок либо живет в постоянном напряжении, страдая от нестабильности в доме и конфликта между двумя самыми близкими ему людьми, либо черствеет душой и приобретает опыт использования ситуации в своих целях, дабы извлечь из нее как можно больше выгоды для себя. Нередко такие дети вырастают прекрасными манипуляторами, полагающими, что весь мир им должен. Соответственно, любая ситуация, в которой они сами должны что-то сделать для мира или чем-то пожертвовать, воспринимается ими в штыки, вызывает резкие проявления агрессивного поведения [12; с.136].

**Неуважение к личности ребенка.** Агрессивные реакции могут быть вызваны некорректной и нетактичной критикой, оскорбительными и унижительными замечаниями, - в общем, всем тем, что способно пробудить не только гнев, но и откровенную ярость у взрослого, не говоря уже о ребенке. Неуважение к личности ребенка и пренебрежение, высказанное публично, порождает в нем глубокие и серьезные комплексы, вызывает неуверенность в себе и в своих силах.

**Чрезмерный контроль или полное отсутствие его.** Чрезмерный контроль над поведением ребенка (гиперопека) и его собственный чрезмерный контроль над собой не менее вреден, чем полное отсутствие такового (гипоопека). Подавляемый гнев, как джинн из бутылки, в какой-то момент обязательно вырвется наружу. И его последствия, с точки зрения стороннего наблюдателя, будут тем страшнее и неадекватнее, чем дольше он копился [12;с.137].

Одной из причин подавляемой до поры до времени агрессии бывает жестокий характер матери или отца. Жестокосердные, чрезмерно властные родители стремятся во всем управлять своим ребенком, подавляя его волю, не допуская никакого проявления его личной инициативы и не предоставляя ему возможности быть собой. Они вызывают у ребенка не столько любовь, сколько страх. Особенно опасно, если в качестве наказания практикуется моральная изоляция, лишение ребенка родительской любви. Результатом такого воспитания станет направленное на окружающих (детей и взрослых), агрессивное поведение "угнетаемого" ребенка. Его агрессия - это завуалированный протест против существующего положения вещей, неприятие ребенком ситуации подчинения, выражение несогласия с запретами. Ребенок пытается защитить себя, отстаивать свое "Я", и формой защиты он выбирает нападение. Он смотрит на мир настороженно, не доверяет ему и защищается даже тогда, когда никто даже и не думает на него нападать.

**Избыток или недостаток внимания со стороны родителей.** Когда в семье ребенку уделяется чрезмерное внимание, он становится избалованным и привыкает к тому, что его капризам всегда потакают. Такое часто случается в семьях, где, как говорится "и мамки и няньки". Родители с пеленок приучают малыша к мысли, что он - небесное создание, которому все готовы служить. Только проснулся - вот тебе тапочки, чтобы ножки не застудить, только за игрушкой потянулся - держи, мы ее тебе в ручку вложим. Стремление родителей угодить малышу и предугадать каждое его желание оборачивается против них. Если родители не исполняют очередной каприз такого дитяти, они получают в ответ вспышку агрессии. Не купили мне игрушку, - я на пол упаду и буду орать на зло вам до посинения, не дали мне папиным ножом поиграть, я вам ножницами занавески порежу.

Диаметральная природа возникновения агрессии - у детей вечно занятых родителей. Их агрессия - это способ привлечь к себе любые, пусть даже негативные проявления родительского внимания, в котором дети так

нуждаются. Они действуют по принципу: "лучше пусть отчитает, чем не заметит".

"Взрослое" восприятие мира очень отличается от детского. То, что представляется нам пустяком, может показаться нашему ребенку катастрофой вселенского масштаба. Мы, взрослые, иногда смеемся над тем, что происходит в детских душах, не верим им, считаем, что они притворяются или балуются. Нередко случается, что мы не обращаем внимания на страдания детей, на настоящую душевную боль, но при этом придаем огромное значение тому, что для них кажется пустяками. В результате у ребенка может сложиться ощущение, или даже убеждение в том, что взрослые совершенно не способны его понять. Не способны понять - значит, не способны и помочь. Вокруг ребенка сгущается атмосфера одиночества и безысходности, он чувствует себя напуганным, незащищенным и беспомощным. И как результат - неадекватные, агрессивные реакции [12;с.138].

**Запрет на физическую активность.** Часто вспышки агрессивного поведения ребенка напрямую спровоцированы установками или запретами взрослых. Представьте, что живой и активный ребенок провел день со строгой няней. Его поведение жестко контролировалось, а попытки поиграть в шумные подвижные игры пресекались. Если ребенок целый день не имел возможности открыто проявлять свои эмоции, как положительные, так и отрицательные, не мог физически разрядиться, то разрядку предстоит наблюдать вам, дорогие родители, а не удалившейся домой Фрекен Бок. Его агрессия будет обусловлена накопившимся переизбытком энергии, которая, как известно, не имеет свойства исчезать бесследно.

**Отказ в праве на личную свободу.** Как только ребенок начинает осознавать свое "Я", он начинает делить мир на "своих" и "чужих", соответственно, и окружающие предметы очень четко разделяются им на свои и чужие. Начиная с этого момента, ему требуется свое место под солнцем и уверенность в неприкосновенности всего того, что принадлежит

лично ему. Если у родителей есть возможность, нужно выделить ребенку отдельную комнату или отгородить его персональный уголок в общей комнате шкафом или ширмой. Важно, чтобы родители никогда без спроса не брали вещи ребенка, так как его реакция на нарушение внешних и внутренних границ будет, скорее всего, достаточно бурной. Многие родители совершенно ошибочно полагают, что у ребенка не может быть от них секретов, забывая о том, что им самим такое вмешательство вряд ли понравилось бы. Ребенку необходима свобода, чтобы он научился самостоятельно принимать свои решения и отвечать за них. Но не меньше свободы ему нужны определенные нравственные нормы и границы, чтобы он сумел выстроить свой внутренний моральный кодекс [12;с.139].

Не приводит ни к чему хорошему и непоследовательность родителей в обучении детей правилам и нормам поведения: дети теряются, озлобляются, агрессивно настраиваются против родителей и окружающих людей.

Формированию детской агрессивности способствует и неприятие со стороны взрослых - безразличие, устранение от общения с ним, нетерпимость и властность, враждебность к самому факту существования ребенка.

Ещё одной из причин агрессивного поведения младших школьников может стать влияние учителя, индуцирующего агрессивный фон поведения учащихся своей раздражительностью и подозрительностью как пример агрессивного поведения детям.

Причинами агрессии могут быть и характерологические особенности младшего школьника, например, гипервозбудимость, склонность к аффективным вспышкам и др.

Уровень агрессивности детей может меняться в зависимости от ситуации, но иногда агрессивность принимает устойчивые формы. Причин тому много: положение ребенка в коллективе, отношение к нему сверстников, взаимодействие с учителями и родителями. Стойкая агрессивность детей проявляется в, частности, в том, что порой они иначе,

чем другие, понимают поведение окружающих, интерпретируя его как враждебное.

К агрессии больше склонны мальчики. Она входит в мужской стереотип поведения, который культивируется в семье и в средствах массовой информации. Однако в настоящее время и у девочек все чаще и чаще встречаются проявления различных форм агрессии [21].

Младшим школьникам с агрессивным поведением, при всём различии их личностных характеристик, свойственны некоторые общие черты, к которым относятся:

- бедность;
- примитивность ценностных ориентаций;
- отсутствие увлечений;
- узость и неустойчивость интересов.

Такие дети отличаются повышенной внушаемостью, склонностью к подражанию, эмоциональной грубостью, озлобленностью в отношении к сверстникам и окружающим взрослым, неадекватной, неустойчивой самооценкой (она может быть максимально положительной или максимально отрицательной), повышенной тревожностью, страхом перед социальными контактами, эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций, преобладанием защитных механизмов над другими, регулирующими поведение. Несмотря на это среди агрессивных детей 6-10 лет встречаются хорошо интеллектуально и социально развитые, у которых агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости [21;с.201].

Существует много причин агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, поэтому родителям и учителям следует уделять особое внимание данному возрасту. Ведь те проблемы, которые остались у ребенка с детства переходят в юность, а после и во взрослую жизнь.

Проблема исследования агрессивности детей младшего школьного возраста является крайне актуальной для современной психологии и педагогики.

С проблемой агрессивных проявлений детей, так или иначе, сталкиваются родители, педагоги, психологи.

Дети младшего школьного возраста отличаются эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к аффектам, бурным и кратковременным проявлениям чувств, ребенок заботится только об удовлетворении собственных потребностей.

Основными причинами проявления агрессивности в младшем школьном возрасте являются:

- 1) стремление привлечь к себе внимание сверстников;
- 2) стремление быть главным;
- 3) защита и месть;
- 4) ущемление достоинства другого с целью подчеркивания собственного превосходства [21;с.216].

Таким образом, изучение психолого-педагогической литературы показало, что частой причиной детской агрессивности в младшем школьном возрасте является семья. Агрессивное поведение ее членов в обыденных жизненных ситуациях – крики, ругань, хамство, унижения, взаимные упреки и оскорбления. Если детство ребёнка сопровождается агрессивным поведением родителей в обыденных жизненных ситуациях, то в результате у него формируется ощущение опасности и враждебности окружающего мира, ребёнок начинает проявлять агрессивность, и она становится нормой его жизни.

Если углубиться в исследования, то мы можем понять то, чтобы подавить агрессивность или её вспышки у детей младшего школьного возраста, нам потребуется помощь, тех специалистов, которые принимают непосредственное участие, в инклюзивном обучении.

## **1.2. Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста**

Тревожные дети характеризуются частыми симптомами тревоги и беспокойства, большим количеством страхов, а страх и тревога возникают в ситуациях, когда ребенку, по-видимому, ничего не угрожает. Тревожные дети особенно чувствительны, подозрительны и впечатлительны. Так, ребенок может волноваться: пока он в школе, вдруг что-то случится с его мамой [14].

Тревожные дети часто характеризуются низкой самооценкой, ожидая неприятностей от окружающих в связи с этим. Это характерно для детей, чьи родители ставят невыполнимые задачи и требуют, чтобы их дети не могли их выполнить. Кроме того, если они терпят неудачу, их обычно наказывают и унижают («Ничего ты делать не умеешь! Ничего у тебя не получается!»).

У этих детей вы можете заметить заметные различия в поведении в классе и вне класса. Вне класса это активные, общительные и непосредственные дети, а в классе они напряжены и напряжены. Они отвечают на вопросы учителя тихим, приглушенным голосом и даже начинают заикаться. Этот разговор настолько быстрый, ранний или медленный, что это трудно. Как правило, возникает спортивное возбуждение: ребенок тянет руками одежду и чем-то манипулирует [17].

Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера (они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы). Манипуляции с собственным телом снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают.

Распознать тревожных детей помогает и рисование. Их рисунки отличаются обилием штриховки, сильным нажимом, а также маленькими размерами изображений. Нередко такие дети «застревают» на деталях, особенно мелких [30; с.689].

При повышении тревожности у ребенка появляется страх, неперенный спутник тревоги, в результате чего могут развиваться невротические черты. Неуверенность в себе как черта личности – это самоуничижительное отношение к себе, своим сильным сторонам и способностям. Тревога как черта характера – это пессимистическое отношение к жизни, когда она представлена как полная угроз и опасностей.

Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер [30; с.365].

Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, высоко внушаем, недоверчив к окружающим. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом.

Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других [31]. Так, один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтоб ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее, в глубине души у них – все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры [31;с.65].

Также дети, у которых наблюдается тревожность, стараются избегать контакта с другими людьми, от которых исходит «угроза». Такой ребенок одинок, замкнут, малоактивен.

Возможен также вариант, когда ребенок находит психологическую защиту «уходя в мир фантазий» [43]. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находит удовлетворение его невоплощенные потребности.

Фантазии - одно из замечательных качеств, присущих детям. Для нормальных фантазий (конструктивных фантазий) характерна их постоянная

связь с реальностью. С одной стороны, реальные события жизни ребенка дают толчок его воображению (фантазии как бы продолжают жизнь); с другой стороны - сами фантазии влияют на реальность - ребенок испытывает желание воплотить свои мечты в жизнь. Фантазии тревожных детей лишены этих свойств. Мечта не продолжает жизнь, а скорее противопоставляет себя жизни. Этот же отрыв от реальности и в самом содержании тревожных фантазий, которые не имеют ничего общего с фактическими возможностями с фактическими возможностями и способностями, перспективами развития ребенка. Такие дети мечтают вовсе не о том, к чему действительно лежит у них душа, в чем они на самом деле могли бы проявить себя [45;с.149].

А.М Прихожан выделяет следующие особенности тревожности у детей [58;с.39]:

1. Эти школьники не могут выделить для себя основную задачу, они стараются сделать все элементы задания за один раз.

2. Если ребенок не может справиться с заданием сразу, он оставляет все дальнейшие попытки решить её, объясняя это не своим неумением решить конкретную задачу, а отсутствием у него всяких способностей решать её.

3. На уроке поведение таких детей может казаться странным: иногда они правильно отвечают на вопросы, иногда молчат или отвечают наугад, давая, в том числе и нелепые ответы. Говорят иногда сбивчиво, краснея и жестикулируя, иногда еле слышно. И это не связано с тем, насколько хорошо ребенок знает урок.

4. При указании тревожному школьнику на его ошибку странности поведения усиливаются, он как бы теряет всякую ориентацию в ситуации, не понимает, как можно и нужно себя вести.

Тревожных детей в школе немало, и работать с ними не легче, а даже труднее, чем с другими категориями «проблемных» детей, потому что и гиперактивные, и агрессивные дети всегда на виду, как на ладонке, а тревожные стараются держать свои проблемы при себе. Их отличает чрезмерное беспокойство, причем иногда они боятся не самого события, а

его предчувствия. Часто они ожидают самого худшего. Дети чувствуют себя беспомощными, опасаются играть в новые игры, приступать к новым видам деятельности. У них высокие требования к себе, они очень самокритичны. Уровень их самооценки низок, такие дети и впрямь думают, что хуже других во всем, что они самые некрасивые, неумные, неуклюжие. Они ищут поощрения, одобрения взрослых во всех делах [69].

Для тревожных детей характерны и соматические проблемы: боли в животе, головокружения, головные боли, спазмы в горле, затрудненное поверхностное дыхание и др. Во время проявления тревоги они часто ощущают сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, учащенное сердцебиение [69;с.126].

Критериями определения тревожности у детей младшего школьного возраста является [69;с.54].

- постоянное беспокойство;
- трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо;
- мышечное напряжение (например, в области лица, шеи);
- раздражительность;
- нарушения сна.

Можно предположить, что ребенок тревожен, если хотя бы один из критериев, перечисленных выше, постоянно проявляется в его поведении.

Тем самым, мы можем сделать вывод что инклюзивное обучение в совокупности с обычным образованием, может помочь детям с ОВЗ, которым сопутствует тревожность, и агрессивность ощущать себя полноценным человеком в окружающих его обществе и среде.

### **1.3. Психолого-педагогические проблемы организации инклюзивного образования в младшей школе**

Основопологающим законодательным актом, регулирующим процесс образования детей с ОВЗ в РФ, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (далее - ФЗ №

273), регламентирующий право детей с ОВЗ и с инвалидностью на образование и обязывающий федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления создавать необходимые условия для получения. При инклюзии должны быть организованы специальные условия [2].

При принятии решения о разворачивании инклюзивной практики в образовательном учреждении должны быть учтены следующие условия [2;с.144]:

- наличие семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), готовых прийти в детские сады;
- психологическая готовность руководителя и коллектива ОУ (либо части его) к инклюзии, включающая в себя знакомство с основными ценностями, целями и методиками организации инклюзивной практики и согласие с ними;
- наличие необходимых специалистов (дефектологов, психологов, логопедов, тьюторов) или договоренности о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ специалистами из Центров психолого-педагогического развития и коррекции ППМС центров;
- наличие специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды;
- возможность повышения квалификации педагогов. Когда решение принято, происходит разворачивание инновационной педагогической деятельности;
- Деятельность инклюзивной группы направлена на предоставление образовательных услуг для детей с различными стартовыми возможностями.

Комплектование инклюзивной группы осуществляется по заявлению родителей (законных представителей) и на основании заключения психолого-

медико – педагогической комиссий. При этом общая наполняемость группы сокращается; две трети состава группы составляют воспитанники с уровнем психофизического развития в соответствии с возрастной нормой, а треть воспитанников - дети с тем или иным отклонением (например, с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта - умственной отсталостью в степени дебильности) либо дети раннего возраста, не имеющие выраженных первичных отклонений в развитии, но отстающие от возрастной нормы (в том числе дети с нарушениями эмоционально - волевой сферы). Контингент детей с ОВЗ может варьироваться, однако главным условием включения в группу является готовность к посещению в режиме 12-часового пребывания. При наличии трудностей в самообслуживании, самостоятельном передвижении, адаптации в детском коллективе ребенку предоставляется «тьютор», который реализует сопровождение не только в режимных моментах, но и на занятиях [5].

Содержание работы инклюзивной группы [36;с.94]:

- осуществление развивающей деятельности (развитие речи и представлений об окружающем мире, развитие познавательной сферы, игровой, исследовательской, проектной, графической, конструктивной деятельности и т.д.);
- социализация в условиях совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и обычно развивающихся сверстников;
- реализация коррекционной деятельности специалистов (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, массажист);
- реализация программ творческого развития детей (керамическая мастерская, хореография, музыкально-ритмические занятия, игротерапия и др.).

Методическое обеспечение инклюзивных групп выбирается в равной мере с ориентиром на детей с ОВЗ, нормально развивающихся детей младшего школьного возраста, опережающих возрастные нормативы. Важной задачей методического обеспечения становится определение базовой

программы. Приоритет отдается развитию социально активной личности, что предполагает одновременно индивидуализацию процесса образования и его социальную направленность.

В инклюзивном школьном учреждении создание перспективных, календарно-тематических планов воспитателей и специалистов производится с учетом, как образовательной программы, так и индивидуального образовательного плана (ИОП). Каждое мероприятие планируется с учетом индивидуальных особенностей детей составляющих группу. ИОП составляется по результатам первичной диагностики в ходе консилиумов специалистов и воспитателей групп. В дальнейшем ИОП может совершенствоваться и дополняться [36].

Для организации работы с детьми-инвалидами необходим комплекс методических рекомендаций по проведению занятий с детьми с нарушениями интеллекта, детьми с нарушениями речевого развития, детьми с различными дефектными структурами. Таким образом, методическое обеспечение представляет собой вариант, ориентированный на накопление различных представлений о психофизиологических особенностях, окружающих знаниях, навыках и способностях конкретного ребенка.

Методы, средства и формы работы в инклюзивном классе направлены на расширение спектра компетенций ребенка, обеспечение социализации в коллективе сверстников.

Работа инклюзивных групп в школьном образовательном учреждении должна быть обеспечена рядом документов, которые разрабатываются на основе Типового положения о школьном образовательном учреждении и соответствуют обязательному перечню документации.

Условия инклюзивного образования детей с ОВЗ [63]:

- Создание соответствующего образовательного пространства;
- Создание программно-методического обеспечения;
- Создание предметно-развивающей образовательной среды;
- Создание дидактического обеспечения;

- Образовательное пространство для детей с ОВЗ;
- Безопасная среда жизнедеятельности;
- Функциональные помещения для обеспечения коррекции (кабинеты врача, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, зал ЛФК, кабинет педагога- психолога);
- Взаимодействие с окружающим социумом (детская поликлиника, ПМПК, соцзащита, социокультурное пространство) Программно-методическое обеспечение для инклюзивного ребенка.

Основная образовательная программа [63]:

- протокол ПМПК;
- индивидуальный коррекционно- развивающий маршрут;
- индивидуальная коррекционно- развивающая программа;
- система индивидуальной работы в календарном плане;
- предметно-развивающая среда для инклюзивного образования;
- обязательная зона коррекции;
- уголки уединения;
- индивидуальное авторское пространство ребенка;
- развивающая среда с учетом «зоны ближайшего развития».

Дидактическое обеспечение:

- для коррекции имеющихся отклонений в развитии;
- для коррекции освоения содержания образовательной программы;
- для коррекции поведения или социальных компетенций.

В образовательных учреждениях, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, предъявляются новые и более высокие требования ко всем педагогам.

В работе с педагогами, работающими с ребенком с ограниченными возможностями здоровья, особую актуальность приобретает развитие следующих интегральных характеристик [1;с.128]:

1. направленность на ребёнка, включающую в себя:

- положительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья и готовность работать с ними;
- стратегию сотрудничества с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья;

2. интеллектуальная гибкость:

- навыки разработки индивидуальных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья;

3. профессиональная компетентность:

- знания и навыки, необходимые для работы в междисциплинарных командах;
- знания специальных технологий сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- навыки проведения педагогической диагностики для построения траектории индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

4. поведенческая гибкость:

- навыки сопровождения ребенка с ОВЗ по индивидуальному образовательному маршруту;
- знание методик работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Педагог становится координатором инклюзивного процесса в сотрудничестве со всеми участниками воспитательно-образовательного процесса: командой специалистов, администрацией, родителями и обучающимися [14].

Для учителей в инклюзивной образовательной среде, важно чтобы была самостоятельная исследовательская деятельность, развитие навыков планирования занятий для конкретного класса, навыков для конкретного ребенка, творческое освоение учебного плана.

Для квалифицированного решения коррекционных задач, связанных с обучением ребенка с ограниченными возможностями здоровья, оказывать помощь учителю в инклюзивном пространстве обязательно должны такие специалисты, как учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог ЛФК, социальный педагог, тьютор [19].

Успешность работы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования связана с решением ряда проблем [36]:

- отражение в организации образовательного процесса интересов и потребностей всех субъектов педагогического процесса;
- формирование профессионально-педагогических отношений в образовательной организации адекватных задачам инклюзивного образования;
- трудовые перегрузки педагогов при реализации инклюзивного образования;
- негативное отношение родителей воспитанников образовательной организации к инклюзии;
- осуществление дифференциации оценок детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей;
- пересмотр служебных поручений воспитателя и учителя, оплаты его труда, методов работы;
- обеспечение профессиональной готовности педагога в реализации инклюзивного образования;
- подготовка детей к принятию в своё сообщество ребёнка с особыми нуждами;
- создание специальных служб психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Преодоление выявленных проблем возможно при разработке индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ограниченными

возможностями, а также при разработке различных форм обучения и воспитания для учителей и детей (сообществами, подготовка тьюторов).

Исходя из выше изложенного материала, мы можем заключить, что для инклюзивного обучения, важны такие качества педагога как [43]:

1. Умение найти подход к каждому ребенку
2. Исследовать особенности характера детей с ОВЗ
3. Уметь подобрать каждому ребенку на инклюзивном обучении, индивидуальный маршрут, и программу обучения.

Но всех перечисленных исследований недостаточно для того чтобы создать полную картину каждого ребенка по отдельности, это общие исследования, и чтобы понять индивидуальные способности детей с ОВЗ надо проводить дополнительные исследования, для каждого ребёнка в отдельности.

### **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:**

Теоретический анализ научной и учебной литературы позволил сделать некоторые выводы.

Агрессивность – это деструктивное поведение, которое нарушает нормы и правила существования людей в обществе, причиняет людям физический или моральный вред и вызывает психологический дискомфорт. Агрессивное поведение - самый распространенный способ справиться с переживаниями, непреодолимыми трудностями, ограничениями или запретами на некоторые действия [62].

Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам [14].

Повышение самостоятельности детей младшего школьного возраста, увеличение более разнообразных и содержательных отношений с другими детьми и взрослыми, расширение сферы и качественные изменения его

деятельности, ответственность за себя и других – все это создает предпосылки для целенаправленной работы по коррекции агрессивного и тревожного поведения младшего школьника.

Для снижения агрессивности и тревожности с целью получения стабильного результата психокоррекционной работы психолога коррекционная помощь не является временной и должна оказываться своевременно. Работа психолога с ребенком, который действует агрессивно или тревожно, может строиться индивидуально и в группах. Во время коррекционной работы, психологам необходимо создать условия для эмоционального переживания, обрести уверенность в себе, снять тревогу и напряжение. Обучение должно решать сложные задачи с учетом общего развития и коррекции личности ребенка.

Таким образом, для внедрения инклюзивной среды в общеобразовательное учреждение необходимо создать условия организации инклюзивной практики, использовать основные принципы коррекционной работы с детьми с ОВЗ и детьми нормы, подобрать педагогические кадры, обладающие необходимыми характеристиками, учитывать особенности построения современного урока для обучающихся с ОВЗ. Работа педагогического коллектива в общеобразовательной организации должна быть направлена на достижение главной цели, указанной в ФГОС НОО ОВЗ: социализация детей и адаптация их в самостоятельной жизни.

## **Глава II. Эмпирическое исследование агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста в обычной и инклюзивной образовательной среде**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования**

Практическая часть исследования проходила на базе МБОУ ООШ №22 города Канска. В исследовании участвовало 32 младших школьника: 15 нормотипичных детей и 2 ребенка с легкой умственной отсталостью из 3Б класса, 15 детей нормы из 3А класса. Возрастная категория детей 9 – 10 лет.

С целью выявления агрессивности и тревожности, нами был подобран комплекс диагностических методик: Методика «Кактус» М.А. Панфиловой; Методика «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф); Тест школьной тревожности Филлипса; Опросник Басса-Дарки на агрессивность. Далее приводится описание использованных методик.

#### **1. Методика «Кактус» М.А. Панфиловой [68].**

Приём, разработанный в 90-е годы XX века преподавателем кафедры клинической психологии МГМСУ Мариной Александровной Панфиловой, считается одним из самых простых, тем не менее он очень информативен. Его суть проста: ребёнку предлагается нарисовать кактус таким, каким он его себе представляет. При составлении теста автор руководствовался тем, что именно проективные методики, рисуночные в частности, являются наиболее полезными для диагностики детей. Это связано с тем, что через рисунок малыш неосознанно демонстрирует: отношение к миру, своё место среди окружающих его людей, сформированное мировоззрение, уровень умственного развития, психофизическое состояние.

Методика «Кактус» помогает выявить особенности психоэмоционального состояния испытуемого, определить его устойчивость к стрессу и подверженность агрессии (а также её интенсивность) и понять причины, вызывающие негативные чувства у ребёнка. Проанализировав

результаты диагностики, экспериментатор легко сможет сделать вывод, является ли малыш целеустремлённым, импульсивным, эгоцентричным, скрытным или демонстративным.

*Цель:* исследование эмоционально-личностной сферы ребенка.

*Оборудование:* При проведении диагностики испытуемому выдается лист бумаги форматом А4 и простой карандаш. Возможен вариант с использованием цветных карандашей восьми «люшеровских» цветов, тогда при интерпретации учитываются соответствующие показатели теста Люшера.

*Инструкция:* «На листе бумаги нарисуй кактус - таким, каким ты его себе представляешь». Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются.

*Обработка данных.*

При обработке результатов принимаются во внимание данные, соответствующие всем графическим методам, а именно: пространственное положение, размер рисунка, характеристики линий, сила нажима на карандаш.

Кроме того, учитываются специфические показатели, характерные именно для данной методики: характеристика «образа кактуса» (дикий, домашний, женственный и т.д.); характеристика манеры рисования (прорисованный, схематичный и пр.); характеристика иголок (размер, расположение, количество).

*Интерпретация результатов:* по результатам обработанных данных по рисунку можно диагностировать качества личности испытуемого ребенка:

Агрессивность – наличие иголок, особенно их большое количество. Сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу иголки отражают высокую степень агрессивности.

Импульсивность – отрывистые линии, сильный нажим.

Эгоцентризм, стремление к лидерству – крупный рисунок, расположенный в центре листа.

Неуверенность в себе, зависимость – маленький рисунок, расположенный внизу листа.

Демонстративность, открытость – наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм.

Скрытность, осторожность – расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса.

Оптимизм – изображение «радостных» кактусов, использование ярких цветов в варианте с цветными карандашами.

Тревожность – преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии, использование темных цветов в варианте с цветными карандашами.

Женственность – наличие мягких линий и форм, украшений, цветов.

Экстравертированность – наличие на рисунке других кактусов или цветов.

Интровертированность – на рисунке изображен только один кактус.

Стремление к домашней защите, чувство семейной общности – наличие цветочного горшка на рисунке, изображение домашнего кактуса.

Отсутствие стремления к домашней защите, чувство одиночества – изображение дикорастущего, пустынного кактуса.

После завершения рисунка ребенку в качестве дополнения можно задать вопросы, ответы которые помогут уточнить интерпретацию: 1. Этот кактус домашний или дикий?

2. Этот кактус сильно колется? Его можно потрогать?

3. Кактусу нравится, когда за ним ухаживают, поливают, удобряют?

4. Кактус растет один или с каким-то растением по соседству? Если растет с соседом, то, какое это растение?

5. Когда кактус подрастет, то, как он изменится (иголки, объем, отростки)?

## **2. Методика «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф) [56].**

### *Назначение теста*

Рисунок человека наделяют различными значениями. Некоторые считают изображение человеческой фигуры проекцией образа тела, другие отражением я-концепции. Его принимают за проекцию отношений ребенка к значимой личности из его окружения, проекцию образа его идеального "я", выражение привычных действий. Он может быть выражением того, как человек воспринимает внешние обстоятельства, как он относится вообще к жизни и обществу или сочетанием перечисленного.

### *Описание теста*

Тест "Рисунок человека" разработан К.Маховер в 1946 году на основе теста Ф.Гудинаф с целью определения индивидуальных особенностей личности.

### *Инструкция к тесту*

Процедура теста состоит из того, что ребенку дают простой карандаш средней мягкости и стандартный чистый лист бумаги формата а4 (210 x 297 мм.) И просят создать рисунок: "Нарисуй, пожалуйста, человека, какого хочешь".

Если ребенок отказывается, надо постараться его убедить. На всевозможные вопросы, которые, как правило, носят уточняющий характер ("а какого человека?"), следует отвечать уклончиво, например: "любого", "рисуй какого хочешь". На любые выражения сомнений можно сказать: "ты начни, а дальше легче будет..."

В ответ на вашу просьбу ребенок не обязательно создаст полноценный рисунок человека. Он может нарисовать человека частично, нечто вроде бюста или в виде карикатуры, мультипликационного героя, абстрактного изображения. В принципе любой рисунок может предоставить важную информацию о ребенке, тем не менее если рисунок не удовлетворяет требованиям, ребенка просят взять другой лист бумаги и нарисовать

человека еще раз, теперь в полный рост, целиком: с головой, туловищем, руками и ногами.

Инструкция повторяется до тех пор, пока не будет получен удовлетворительный рисунок фигуры человека. Все вопросы и реплики ребенка в процессе рисования, особенности его поведения, а также такие манипуляции, как стирание элементов рисунка и дополнения, вы должны фиксировать. То же самое касается времени рисования.

*Наблюдения за ребенком, сделанные в процессе работы над рисунком, дадут немаловажную информацию о его особенностях.*

- Как он отнесся к заданию?
- Выражал ли он сопротивление или резкий отказ?
- Задавал ли дополнительные вопросы и как много?
- Выражал ли острую потребность в дальнейших указаниях?
- Если да, то каким образом: заявлял об этом прямо или это выражалось в его движениях и поведении?
- Может быть ребенок смело приступил к выполнению задания и ничем не выражал сомнений в своих способностях?
- Или его сомнения и неуверенность отражались во всем, что он делал и говорил?

Подобные наблюдения дают немало пищи для размышлений: может быть, ребенок чувствует себя незащищенным, он тревожен, беспокоен, не уверен в себе, сомнителен, подозрителен, высокомерен, проявляет негативизм, чрезвычайно критичен, враждебно настроен, напряжен, спокоен, доверчив, любопытен, смущен, насторожен, импульсивен и т.д. и т.п.

После того как рисунок завершен, спросите ребенка, все ли он нарисовал, а затем переходите к беседе, которая строится на основании рисунка и его особенностей. В процессе беседы вы можете прояснить все неясные моменты рисунка, а через отношения, чувства и переживания, которые ребенок выражает во время беседы, вы можете получить уникальную

информацию относительно его эмоционального, психологического состояния. *Беседа может включать вопросы:*

- Кто этот человек?
- Где он живет?
- Есть ли у него друзья?
- Чем он занимается?
- Добрый он или злой?
- На кого он смотрит?
- Кто смотрит на него?

*Другие вопросы, которые следует задать ребенку, дабы получить от него максимум информации:*

- Знаком тебе этот человек?
- На кого он похож, кого он напоминает?
- О ком ты думал, когда рисовал?
- Что делает нарисованный человек, чем он в данный момент занят?
- Сколько ему лет?
- Где он находится?
- Что вокруг него?
- О чем он думает?
- Что он чувствует?
- Чем он занимается?
- Он тебе нравится?
- У него есть плохие привычки?
- У него есть какие-нибудь желания?
- Что тебе приходит в голову, когда ты смотришь на этого нарисованного человека?
- Этот человек здоров?
- Что больше всего хочет этот человек?

Во время этой беседы с ребенком вы можете попросить его разъяснить или прокомментировать имеющиеся на рисунке неясные детали,

сомнительные или нечеткие места. Спросите также, какая часть тела, по его мнению, получилась лучше всего и почему, а какая часть самая неудачная, почему.

Другой вариант беседы с ребенком – попросить его сочинить историю об этом человеке.

*Интерпретация результатов теста*

*Краткая версия обработки графической информации*

Ответы на представленные ниже вопросы дадут понять, не проявляет ли ребенок каких-то явных отклонений, не наблюдаются ли признаки психопатологии.

### **3. Тест школьной тревожности Филлипа [61].**

Изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь».

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны».

Обработка и интерпретация результатов.

При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

#### **4. Опросник Басса-Дарки на агрессивность [56].**

К непосредственным, прямым способам измерения агрессивности относится специально разработанный опросник Басса-Дарки (Buss A., Durkee A., 1957). Опросник Басса-Дарки достаточно широко используется для изучения различных форм агрессивных и враждебных реакций. В основе методики Басса-Дарки, по мнению ее разработчиков (Buss A., Durkee A., 1957), лежит понимание агрессии как особого ответа – атаки, содержащего стимулы, способные причинить вред другому существу.

Положенная в ее основу концепция разделяет агрессию и враждебность как эмоциональную предпосылку и реакцию отношения - скрытно-вербальную реакцию, которой сопутствуют негативные чувства и негативная оценка людей и событий (Ольшанская Е.В., 2000). Методика разделяет агрессивное поведение на физическое и вербальное, прямое и косвенное, активное и пассивное. А. Басс и А. Дарки выделяют 5 видов агрессии: 1) физическая агрессия (физические действия против кого-либо);

2) косвенная агрессия (направленная – сплетни, злобные шутки; ненаправленная – крики в толпе, топание и т.д.); 3) раздражение (вспыльчивость, грубость); 4) негативизм (оппозиционная манера поведения); 5) вербальная агрессия (угрозы, крики, ругань и т.д.), а также два вида враждебности: негодование и подозрение. Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе составляют – суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность –

индекс враждебности. Кроме того, анализируются угрызения совести, чувство вины, выявляется сдерживающее влияние чувства вины на проявление форм поведения, которые обычно запрещаются нормами общества.

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

А. Басс разделил понятия «агрессии» и «враждебность» и определил последнюю как реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий. Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций.

1. Физическая агрессия - использование физической силы против другого лица.
2. Косвенная агрессия, направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.
3. Раздражение - готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.
5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.
6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.
7. Вербальная агрессия - выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).
8. Чувство вины выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Пользуясь данной методикой, необходимо помнить, что агрессивность, как свойство личности, и агрессия, как акт поведения, могут быть поняты в контексте психологического анализа мотивационно- потребностной сферы личности. Поэтому опросником Басса-Дарки следует пользоваться в совокупности с другими методиками: личностными тестами психических состояний (Кеттелл, Спилбергер), проективными методиками (М. Люшер, тест «Несуществующее животное») и т.д.

П.А. Ковалев (1996) пишет, что многие опросники (Басса-Дарки, Фрайбургский опросник агрессивности, тест склонности к риску, шкала агрессивности из теста Лири и др.) не позволяют дифференцировать агрессивное поведение и агрессивные свойства личности, во-вторых, многие из положений опросников и даже субшкалы (например, чувство вины) нельзя отнести к характеристике агрессивного поведения. Поэтому П.А. Ковалев создал два опросника, один из которых был назван «Агрессивное поведение» и должен выявлять уровень склонности к агрессивному поведению, а другой - «Личностная агрессивность», он должен выявлять выраженность агрессивности как черты характера. В отличие от большинства опросников

зарубежных авторов, в которых агрессивное поведение (агрессия) и агрессивность выявляются как обобщенные характеристики личности, П.А. Ковалев пошел по пути их дифференциации. В опроснике «Агрессивное поведение» были выделены четыре субшкалы, наполнение которых отчасти совпадает с перечнем форм психологического насилия, предложенным Дж. О'Нилом, а также с перечнем форм агрессивных и враждебных реакций, использованном в своем опроснике А. Бассом и А. Дарки (Ковалев П.А., 1996).

## **2.2. Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования тревожности младших школьников неинклюзивном и инклюзивном классе**

В эксперименте участвовало 32 учащихся младшего школьного возраста инклюзивного класса (ЗБ) и класса нормы (ЗА).

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком, в первой половине дня, когда дети наиболее работоспособны. Общение в процессе обследования проходила на благоприятном эмоциональном фоне.

### **Результаты диагностики по методике «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф)**

В целом рисунки у обучающихся ЗА и ЗБ класса соответствовали приведенному описанию. «Рисунок человека». Каждому положительному ответу был присвоен один балл, полученные баллы суммированы. При нормальном умственном развитии ребенок должен набрать приблизительно 26-30 баллов в соответствии со своим возрастом.

У некоторых из детей были нарисованы дополнительные детали, как трость, портфель, роликовые коньки и т.д., но при условии, что эта деталь является уместной в данном рисунке или даже необходимой для данного изображенного человека, например: молот для воина (у 40% детей).

Некоторые дети из 3Б класса допустили грубые ошибки в изображении фигуры, например, кисти в виде рукавиц, кисти-обрубки или круги без пальцев, нет ступней, нет носа, нос в виде одной вертикальной линии или точки (40% детей).

Остальные 27% детей нарисовали все части тела человека, что свидетельствует о низком уровне тревожности.

Можно сделать вывод, что в 3Б классе, обучающиеся уровень тревожности выше, чем в 3А классе. Такие выводы были сделаны исходя из того, что некоторые дети уделяют голове слабое внимание – это может говорить о проблемах адаптации к социальной среде, трудностях общения или даже наличии невроза, поскольку голова и, в частности, лоб – это отражение самоконтроля и сферы социальных контактов [69].

Считается, что если черты лица изображены нечетко, слабо схематично прорисованы, или упущены черты лица - дети испытывают сложности в общении, робки, стремятся к уходу от проблем, связанных с конфликтами в отношениях с окружающими [69; с.102].

У некоторых детей глаза были нарисованы ярко – выражение агрессивности. Глаза большие, с прорисованными зрачками или без зрачков с заштрихованными склерами – символ страха или тревоги.

Рот, обозначенный одной прямой чертой, может говорить о внутреннем напряжении.

Маленькие, неустойчивые ступни – довольно частая особенность рисунков детей, испытывающих чувство незащищенности. Такие дети рисуют неустойчивые фигуры, готовые упасть в любой момент из-за крайне слабой устойчивости крошечных ступней. Ребенок бессознательно выражает в символическом виде неустойчивость личности, построенной на слабом, ненадежном основании.

Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф) показал следующее: в классе с

инклюзией значительно больший процент детей допустили ошибки в рисунке, частично или полностью не выполнили задание (рисунок 1).

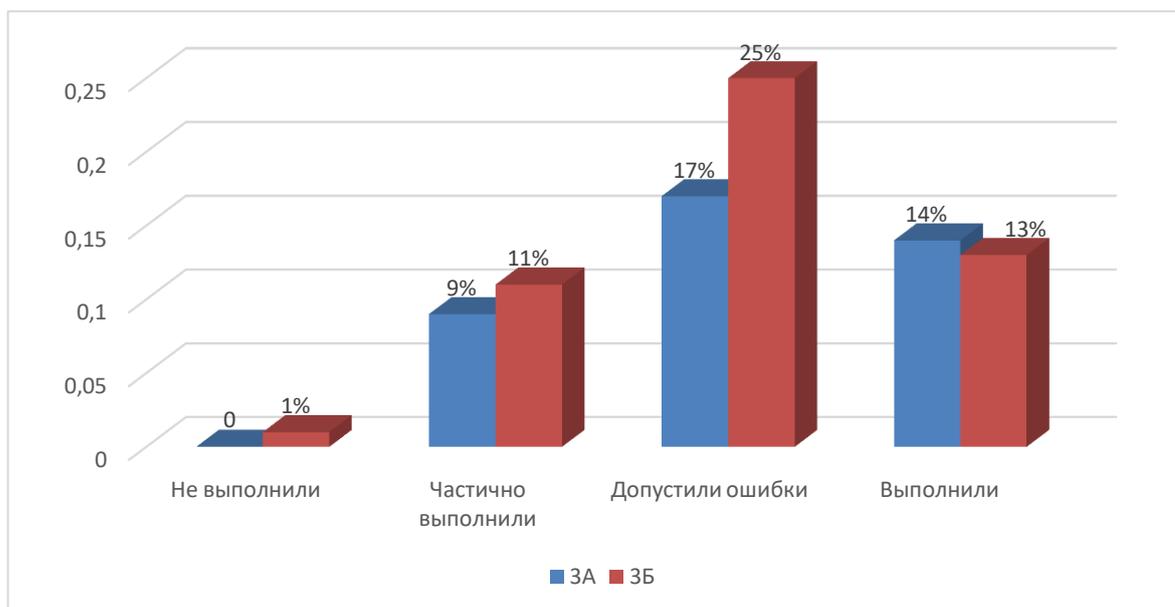


Рисунок 1 – Диаграмма: Гистограмма 1. Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф).

На гистограмме 2 видно, что в инклюзивном классе дети в целом тревожнее, чем в классе с традиционной системой образования (данные представлены на рисунке 2).

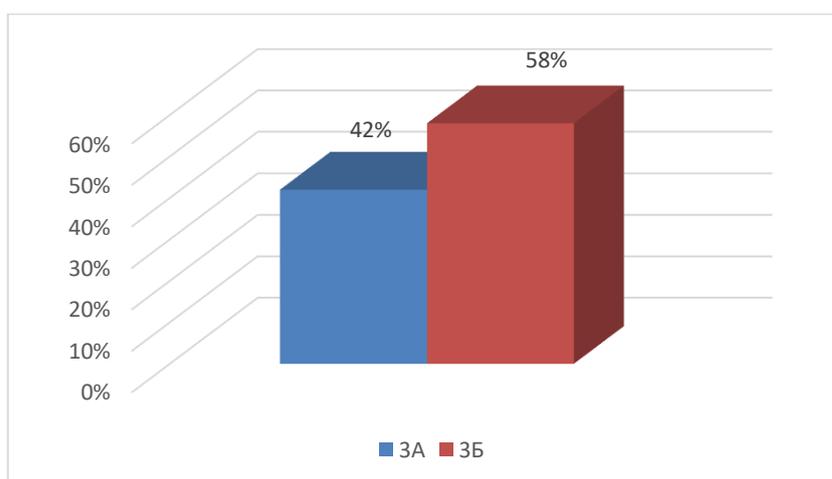


Рисунок 2 – Диаграмма: Гистограмма 2. Общий сравнительный анализ по классам диагностики по методике «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф).

## Тест школьной тревожности Филлипса

По результатам исследования тревожности в школе с помощью теста Филлипса, высокий процент по шкале «Общая тревожность в школе» не был обнаружен в исследуемой группе детей младшего школьного возраста.

Несколько повышена общая тревожность в школе у 13% испытуемых (4 ребенка). Такие показатели свидетельствуют о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. То есть, 13% от всего числа испытуемых расценивают ситуацию школьного обучения как угрожающую их престижу, самооценке, статусу, и т.п.

Нормальный уровень тревожности в школе имеют 12 детей младшего школьного возраста, что составляет 40% испытуемых. Школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

Однако, процент школьников, переживающих социальный стресс на высоком уровне – 0%, на нормальном уровне – 100%. Такие данные указывают на то, что эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, не является напряженным, негативно окрашенным или фрустрирующими.

У 27% испытуемых (8 детей) присутствует страх самовыражения. Этот факт свидетельствует о том, что большинство детей переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, самораскрытия. На наш взгляд, это объясняется с одной стороны тем, что эти школьники склонны чрезмерно критично оценивать себя, но в то же время, исключительно эгоцентричны и мнят себя «центром вселенной». Такие противоречия в самовосприятии не позволяют им адекватно оценить себя и уж тем более, представить на «суд» окружающих. С другой стороны, в этом возрасте человек часто испытывает такие чувства и эмоции, которые не понимает и

стыдится, отсюда стремление «закрыться», спрятать свой внутренний мир от окружающих.

7% (2 человека) школьников данной группы испытуемых не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии. Эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области.

Кроме того, сюда примешивается еще и страх не соответствовать ожиданиям окружающих, который выявлен у 3% школьников (1 ребенок). То есть, данный обучающийся боится раскрыться еще и потому, что тревожится о том, насколько «нормально» и «правильно» они будут выглядеть в глазах окружающих. Здесь наблюдается некоторое противоречие – с одной стороны, школьника волнует мнение о них и оценки окружающих, но с другой он боится этого, так как, в результате может пострадать их самооценка, а также положение среди сверстников, что для ребенка является очень болезненным. Исходя из этого, можно предположить, что социальные контакты, прежде всего со сверстниками, являются эмоционально-напряженными, часто фрустрирующими, что обусловлено возрастными особенностями.

10% испытуемых данной выборки (3 ребенка) не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Для этих детей наиболее значима собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы.

В результате сравнительного анализа по методике «Тест школьной тревожности Филлипса» обнаружен более высокий % повышенного уровня тревожности у обучающихся из 3Б класса, данные представлены на рисунке 3.

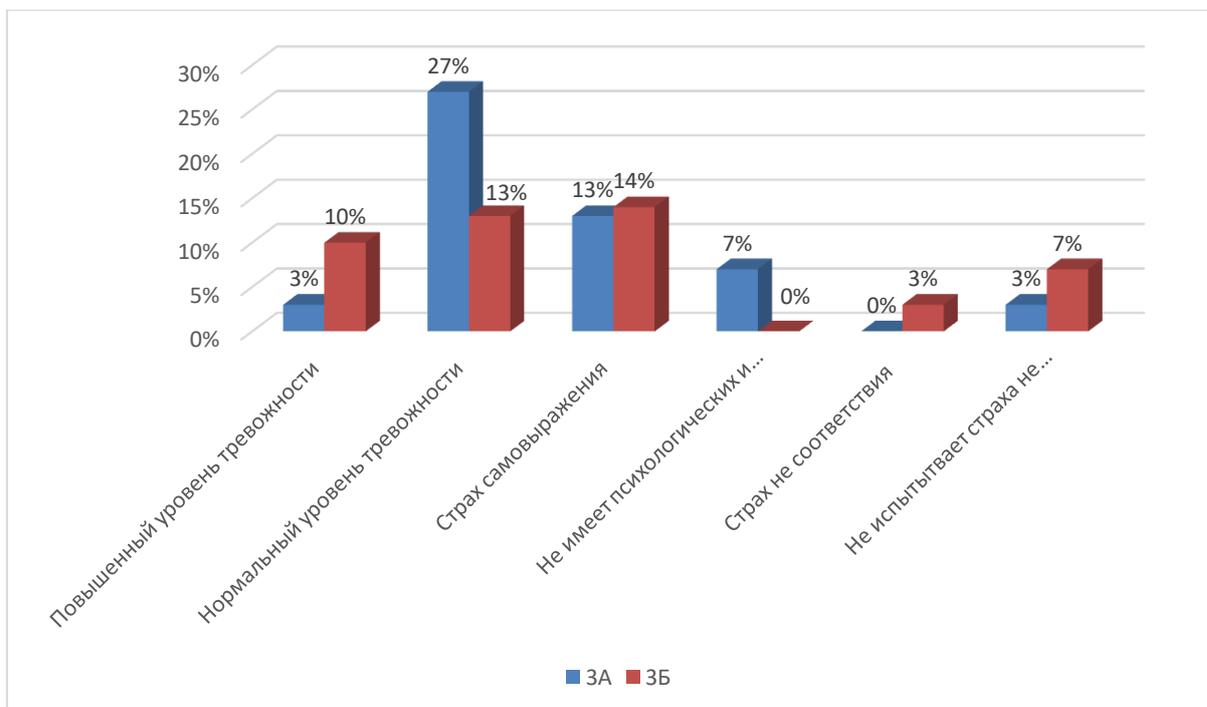


Рисунок 3 – Диаграмма: Гистограмма 3. Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Тест школьной тревожности Филлипса»

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в инклюзивном классе уровень тревожности детей выше, чем у детей класса нормы. Это показывает данные гистограммы 3. В данном возрасте школьная тревожность, как негативное эмоциональное состояние младших школьников влияет на их поведение и результативность учебной деятельности. Для детей, показавших высокий и повышенный уровень школьной тревожности, нужно выработать индивидуальный план работы для восстановления нормального эмоционального фона и поддержания позитивных, дружелюбных взаимоотношений со сверстниками и учителем.

Исходя из вышеизложенного, чтобы помочь ребенку в преодолении тревоги и сомнений в собственных силах и способностях, создать необходимые условия для повышения самооценки ученика, его уверенности в себе нужен благополучный фон не только в школе, но и дома в кругу семьи.

### 2.3. Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования агрессии младших школьников неинклюзивном и инклюзивном классе

#### Результаты диагностики по методике «Кактус» (М. А. Панфилова)

По результатам обработанных данных по рисунку можно диагностировать качества личности испытуемых детей из двух классов:

**Агрессивность** – наличие иголок, особенно их большое количество. Сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу иголки отражают высокую степень агрессивности – 3 ребенка (10%).

**Импульсивность** – отрывистые линии, сильный нажим – 4 – 13%  
**Эгоцентризм, стремление к лидерству** – крупный рисунок, расположенный в центре листа – 9 детей (30%).

**Неуверенность в себе, зависимость** – маленький рисунок, расположенный внизу листа – 5 ребенка (17%).

**Демонстративность, открытость** наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм – 6 детей (20%).

**Скрытость, осторожность** – расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса – 0 детей – (0%).

**Оптимизм** – изображение радостных кактусов, использование ярких цветов варианте с цветными карандашами – 1 ребенок (3%).

**Тревожность** – преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии, использование темных цветов варианте с цветными карандашами – 3 ребенка, в том числе и дети с умственной отсталостью (10%).

**Женственность** – наличие мягких линий и форм, украшений, цветов – 1 ребенок (3%).

**Экстравертированность** – наличие на рисунке других кактусов, цветов – 6 детей (20%).

**Интровертированность** – на рисунке изображен только один кактус – 24 ребенка (80%).

**Стремление к домашней защите, чувство семейной общности** – наличие цветочного горшка на рисунке, изображение домашнего кактуса – 16 детей (53%).

**Сюжет рисунка отсутствует** – 1 ребенок (3%).

#### **Результаты цветовой гаммы рисунка:**

Для рисования кактуса были выбраны следующие цвета:

- Синий (покой, слияние, объединение, гармония) - 2 детей (7%);
- Зеленый (воля, целеустремленность, жизнелюбие, решительность, упорство, честолюбие) – 28 детей (93%).

У детей отмечалась достаточно адекватная самооценка, хотя они не всегда были уверены в себе. Активно переходили к реализации своих планов, все решения принимали самостоятельно, не делали легкомысленных выводов, не были тревожны.

В результате сравнительного анализа по методике «Кактус» (М. А. Панфилова) у обучающихся в 3 Б классе обнаружен более высокий % уровень агрессивности, данные представлены на рисунке 4.

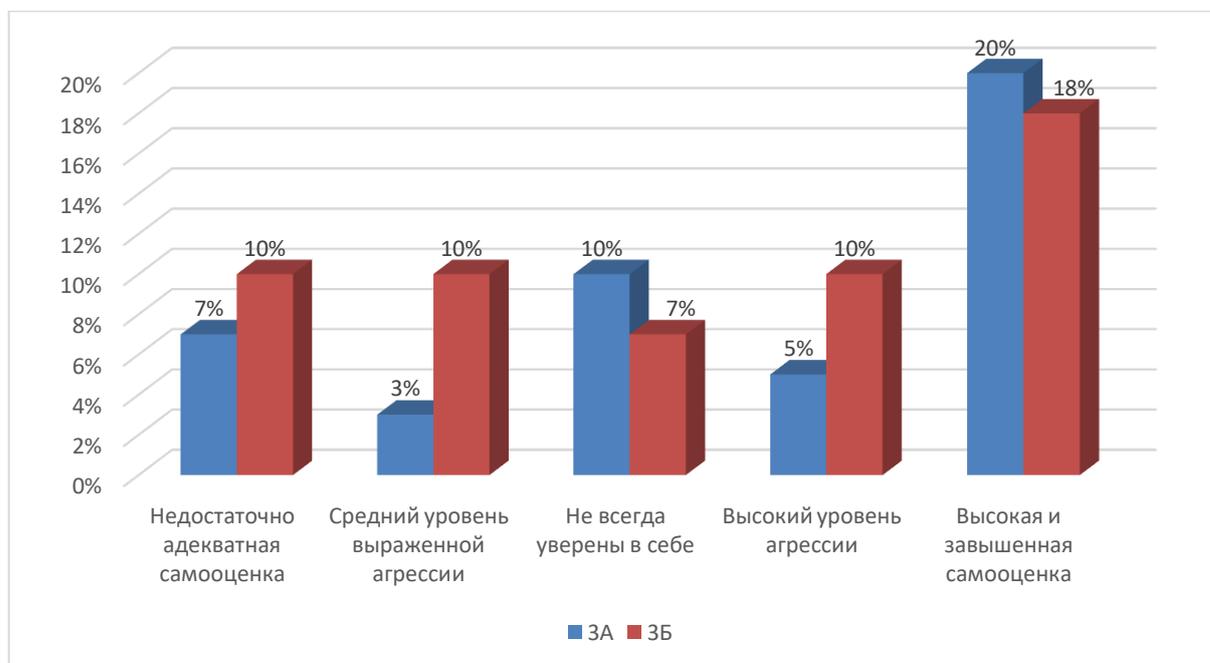


Рисунок 4 – Диаграмма: Гистограмма 4. Сравнительный анализ результатов диагностики по методике «Кактус» (М. А. Панфилова).

При сравнительном анализе кактус дети со средним уровнем выраженности агрессии боязливы, застенчивы, часто бывают грубы; присутствует вытесненная агрессия, замкнутость; потребность в любви, заботе и поддержке. Не всегда уверены в себе, иногда испытывали страх. Лишь незначительная часть их замыслов реализовалась, они зачастую импульсивно принимали решения, иногда делали легкомысленные выводы и были тревожны.

Дети с высоким уровнем выраженности агрессии в поведении при проведении методик дети испытывали чувство отверженности, чувство вины; имелись тенденции к отчуждению и оппозиции; испытывали трудности при стремлении раскрыться перед другими; агрессивны, тревожны.

У детей отмечалась высокая или завышенная самооценка, недовольство собственным положением в социуме. Они иногда импульсивны в принятии решений, были недовольны своими поступками, решениями, а также довольно энергичны.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что в 3Б классе резко выраженное агрессивное поведение, т.к. присутствуют дети ОВЗ. У детей ОВЗ более выражена, чем у детей нормы. Почти все дети используют ненормативную лексику для выражения своих эмоций, но при разных обстоятельствах.

### **Опросник Басса-Дарки на агрессивность.**

Данная методика позволила исследовать выраженность различных видов агрессии у детей младшего школьного возраста инклюзивного класса и класса нормы, получены следующие результаты:

Вербальная агрессия - 7% (3 ребенка)

Обида - 10% (3 ребенка)

Чувство вины - 30% - (9 детей)

Физическая агрессия - 7% (3 ребенка)

Косвенная – 23% (7 ребенка)

Подозрительность - 10% (3 детей)

Раздражение - 13% (4 детей)

Негативизм - 0%

Наибольшие показатели обнаружены по шкалам «Чувство вины», «Косвенная агрессия», а наименьший - по шкале «Негативизм».

Косвенная агрессия - это агрессия, которая окольным путем направлена на иное лицо или же ни на кого.

Чувство вины - выражает возможное убеждение субъекта в том, что субъект плохой человек, что поступает зло и еще им ощущаемые совести угрызения.

Негативизм - это оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев, законов.

Результаты опросника Басса – Дарки для двух групп испытуемых показали, что в 3Б классе превышает % уровня агрессивности, данные представлены на рисунке 5.

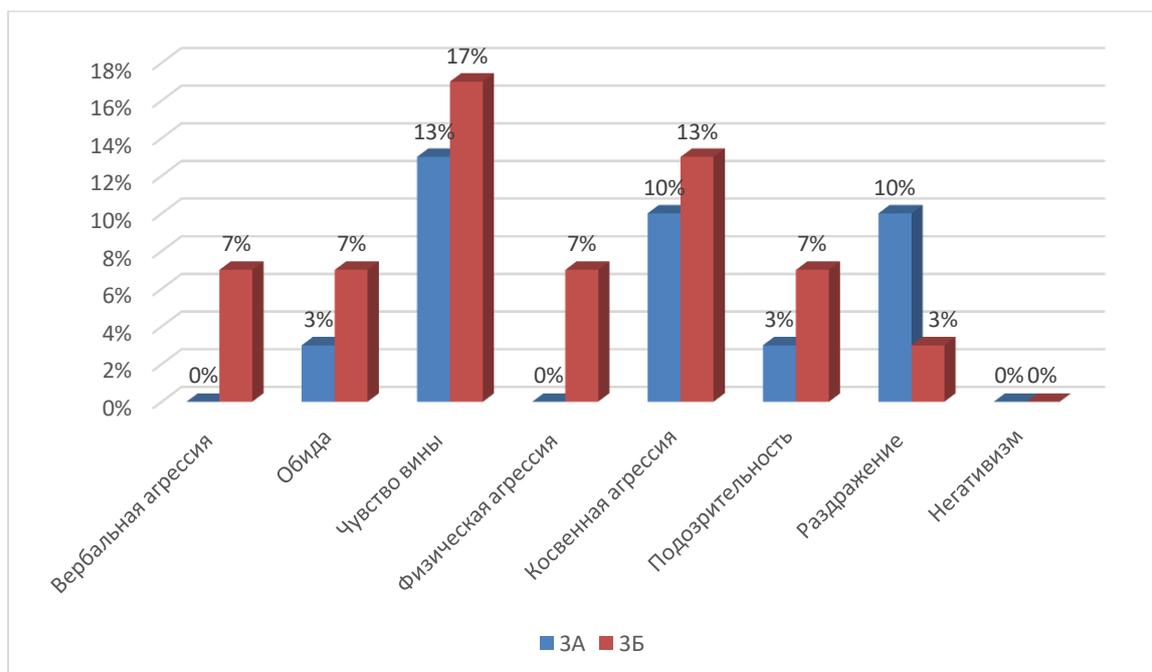


Рисунок 5 – Диаграмма: Гистограмма 5. Сравнительный анализ агрессивности младших школьников по методике Басса-Дарки.

В отношениях с одноклассниками в инклюзивном классе, часто возникают такие ситуации, которые заставляют их испытывать чувство вины или же зависть. На младший школьный возраст приходится целый ряд кризисов, переломных моментов. Каждый из кризисов заставляет ребенка задуматься о себе, и о том, что он из себя представляет.

Данные методики свидетельствуют о том, что у детей младшего школьного возраста в инклюзивном классе, уровень агрессии находится выше, чем у детей нормы. Однозначно требуется коррекционная работа, направленная на снижение уровня агрессивного поведения.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Для изучения агрессивности и тревожности детей младшего школьного возраста, нами были отобраны 4 методики. Диагностика проводилась с детьми класса нормы и в инклюзивном классе.

После проведенной диагностики мы выяснили, что дети в ЗБ (инклюзивном) классе имеют более высокие уровни агрессии, чем ЗА (норма) классе. Это может быть обусловлено следующими причинами: эмоциональные нарушения, проблемы со здоровьем, неустойчивость поведения, неблагополучие в семьях, подверженность ребенка стрессам, перемены или какие – либо изменения, произошедшие в жизни, излишне строгое воспитание, постоянные запреты или отказы, либо наоборот, излишняя опека, потакание прихотям, а так же повторение стиля поведения одного из родителей. Отметим, что на социализацию агрессии и тревожности оказывают влияние два основных фактора: образец отношения и поведения родителей, и характер подкрепления данного поведения со стороны окружающих.

У детей младшего школьного возраста выявлено преобладание таких характеристик агрессивного поведения, как склонность к вербальной агрессии, обиде, чувство вины, физической агрессии, косвенной агрессии, подозрительности.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что в инклюзивном классе, которые обучаются с детьми ОВЗ, выражены агрессивное поведение и тревожность, т.к. дети нормы перенимают стиль поведения. Данные качества проявляются намного чаще, чем у детей нормы.

## **Глава III. Разработка психолого-педагогической рекомендаций по коррекции тревожности и агрессии у детей младшего школьного возраста**

### **3.1. Научно-теоретические и методологические подходы к коррекции агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста.**

Психологическая коррекция поведения у младших школьников — это организованная система психологических воздействий, направленная на смягчение дискомфорта, повышение активности и самостоятельности, устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, таких как агрессивность, возбудимость, тревожность, и закрепление адаптивных форм поведения [2;с.147].

За последние годы широкое распространение получило такое направление коррекции как организация деятельности детей на основе их интересов.

Педагогика всегда отстаивала идею взаимосвязи методов воспитания и коррекции. А.С. Макаренко осуждал практику «уединенного средства», то есть изолированного применения какого-то одного метода. В совокупности методы психокоррекции призваны побудить ребенка к активным действиям, направленным на борьбу с вредными привычками и отрицательными качествами [10;с.98].

Говоря о коррекции агрессивного поведения и о тревожности, выделяют специфические и неспецифические способы взаимодействия с ребенком. К группе специфических методов относятся — релаксационный тренинг и игровые упражнения.

Релаксационный тренинг можно использовать как на уроке, так и во время коррекционных занятий. Этот способ подразумевает «путешествие» в воображении и используется с целью снижения предпосылок агрессивных

актов, таких как внутренняя напряженность, уровень тревожности и гиперактивность [14].

Также к этой группе относятся игровые упражнения. Данный способ заключается в повторном выполнении изучаемого действия в игровой форме с целью его закрепления. С помощью данного приема обучения у детей формируются умения практического использования полученных знаний [14;с.158].

К группе неспецифических методов относят «золотые правила» педагогики [16]. Первое правило — не фиксировать внимание на нежелательном поведении и самим не злиться на ребенка. Запрет и повышение голоса приведут лишь к усилению агрессивных импульсов, а удивление, недоумение и огорчения формируют лишь сдерживающие начала, повышают уровень тревожности у детей, но не решают проблему.

Второе правило — реагировать и откликаться на позитивные изменения в поведении, даже самые минимальные, так как ребенок хочет чувствовать, что его понимают, принимают и ценят.

Эти способы взаимодействия подходят всем детям [16;с.99].

Как вести себя с агрессивным ребенком младшего школьного возраста, чтобы снизить уровень его агрессивности и тревожности?

В некоторых случаях при проявлении агрессии требуется экстренное вмешательство взрослого. Такое вмешательство нацелено на снижение или избегание агрессивных проявлений в конфликтных и напряженных ситуациях и снижению тревожности в той или иной ситуации. При этом агрессивное поведение часто бывает лишь способом привлечения внимания к себе. В этом случае агрессивное поведение адекватно и неопасно и не требует вмешательства со стороны. Если ребенок младшего школьного возраста проявляет гнев в допустимых пределах и по объективным причинам необходимо внимательно выслушать ребенка, а затем переключить его внимание на что-либо другое [19].

При агрессивных проявлениях нужно использовать технику объективного описания поведения. Эта техника позволяет провести четкую границу между личностью и поступком. После того как ребенок успокоился можно обсудить с ним его проступок и причины по которым ребенок счел поступить именно так, а не иначе. При этом целесообразно описать, как он себя вел, какие слова говорил, какие действия совершал, не давая оценку его действиям. Если же будут высказаны критические замечания, подкрепленные сильными эмоциями, то это вызовет протест со стороны ребенка и уведет его от решения проблемы. При анализе поведения важно обсуждать лишь конкретные факты, то есть то, что произошло «здесь и теперь», а не вспоминать прошлые ошибки и проступки ребенка. Иначе возникнет обида со стороны ребенка, и он будет не в состоянии оценить свое поведение критически. Вместо «чтения морали» необходимо убедительно продемонстрировать ребенку то, что неконструктивная агрессия больше всего вредит ему самому и показать негативные последствия такого поведения. Следующим шагом будет продемонстрировать ребенку возможные конструктивные способы поведения в конфликтной ситуации [19;с.132].

Анализировать поведение в момент агрессии не нужно, стоит подождать, пока ребенок сам успокоится, но при этом провести обсуждение следует как можно скорее, а не откладывать на потом. Проводить обсуждение лучше всего наедине, без свидетелей. Публичное осуждение и негативная оценка — это самое страшное для ребенка младшего школьного возраста. Кроме того плохая репутация и негативный ярлык могут послужить причиной дальнейшего агрессивного поведения.

Предоставляя обратную связь агрессивному поведению и тревожности младшего школьника, взрослый должен проявить заинтересованность, доброжелательность и твердость. Во время беседы нужно сохранять спокойствие и объективность. Необходимо доходчиво объяснить ребенку, что родители его любят, но против того, как он себя ведет [21].

При взаимодействии с агрессивным ребенком основной задачей взрослого является снижение напряженности ситуации и снятие тревожности из-за какой-то проблемы. Неправильные действия взрослого, например, повышение голоса или агрессивные позы, лишь усиливают напряжение и агрессию у ребенка. Возможный отрицательный эффект такой реакции со стороны взрослого может принести куда больше вреда, чем агрессивное поведение ребенка.

Важно тщательно контролировать свои негативные эмоции при взаимодействии с агрессивным ребенком. Когда ребенок демонстрирует агрессивное поведение, у взрослого возникают гнев, раздражение, возмущение, беспомощность и другие сильные отрицательные эмоции. В этом случае необходимо признать, что такие негативные переживания естественны и нормальны, понять их характер и силу [23].

Управляя своими отрицательными эмоциями, взрослый не подкрепляет агрессивное поведение ребенка, а сохраняет хорошие отношения с ним и демонстрирует положительный образец поведения.

При агрессивном поведении самообладание теряют обе стороны, и возникает вопрос — решить ситуацию мирным способом или же бороться за свою власть. Взрослому необходимо вести себя конструктивно, не агрессивно такого условие воспитания «контролируемой агрессии» у младшего школьника. Ответ взрослого на агрессивное поведение ребенка должно быть миролюбивым. Дети быстро перенимают не агрессивные модели поведения при условии, что взрослый искренен и его слова соответствуют невербальным реакциям [4].

Техника нерефлексивного слушания — это прием, направленный на снижение напряжения в конфликтной ситуации и уровня тревожности.

Нерефлексивное слушание — это слушание без анализа и подразумевающее только молчаливое и внимательное проникновение в суть монолога рассказывающего. Что дает ему возможность высказаться и позволяет довериться [5].

Умение внимательно молчать является главной составляющей нерефлексивного слушания. Молчать необходимо. Потому что собеседника меньше всего интересуют сейчас наши замечания и ему хочется, чтобы его выслушали и услышали. Внимание необходимо, потому что иначе общение превратится в новый конфликт и общение прервется из-за возникшей обиды со стороны ребенка. Все что нужно делать при рефлексивном слушании — это поддерживать в собеседнике желание выговориться [11].

При нерефлексивном слушании важно дать ребенку возможность успокоиться, внушать спокойствие через невербальные средства, признавать чувства ребенка, прояснять ситуацию с помощью наводящих вопросов и использовать юмор.

В своей деятельности педагог-психолог использует различные методы и формы работы с агрессивными проявленными.

Мы рассмотрим более подробно некоторые методы коррекционного воздействия в работе педагога-психолога.

**Логотерапия.** Основоположителем данного метода является Виктор Франкл. Метод разговорной терапии, — это разговор, который направлен на вербализацию, то есть на словесное выражение эмоциональных состояний и описание эмоциональных переживаний. Ребенок рассказывает психологу о своих чувствах, мыслях и желаниях. Вербализация эмоциональных переживаний позволяет ребенку самореализоваться так как во время разговора происходит совпадение словесной аргументации и внутреннего состояния [13].

Признание ценности личности ребенка, готовность к сопереживанию позволяют ребенку раскрыть, довериться психологу и вызывает уважение со стороны ребенка к взрослому.

Можно использовать, например такие техники как,

– **«Перемена отношений» [10].**

Клиент может негативно относиться к себе и иметь пессимистический взгляд на жизнь. На самом деле, человек может быть весьма привлекателен для

других. По всей вероятности, у человека накопилось немало проблем, а он ничего не может предпринять. В таких случаях задача терапевта – изменить то, что клиент думает о себе или своей ситуации. Похожие цели ставят и в когнитивном подходе. Модификация отношения достигается путем обмена мнениями, спора, доказательств, в процессе которых клиент может поменять свою и принять новую точку зрения. Поиск позитивного в каждом явлении, объекте, предмете – одна из задач логотерапии.

– «**Парадоксальные намерения**» [10].

У Франкла был клиент с фобией к инфаркту. Психоанализ и другие методы не помогали. Франкл предположил, что клиент не боится упасть от инфаркта на улице, а намерено хочет этого, желает получить инфаркт. Технику парадоксальных намерений Франкл определяет как «подталкивание клиента сделать то, чего он боится». Так появилась эта техника. Но Франкл предупреждал, что не следует путать понятие парадоксального намерения и, так называемое, предписание симптома. При технике парадоксального намерения клиент должен изо всех сил стараться делать то, чего он боится. В таком случае мы имеем дело не с самим страхом, а с объектом страха.

**Психогимнастика** — это метод, который позволяет проявить себя и общаться без помощи слов. Цель этого метода — это познание себя и личностные изменения. В основе психогимнастики лежат методы чешского психолога Юновой Г.

Психогимнастика — это совокупность специальных упражнений направленных на развитие и коррекцию как познавательных, так и эмоциональных сфер ребенка. Данный метод относится к группе невербальных методов групповой психотерапии [13].

В рамках этого метода взаимодействие основано на двигательной экспрессии, мимике и пантомимике. Ребенок осознает, что между мыслями, чувствами и поведением есть взаимосвязь и учится управлять ею.

Цель упражнений заключается в преодолении барьеров в общении, развитии эмпатии, в осознании своих чувств и эмоций, выработке умений выразить

свои чувства и в снижении эмоционального напряжения. Соединение мимики, жестов и пантомимики создает благоприятные возможности для выражения и передачи чувств и эмоций без слов.

Можно использовать, например, такие техники как:

– **«Пластические этюды»** [10].

Изобразить ласковую кошечку, игривого жеребенка; довольную, полакомившуюся капустой козочку; бодливую корову, грозного быка; поросенка, валяющегося в грязи; верблюда, идущего по пустыне. Обыгрывание ситуаций Кошка и мышка. Изобразить мышонка, попавшего в лапы кошки, и довольную кошку. Показать хитрого мышонка, убежавшего от кошки, и огорченную кошку. Передать движением, мимикой или иным способом бычка и ежика (по содержанию стихотворения). Ежик и бычок Встретил ежика бычок и лизнул его в бочок. Но, лизнув его, бычок, Уколол свой язычок. А колючий еж смеется: «В рот не суй что попадет!» А. Воронько

– **«Передать мимикой и движением поведение ...»** [10].

Обыгрывание.. Енот-полоскун полощется в воде, барсук прячется в норе, ежик ищет место для зимней спячки, лось-великан ходит по болоту, белочка грызет орешки. Медведь в берлоге. Осень. Медведь выбирает место для берлоги, ложится и засыпает. Зима. Медведь находится в зимней спячке. Весна. Медведь просыпается, вертит головой, вытягивает поочередно ноги, зевает, потягивается, а затем выходит из берлоги. Лето. Медведь лакомится малиной и ловит рыбу. Медвежата и пчелы. Медвежата мед искали, дружно дерево качали. Показать, как раскачивается дерево. Изобразить, как медведь залезает на него, запускает лапу в улей, ест сладкий мед, выражая удовольствие. Пчелы нападают и жалят медведя, ему больно. Показать, как медведь отмахивается, бежит, а затем прыгает в воду. Изобразить: вам жалко медведя.

**Музыкотерапия** — это метод психологической коррекции, который подразумевает использование музыкальных произведений и инструментов.

Музыкальную терапию широко используют по всему миру для профилактики и лечения широкого спектра нарушений, включая эмоциональную нестабильность.

Анализируя основы психокоррекционной работы с детьми, мы приходим к выводу, что данный метод наиболее эффективен в работе с детьми младшего школьного возраста [13;с.156].

Психологические механизмы коррекционного воздействия данного метода — катарсис то есть эмоциональная разрядка, которая позволяет отрегулировать эмоциональное состояние, повышение социальной активности и усвоение новых способов выражения своих чувств и эмоций.

Музыкотерапия основывается на подборе мелодий, которые оказывают положительное влияние на психику, и улучшают эмоциональное состояние. Данный метод используется в качестве средства для снятия напряжения, повышения эмоционального тонуса, коррекции отклонений в личностном развитии, раскрепощения, концентрации внимания, улучшения настроения и общей гармонизации состояния ребенка. Например, быстрые и веселые композиции поднимают настроение и активизируют внимание ребенка, а танцевальные композиции следует применять в качестве физкультминуток для снятия усталости на занятиях с высокой умственной утомляемостью и малой подвижностью. Для детей, проявляющих тревожность и беспокойство, испытывающих страхи и напряжение проводится простое слушание спокойной музыки в качестве сопровождения к заданию [13; с.158].

Музыкотерапия ориентирует педагога сотрудничать с ребенком и интегрировать различные виды художественной деятельности. Данный метод психологической коррекции является творческим. Благодаря этому качеству метода его можно использовать не только на музыкальных занятиях, но и во всех других видах деятельности. Упражнения музыкотерапии используются не только для развития музыкальных и двигательных способностей, но и как средство развития познавательных процессов: внимания, воли, памяти, воображения и фантазии в качестве игрового тренинга [13;с.159].

Различают два вида музыкальной терапии — рецептивная и активная.

Рецептивная музыкальная терапия представляет собой простое восприятие музыки без каких-либо специальных упражнений.

Активная музыкотерапия предполагает активную деятельность, например, танцы или другие упражнения под музыку. Эта форма музыкальной терапии коррекционно-направлена.

При работе с детьми младшего школьного возраста целесообразно использовать как рецептивную, так и активную виды музыкальной терапии.

– **«Морское путешествие». Музыкальное моделирование [10].**

1. Переживание своего эмоционального состояния: «Мы на корабле. Начался шторм: паруса рвет ветер, огромные волны швыряют корабль, как щепку» (Вивальди «Шторм»)

2. Формирования состояния покоя, защищенности: «Ветер стих, море гладкое и прозрачное, как стекло. Корабль легко скользит по воде.» (Чайковский «Баркаролла»)

3. Становление конечного эмоционального состояния: «Впереди земля! Наконец-то мы дома. Как радостно встречают нас друзья и родные!» (Шостакович «Праздничная увертюра»)

– **«Уходи, злость, уходи». Терапевтическая игра [10].**

Играющие ложатся на ковер по кругу. Между ними подушки. Закрыв глаза, они начинают со всей силой бить ногами по полу, а руками по подушкам с криком: «Уходи, злость, уходи!» (Чайковский «Баба Яга»). Упражнение продолжается 3 минуты, затем участники по команде взрослого ложатся в позу «звезды», широко раскинув руки и ноги, и спокойно лежат, слушая спокойную музыку 3 минуты. (Шопен «Ноктюрн фа-мажор»).

**Арт-терапия** — простой и эффективный способ психологической коррекции эмоциональной и поведенческой сфер личности ребенка. Данный метод мотивирует ребенка на работу, что весьма кстати, так как ребенок, в отличие от взрослого, не готов обсуждать и решать свои трудности. Этот способ позволяет увлечь и заинтересовать ребенка, помочь ему раскрыться и

довериться психологу. В рамках данного метода обсуждение психологических проблем проходит на заднем фоне. А основная деятельность — изобразительная или творческая. Выходит так, что ребенок одновременно преодолевает свои психологические трудности и получает удовольствие [13].

Данный метод основан на развитии базовых психологических способностей — символической функции мышления и воображения и творческих процессов самовыражения.

Психика ребенка очень ранима и требует к себе бережного отношения. Арт-терапия — это метод особенно подходящий именно детям, так как позволяет работать даже с самыми глубинными психологическими проблемами ребенка, не травмируя психику.

Термин «арт. терапия» был введен в употребление в 1938 году Адрианом Хиллом [44, с. 298]. Метод арт-терапии был предложен психоаналитиками в 1930-х годах и его главная задача — это развитие самовыражения и самопознания.

Дети с удовольствием занимаются творчеством. Помимо изобразительного творчества арт. терапия подразумевает изготовление масок, лепку из пластилина, сочинительство и многие другие виды творчества.

У каждого есть потребность в самовыражении и в творческой самореализации. Создавая что-либо, человек чувствует себя удовлетворенным и обретает гармонию в себе.

Психологи в своих исследованиях уже давно заметили, что рисунки детей являются не только показателями уровня умственного развития и индивидуальных личностных особенностей ребенка, но и отражают проекции его личности. Рисунок ребенка - это средство выражения чувств ребенка и его эмоциональных состояний, способствующее самопознанию и осознанию своих способностей [13].

Э. Крамер и Р. Альшулер типы изображений, отображающие возрастную динамику развития рисунка и индивидуально личностные особенности ребенка. Все в своих исследованиях они вывели четыре типа изображений — это каракули, схемы, пиктограммы и художественные произведения [13;с.156].

Исходная стадия детского рисунка - это каракули. В более старшем возрасте изображение каракуль может выражать одиночество и ощущение беспомощности.

А.И. Захаров использовал метод арт-терапии в коррекции неврозов у детей и разработал этапы коррекционной работы в рамках данного метода. Наиболее эффективной будет групповая форма работы, так как ребенок сможет показать свой рисунок не только взрослому, но и своим сверстникам, что вызовет интерес к рисованию и желание совершенствовать свои навыки.

– **Упражнение «Маски»** [10].

На заранее заготовленных трафаретах масок нарисовать те лица какими. Вы бываете и те лица, какими хотели бы быть. Рассказать историю от лица каждой маски. По окончании работы устроить выставку масок. Найти среди всех масок похожие друг на друга маски.

– **Упражнение «Рисование себя»**[10].

Нарисовать себя в виде растения, животного, схематично. Работы не подписываются. По окончании выполнения задания все работы вывешиваются на стенд и участники работ пытаются угадать, какая работа кому принадлежит. Делятся своими ощущениями и впечатлениями о работах.

**Игровая терапия** эффективна при работе с детьми разных диагностических категорий, кроме шизофрении и аутизма. Данный метод эффективен как средство улучшения эмоционального состояния ребенка после развода родителей, для улучшения «Я-концепции» ребенка, как средство снижения страхов, стресса и тревог, при коррекции затруднений в чтении и письме, коррекции агрессивного поведения, при лечении заикания и отставании в речевом развитии.

Основной целью игровых упражнений является помощь детям младшего школьного возраста приемлемым образом выразить свои переживания, чувства и эмоции [13;с.165].

– **«Кукла» [10].**

Кукла, кукла попляши, Яркой лентой помаши (повторяется два раза).

Под эти слова дети свободно пляшут лицом у центра, под любую плясовую мелодию, изображая куклу. Воспитатель предлагает ребенку, стоящему в кругу, выбрать, какая кукла ему больше всего понравилась, подойти к ней и занять место в хороводе, вокруг следующего ребенка продолжается движение хоровода.

– **«Волчок» [10].**

Вот как кружится волчок, Прожуж-ж-жал - и на бочок (2 раза)

С этими словами дети кружатся на месте, потом приседают, слегка склонившись набок, опираясь рукой о пол. После выбора лучшего волчка и замены того, кто получает подарок, игра продолжается.

Диагностическая функция заключается в возможности наблюдать в процессе игры особенности характера ребенка, его способы взаимодействия с окружающими людьми и предметами. Во время игры ребенок демонстрирует свои чувства и то, что он испытал когда-либо и такая связь очевидна. В игре дети выражают свои переживания более свободно, нежели на словах. Поэтому требовать от ребенка, что бы он рассказал о себе, значит - воздвигнуть барьер между собой и ребенком.

В коррекционной группе обязательно должна царить атмосфера принятия. Каждый участник должен получить возможность свободного самовыражения без осуждения. Группа не должна включать более одного ребенка деликвентного поведения. Разница в возрасте должна не превышать 12 месяцев. Группы младшего школьного возраста должны включать детей разных полов. Желательно, что бы участники группы не были знакомы до начала коррекционного занятия [13;с.178].

### **3.2. Психолого-педагогические рекомендации по снижению агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста, обучающихся в инклюзивном классе.**

Профилактике и коррекции асоциального поведения детей и подростков в муниципальной системе образования в инклюзивном классе, уделяется серьезное внимание. Процесс социализации в условиях современного образования учащихся, трудности, связанные с самоутверждением молодого человека в коллективе сверстников, семье, - все это часто ведет к возникновению субъективно сложных, проблемных и кризисных ситуаций в жизни ребенка [3;с.78].

Достаточно упомянуть такие распространенные в школах явления, как индивидуальная, групповая агрессия, жестокое обращение с одноклассниками, случаи шантажа, вымогательства, угрозы применения физического насилия и т. д., поведенческие реакции на которые учащегося - жертвы лежат в широком диапазоне, от ответной жестокости до суицидальных попыток. Чувство покинутости и обиды, тревожности ощущение беспомощности заставляют идти детей на крайние меры. Они пытаются доказать свою правоту, действуют в знак протеста[5;с.65].

Если у ребенка заниженная самооценка, подбирайте ему такое задание, где он точно справится, а при его выполнении чаще хвалите, но только так, чтобы было понятно за что. Так как чаще всего у таких детей присутствует повышенная тревожность, то старайтесь хвалить их чаще, не боясь перехвалить, потому что они будут относиться к похвале с недоверием. А при завышенной самооценке исключите похвалу без повода или только за его внешность. Хвалите за удавшиеся и самостоятельное выполненное дело, за хорошие отметки, за инициативность и т.д. Как правило, дети, обладающие завышенной самооценкой, во всем и всегда стараются стать лучше всех, быть идеальными для окружающих, что, в свою очередь, может сформировать

высокий уровень тревожности, поэтому необходимо позволять ему допускать ошибки, объясняя, что в этом нет ничего страшного[9].

Не сравнивать младших школьников в инклюзивном классе с их сверстниками – это должно стать главным правилом при работе с детьми с неадекватной самооценкой. Лучше всего сравнить «его сегодня» с «ним вчера». Благодаря этому у них появится мотивация к положительным изменениям, а не протест, который может возникнуть при сравнении.

Таким образом, Мы разработали ряд рекомендаций по снижению агрессивности в инклюзивном классе:

- отсутствие сравнения ребенка с другими учениками;
- при оценке детей с высоким уровнем тревоги в инклюзивном классе, избегание низких оценок (в крайнем случае, наличие двух отметок: низкий - для результата, высокий - для усилий);
- целенаправленное создание «ситуаций успеха» (предоставление задач, которое будут под силу ребенку, акцент на успехе результата);
- при работе над новым материалом, отсутствие спешки, негативного реагирования на не выполнение и отказ;
- в каждой конкретной неблагоприятной ситуации нужно попытаться понять, чего добивается ребенок и почему он это делает;
- общаясь с ребенком, оказывая на него воспитательное воздействие, помните о конечной цели ваших действий.;
- запреты и строгие требования должны касаться лишь жизни и здоровья детей, а также правил общения;
- тихий, застенчивый ребенок также нуждается в вашей профессиональной помощи, как и отъявленный драчун;
- невозможно проявлять доброжелательность избирательно — будьте доброжелательными в отношении к другим членам вашей семьи;
- снижение частоты использования отрицательного стимулирования выполнения

- деятельности учащихся, использование положительного стимулирования;
- поощрение ситуаций самовыражения и самораскрытия ребенка;
- мотивация на успех;
- по возможности, не применять ситуаций сравнения учащихся между собой;
- снижение значимости момента проверки знаний (придание процессу проверки знаний
- излишней значимости, «запугивание накануне», публичность ответов)
- говорите открыто, дружелюбно, искренне;

Упражнения на снижение тревожности представлены в приложении 2.

Так же Мы разработали ряд рекомендаций по снижению тревожности в инклюзивном классе:

- стимулирование оптимистического ученика (повышение самооценки помогает уменьшить беспокойство и более эффективную деятельность и снижать агрессию);
- при работе над новым материалом, отсутствие спешки, негативного реагирования на не выполнение и отказ;
- построение урока таким образом, что мотивация деятельности ученика - не страх перед наказанием и агрессией, а интерес к процессу овладения знаниями, увлечением (поскольку приятная деятельность не может быть связана с чувством глубокого страха, беспокойства). Соответственно, чем выше степень удовольствия, получаемого в процессе обучения, - тем ниже уровень агрессивности;
- навязывание своих правил и требований против воли детей — это насилие, даже если ваши намерения благонравны;
- создайте для ребенка такие условия жизни, где ему показывались бы образцы миролюбивого отношения между людьми, отсутствовали бы негативные примеры агрессивного поведения;

- воспитание на принципах сотрудничества — главное условие предотвращения появления агрессивного поведения;
- акцентирование внимания на поступках, а не на личности. «здесь и сейчас»;
- контроль над собственными негативными эмоциями;
- снижение напряжения ситуации. (не кричать, не настаивать);
- обсуждение проступка (наедине);
- сохранение положительной репутации ребенка;
- обращение с ребенком после агрессивного поведения. (подыскать адекватную форму наказания после четкого объяснения его проступка);
- обучать распознаванию собственного эмоционального состояния и состояния окружающих людей;
- снижение напряжения ситуации;
- не принимать агрессивные позы и жесты: сжатые челюсти, перекрещенные или сцепленные руки, разговор "сквозь зубы";
- не использовать сарказм, насмешки, высмеивание и передразнивание;
- не использовать негативную оценку личности, его близких или друзей;
- анализировать поведение в момент проявления агрессии не нужно, этим стоит заниматься только после того, как ситуация разрешится и все успокоится. В то же время, обсуждение инцидента необходимо провести как можно скорее. Лучше это сделать наедине, без свидетелей, и только затем обсуждать в группе или семье (и то не всегда). Во время разговора важно сохранять спокойствие и объективность. Нужно подробно обсудить негативные последствия агрессивного поведения, его разрушительность не только для окружающих, но, прежде всего, для самого агрессора;
- публично минимизировать вину ребенка, но в беседе с глазу на глаз показать истину;
- не требовать полного подчинения, позволить ребенку выполнить ваше требование по-своему;

- предложить ребенку компромисс, договор с взаимными уступками.

Упражнения на снижение агрессивности представлены в приложении 2.

## Заключение

В ходе данного исследования были получены следующие практические и теоретические результаты:

1. Выявлены особенности проявления детской агрессивности и тревожности в младшем школьном возрасте в зависимости от типа образовательной среды (инклюзивной или традиционной).

2. Был проведен констатирующий эксперимент на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы №22, для которого были отобраны и описаны следующие методики:

- методика «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф).
- тест школьной тревожности Филлипса.
- методика «Кактус» (М. А. Панфилова);
- тест Басса-Дарки на агрессивность.

По результатам проведенного эксперимента были получены следующие результаты от общего количества детей с двух классов:

- методика «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф), не выполнили 3%, частично выполнили – 20, допустили ошибки – 40%, выполнили задание – 27% .
- в тесте школьной тревожности Филлипса, повышенный уровень тревожности – 13%, нормальный уровень тревожности – 40% , страх самовыражения – 27%, не имеют психологических и эмоциональных трудностей – 7%, страх не соответствия – 3%, не испытывают страха не соответствия – 10%.
- методика «Кактус» (М. А. Панфилова), недостаточно адекватная самооценка – 17%, средний уровень выраженной агрессии – 13%, не всегда уверены в себе – 17%, высокий уровень агрессии – 15 %, высокая и завышенная самооценка – 38%.

– тест Басса-Дарки на агрессивность, вербальная агрессия – 7%, обида – 10%, чувство вины – 30%, физическая агрессия – 7%, косвенная агрессия – 23%, подозрительность – 10%, раздражение – 13%, негативизм – 0%.

3. Были разработаны психолого-педагогические рекомендации по снижению агрессивности и тревожности у детей младшего школьного возраста, обучающихся в инклюзивном классе.

Основной вопрос, на наш взгляд, заключается не в том, чтобы избавить детей от агрессивности и тревожности. А в том, чтобы, оставив необходимые элементы этих явлений в психике ребенка, не дать им гипертрофироваться. Другими словами, - необходим баланс. Как, в общем - то в целом в развитии детей. Кроме того, коррекции может подвергаться не только сдерживание тех или иных явлений, но и развитие. Так, в ходе экспериментальной части было выявлено, что некоторым детям вовсе чужда агрессивность. Но, как уже было сказано выше, «положительная» агрессивность необходима для того, чтобы у ребенка формировалась активная жизненная позиция. Значит в данном случае возможна коррекционная работа, поскольку агрессия представляет собой сложный поведенческий комплекс, а агрессивность, как проявление агрессии может сделать ребенка, либо упорным, либо безвольным, способно развить дух инициативы или же породить замкнутость и враждебность. Как и везде, должно существовать правило, согласно которому активность (агрессивность) хороша, пока она не нарушает интересов других лиц.

Таким образом, все поставленные задачи исследования были выполнены, результаты достигнуты, а гипотеза о существовании различия в уровнях тревожности и агрессивности у младших школьников, обучающихся в инклюзивной и традиционной образовательной среде: в инклюзивном классе уровень тревожности и агрессивности выше – подтверждена.

## Список литературы

1. Агавона Е.Л., Алексеева М.Н., Алехина С.В. Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2016. - С.302
2. Айбазова М. Ю. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринцев. - (Педагогика) // Вестник Университета Российской Академии Образования. - 2017. - № 1. -С. 144-148.
3. Алексеева Е.Е. Семейное консультирование в работе детского практического психолога // Психолог в детском саду. — 2016. - №4 – С. 78-81.
4. Андрэ Н. Практическая психология цвета / Н. Андрэ, С. Некрасова. - М.: ПрофитСтайл, 2018. - 224 с.
5. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н.В. Бабкина. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
6. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М., 2015. -125 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2017. - 213с.
8. Бардышевская, М. К. Диагностика психического развития ребенка: учебное пособие для вузов / М. К. Бардышевская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 153 с.
9. Бодалева А.А. Столина В.В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 2015. – 208с.
10. Бобченко Т. Г. Психологические тренинги. Основы тренинговой работы. Учебное пособие. — М.: Юрайт. 2020. 132 с.

- 11.Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: Учебное пособие для специалистов и дилетантов. СПб.: Речь, 2017. – 144 с.
- 12.Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб: Питер, 2018. – 245с.
- 13.Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М.: Эксмо, 2016. – 416с.
- 14.Виневская А. В. Педагогика. Словарь-справочник коррекционного педагога / А. В. Виневская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – 268 с.
- 15.Выготский Л.С. История развития высших психических функций.// Собр. соч.: в 6 т. М., 2015. Т.3. – 235с.
- 16.Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы/ Л.С. Выготский. – Москва: Издательство ЮРАЙТ, 2021. – 281с.
- 17.Гупта М. К. Как всегда оставаться счастливым. Рекомендации по преодолению стресса, нервного напряжения и тревожности / М.К. Гупта. - М.: АСТ, Астрель, Времена 2, 2017. - 128 с.
- 18.Гришина Н. Психология конфликта: учебное пособие / Н. Гришина. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер, Питер пресс, 2018. - 574 с.
- 19.Глуханюк Н.С. Общая психология: Учебное пособие / Н.С. Глуханюк. - М.: Академия, 2017. - 272 с.
- 20.Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Учебное пособие / О.Б. Дарвиш; Под ред. В.Е. Ключко. - М.: КДУ, Владос-Пр., 2016. - 264 с.
- 21.Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. — М.: Генезис, 2019. - 244с
- 22.Дубинко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте. // Вопросы психологии. 2016. №1. - С. 53 -57.
- 23.Дубинко Н.А. К проблеме условий и движущих факторов агрессии // Социально-педагогическая работа. М.: 2016. № 4. С. 85-92.

24. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. - ОИЦ «Академия», 2016. – 325с.
25. Ениколопов С.Н. Понятие агрессии в современной психологии. // Прикладная психология. 2014. № 1. С.95-102.
26. Журавлев Д. Подростковая агрессивность - психологическая закономерность или социальный феномен?// Народное образование, № 2. 2016. С. 42 – 46.
27. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Психологический словарь. /Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М., Педагогика-Пресс, 2016. – 440с.
28. Кабанова М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л.: Академия, 2015. – 312с.
29. Карabanова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. - М.: Гардарики, 2016. – 254с.
30. Карандашев В.Н. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. - М.: Речь, 2016. - 999 с.
31. Карандашев, В. Н. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. - М.: Речь, 2016. - 80 с
32. Ковальчук А.В., Рукавишников Н.Г., Журавлев Д.Н. Педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет, 2016. – 371с.
33. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение детей и подростков. - СПб.: Прайм. ЕВРОЗНАК, 2016. – 288 с.
34. Коржова Е. Психология личности. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. — СПб.: Питер. 2020. - 544 с.
35. Крысько, В.Г. Общая психология в схемах и комментариях: Учебное пособие / В.Г. Крысько. - М.: Вузовский учебник, 2019. - 336 с.

36. Крыжановская Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов / Л.М. Крыжановская. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
37. Колосова С.Л. Детская агрессия. – СПб.: Питер, 2017. – 116 с.
38. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2016. – 118 с.
39. Леонтьев А.Н.. Избранные психологические произведения: в 2 т - М: Педагогика, 2017. – т. 1. – 264 с.
40. Левитов Н.Д. Психические состояния агрессии // Вопросы психологии. 2014. №6. С.18-21.
41. Максимова Н.Ю., Милютина Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии Учебное пособие. - Феникс, 2015. – 576 с.
42. Майерс Д. Социальная психология: Интенсивный курс: Пер. с англ. 4-е междунар. изд. СПб.: Олма Пресс, 2014. 510 с.
43. Маклаков А.Г. Общая психология: учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин / А. Г. Маклаков. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер, Питер Пресс, 2017. - 582 с.
44. Малютова Е.К., Манина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2016. – 190 с.
45. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. - СПб.: Речь, 2014. – 248 с.
46. Михальчи, Е. В. Моделирование социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью / Е. В. Михальчи // Социально-гуманитарные знания. — 2015. — Вып. 1. — С. 354—360.
47. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика / Ю.Б. Можгинский. - М.: Когито-Центр, 2016. - 504 с.
48. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2015. - 184 с.
49. Налчаджян А.А. Агрессивность человека. СПб: Питер, 2015. – 736 с.

50. Нарзулаев С. Б. Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы /С. Б. Нарзулаев, Т. Б. Данилова, Л. А. Шуклова. - (Коррекционная педагогика, социальная психология) // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - № 4. -С. 242-248.
51. Немов Р.С. Психология: учебник для высших учебных заведений непсихологического профиля. М.: Высшее образование, 2018. – 522с.
52. Обухова, Л. Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: учебное пособие для вузов / Л. Ф. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 275 с.
53. Пенин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Вестник Герценовского университета. - 2019 г. -№ 9(83). – 47с.
54. Перешенко, Н.В., Заостровцева, М.Н. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений. - М.: ТЦ Сфера, 2015. - 192 с.
55. Платонова Н.М. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / под ред. Н.М. Платоновой. СПб.: Речь, 2016. – 336 с.
56. Прутченков А.С. Школа жизни. Методические разработки социально-психологических тренингов. - М.: МООДиМ «Новая цивилизация», Педагогическое общество России, 2015. - 155 с.
57. Ратинова Н.А. Тест руки Э. Вагнера // Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. - М., 2016. - 159 с.
58. Рачин А. П. Депрессивные и тревожные расстройства / А.П. Рачин, Е.В. Михайлова. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016. - 106 с.
59. Сергеева К.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» 20-21 сентября 2018 г. - СПб, 2010. - С. 200
60. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12. - №3. - 2017 г. - С. 136.

61. Стребелева Е.А. Коррекционно- развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: М.: 2016. – 80 с.
62. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь. Ростов- на- Дону: Феникс, 2016. – 806 с.
63. Шинкарева Е.Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями в РФ и за рубежом: монография / Шинкарева Е.Ю. 2007 г. - Архангельск. - С. 96
64. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. - Ростов н/Д.: Феникс, 2016. - 432 с.
65. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие для педагогов и школьных психологов. В 4-х томах. Т. 2. М: Генезис 1998. 160 с.
66. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. Пер. с англ. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс. 2012. - 400 с.
67. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Литера, 2016. – 192 с.
68. Фурманов И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. - М., 2017. - 198 с.
69. Хеллэм, Ричард Консультирование по проблемам тревожности / Ричард Хеллэм. - М.: ПЕР СЭ, Институт консультирования и системных решений, 2016. - 191 с.
70. Штейнмец А.Э. Общая психология: Учебное пособие / А.Э. Штейнмец. - М.: Академия, 2018. - 496 с.
71. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. — М.: Юрайт. 2019. - 328 с.

### **Методика «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф).**

*Оцените рисунок ребенка по следующим пунктам:*

- У человека нарисована голова.
- У него две ноги.
- Две руки.
- Туловище достаточно отделено от головы.
- Длина и ширина туловища пропорциональны.
- Плечи хорошо прорисованы.
- Руки и ноги соединены с туловищем правильно.
- Места соединения рук и ног с туловищем ясно выделены.
- Шея ясно просматривается.
- Длина шеи пропорциональна размерам тела и головы.
- У человека нарисованы глаза.
- У него нарисован нос.
- Нарисован рот.
- Нос и рот имеют нормальные размеры.
- Видны ноздри.
- Нарисованы волосы.
- Волосы прорисованы хорошо, они равномерно покрывают голову.
- Человек нарисован в одежде.
- По крайней мере, нарисованы основные части одежды (брюки и пиджак/рубашка).
- Вся одежда, изображенная помимо указанной выше, хорошо прорисована.
- Одежда не содержит абсурдных и неуместных элементов.
- На руках изображены пальцы.
- На каждой руке пять пальцев.
- Пальцы достаточно пропорциональны и не слишком растопырены.
- Большой палец достаточно хорошо выделен.

- Хорошо прорисованы запястья путем сужения и последующего расширения предплечья в области кисти.
- Прорисован локтевой сустав.
- Прорисован коленный сустав.
- Голова имеет нормальные пропорции по отношению к телу.
- Руки имеют такую же длину, что и туловище, или длиннее, но не более чем в два раза.
- Длина стоп равна примерно  $1/3$  длины ног.
- Длина ног равна примерно длине туловища или длиннее, но не более чем вдвое.
- Длина и ширина конечностей пропорциональны.
- На ногах можно различить пятки.
- Форма головы правильная.
- Форма тела в целом правильная.
- Очертания конечностей переданы точно.
- Грубые ошибки в передаче остальных частей отсутствуют.
- Уши хорошо различимы.
- Уши находятся на своем месте и имеют нормальные размеры.
- На лице прорисованы ресницы и брови.
- Зрачки расположены правильно.
- Глаза пропорциональны размерам лица.
- Человек смотрит прямо перед собой, глаза не скошены в сторону.
- Четко различимы лоб и подбородок.
- Подбородок отделен от нижней губы.

Выводы сделать очень легко. В целом рисунок ребенка должен соответствовать приведенному описанию. Чем его рисунок ближе к этому образцу, тем выше уровень его развития. Присвойте каждому положительному ответу один балл и суммируйте полученные баллы. Нормально умственно развитый ребенок должен набрать в соответствии со своим возрастом указанные внизу очки.

5 лет – 10 очков.  
6 лет – 14 очков.  
7 лет – 18 очков.  
8 лет – 22 очка.  
9 лет – 26 очков.  
10 лет – 30 очков.  
11 лет – 34 очка.  
12 лет – 38 очков.  
13 лет – 42 очка.  
14 лет – свыше 42 очков.

В пользу ребенка говорят такие дополнительные детали рисунка, как трость, портфель, роликовые коньки и т.д., но при условии, что эта деталь является уместной в данном рисунке или даже необходимой для данного изображенного человека, например меч для воина.

### **Тест школьной тревожности Филлипса.**

При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44 сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1. 3, 6. 11. 17. 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8,13,17.22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9,14.18.23,28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6,11,32.35.41.44.47; сумма = 8

### КЛЮЧ К ВОПРОСАМ

1 -	7-	13-	19-	25 +	31 -	37-	43 +	49-	55-
2 _	8-	14-	20 +	26-	32-	38 +	44 +	50-	56-
3-	9-	15-	21 -	27-	33-	39 +	45-	51 -	57-
4-	10-	16-	22 +	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11 +	17-	23-	29-	35 +	41 +	47-	53-	
6-	12-	18-	24 +	30 +	36 +	42 -	48-	54-	

### Результаты

1) Число несовпадений знаков («+» - да, «-» - нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

2) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

4) Представление этих данных в виде диаграммы.

5) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.
4. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

**Бланк**

«+»															

	0														
<<->>															

**Текст опросника.**

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

### **Опросник Басса-Дарки на агрессивность.**

#### Текст опросника

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другому.
2. Иногда я сплетничаю о людях, которых не люблю.
3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполняю просьбу.
5. Я не всегда получаю то, что мне положено.
6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если я не одобряю друзей, я даю им это почувствовать.
8. Если мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительное угрызение совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.
11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.
13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.

14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне
15. несколько более дружелюбно, чем я ожидал.
16. Я часто бываю не согласен с людьми.
17. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
18. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу.
19. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми.
20. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.
21. Если кто-нибудь корчит из себя начальника, я всегда поступаю ему наперекор.
22. Меня немного огорчает моя судьба.
23. Я думаю, что многие люди не любят меня.
24. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной. вины.
25. Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство
26. Тот, кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.
27. Я не способен на грубые шутки.
28. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
29. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.
30. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится.
31. Довольно многие люди завидуют мне.
32. Я требую, чтобы люди уважали мои права.
33. Меня угнетает, что я мало делаю для своих родителей.
34. Люди, которые постоянно изводят вас, заслуживают, чтобы их щелкнули по носу.
35. От злости я иногда бываю мрачен.
36. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.
37. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания.
38. Хотя я и не показываю этого, но иногда меня гложет зависть.
39. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
40. Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям.

41. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены.
42. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
43. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.
44. Иногда люди раздражают меня своим присутствием.
45. Нет людей, которых бы я по настоящему ненавидел.
46. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
47. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что о нем думаю.
48. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
49. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
50. С десяти лет я никогда не проявлял вспышек гнева.
51. Я часто чувствую себя, как пороховая бочка, готовая взорваться.
52. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
53. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
54. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
55. Неудачи огорчают меня.
56. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.
57. Я не могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
58. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.
59. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
60. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю.
61. Я ругаюсь только со злости.
62. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.
63. Если для защиты своих прав мне надо применять физическую силу, я применяю ее.
64. Иногда я выражаю свой гнев в том, что стучу по столу кулаком.

65. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
66. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
67. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
68. Я часто думаю, что жил неправильно.
69. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.
70. Я не огорчаюсь из-за мелочей.
71. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
72. Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.
73. В последнее время я стал занудой.
74. В споре я часто повышаю голос.
75. Я стараюсь скрыть плохое отношение к людям.
76. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

#### Обработка результатов

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

1. Физическая агрессия: ответы «да» на утверждения 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68; ответы «нет» на утверждения 9, 17, 41.
2. Косвенная агрессия: ответы «да» на утверждения 2, 10, 18, 42, 34, 56, 63; ответы «нет» на утверждения 26, 49.
3. Раздражение: ответы «да» на утверждения 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; ответы «нет» на утверждения 11, 35, 69.
4. Негативизм: ответы «да» на утверждения 4, 12, 20, 28; ответы «нет» на утверждение 36.
5. Обида: «да» на утверждения 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58; «нет» на утверждение 44.
6. Подозрительность: «да» на утверждения 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59; «нет» на утверждения 65, 70.

7. Вербальная агрессия: «да» на утверждения 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73; «нет» на утверждения 39, 66, 74, 75.
8. Чувство вины: «да» на утверждения 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 67, 61.

**Таблица подсчета индексов различных форм агрессивных и враждебных реакций**

Таблица 1.

1.Физическая агрессия	+1	-9	-17	+25	+33	-41	+48	+55	+62	+68			
2. Косвенная агрессия	+2	-10	+18	-26	+34	+42	-49	+56	+63				
3.Раздражение	+3	-11	+19	+27	-35	+43	+50	+57	+64	-69	+72		
4. Негативизм	+4	+12	+20	+28	-36								
5. Обида	+5	+13	+21	+29	+37	+44	+51	+58					
6.Подозрительность	+6	+14	+22	+30	+38	+45	+52	+59	-65	-70			
7.Вербальная агрессия	+7	+15	+23	+31	-39	+46	+53	+60	-66	+71	+73	-74	-75
8.Чувство вины	+8	+16	+24	+32	+40	+47	+54	+61	+67				

Индекс враждебности (общая негативная, недоверчивая позиция по отношению к окружающим) включает в себя шкалы обиды (5) и подозрительности (6), а индекс агрессивности (активные внешние реакции по отношению к конкретным людям) включает в себя шкалы физической агрессии (1), косвенной агрессии (2) и вербальной агрессии (7).

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная  $21 \pm 4$ , а враждебности —  $6,5-7 \pm 3$ . При этом обращается внимание, на возможность достижения определенной величины, показывающей степень проявления агрессивности.

Уровень Агрессивной Мотивации =  $\Sigma = \text{№}1 + \text{№}3 + \text{№}7$ .

Сумма показателей физической агрессии, вербальной агрессии и раздражения образуют показатель Уровня Агрессивной Мотивации.

Нормативное значение:  $21 \pm 4$ .

Конструктивная или деструктивная направленность агрессивности =  
Агрессивность + Враждебность

При этом необходимо учитывать, что УАМ  $\square$  Агрессивности. Если УАМ  $\square$  Агрессивности, то имеется потенциал агрессии. Если УАМ  $\square$  Агрессивности, то идет подавление личности.

Пользуясь данной методикой, необходимо помнить, что агрессивность, как свойство личности, и агрессия, как акт поведения, могут быть поняты в контексте психологического анализа мотивационно- потребностной сферы личности. Поэтому опросником Басса-Дарки следует пользоваться в совокупности с другими методиками: личностными

тестами психических состояний (Кеттелл, Спилбергер), проективными методиками (М. Люшер, тест «Несуществующее животное») и т.д.

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

*Пол И. Деннисон и Гейл Деннисон**«Гимнастика мозга»*

Бесспорно, все мы знаем, что наш мозг находится в черепной коробке в непрерывной связи с остальными частями нашего тела. Но на практике, когда мы исследуем мышление, пробуем стимулировать его, создавать благоприятные условия для учения и творчества, мы стремимся рассматривать его как бестелесный процесс, словно роль тела заключается только в том, чтобы "переносить" мозг с места на место и таким образом обеспечивать его важную работу.

Но не всё мышление и учение сосредоточено лишь в голове. Напротив, наше тело играет объединяющую роль во всех интеллектуальных процессах, начиная с раннего детства и до глубокой старости. Важнейшая роль тела в процессе учения уже отчётливо доказана многими научными исследованиями. Чем подробнее учёные рассматривают сложные связи, существующие между мозгом и телом, тем отчётливее выявляется главное: движение необходимо для учения. Движение пробуждает и активизирует многие умственные способности.

Учение требует овладения навыками, а навыки любого вида связаны с освоением движения мышц. Все наши умения – это часть работы мышц, играющих важнейшую роль в развитии навыков человека. Последние исследования доказывают: движение приносит непосредственную пользу нервной системе. Мышечная активность, особенно координированные движения, стимулируют продукцию нейротропинов, природных веществ, отвечающих за рост нервных клеток и увеличивающих число нервных связей в мозге.

Существует так называемая Гимнастика Мозга, упражнения которой активизируют полноценную деятельность ума и тела, помогают управлять своей эмоциональной, физической и умственной жизнью. Эти

интегрирующие упражнения пробуждают систему "интеллект-тело" и приводят её в готовность к обучению.

Программа "Гимнастика Мозга" была разработана в 1970-х годах американским доктором Полом Деннисоном в Центре группового учения для неуспевающих "Долина" валифорнии, где он в течение 20 лет помогал детям и взрослым. Деннисон разработал систему быстрых, простых, специфичных движений, приносящих пользу каждому обучающемуся независимо от его проблемы. Особенно эффективна оказалась она в отношении детей, диагностированных как "неспособных к обучению". В 1987 г. результаты ГМ (гимнастики мозга) были оценены экспериментально. В этом эксперименте принимали участие 19 учеников специальной школы. Каждый ученик делал упражнения ГМ по 10-15 минут ежедневно. Показатели прогресса учеников за 1 год таковы, что их успеваемость повысилась на 50%. Значительно повысилась способность учащихся концентрироваться на выполняемом задании.

В 1987 году в Америке была основана Организация Образовательной Кинезиологии. (Кинезиология – наука о развитии головного мозга через движение). С этого времени Гимнастика Мозга начала распространяться по всему миру и принесла замечательные результаты в развитии учеников как общих, так и специальных учебных заведений.

В России ГМ впервые появилась в 1988 г. Сейчас её используют в своей работе в учреждениях психологической помощи в 15 крупных городах страны (Москва, Санкт-Петербург, Томск, Уфа, Орехово-Зуево и др.). Все педагоги, использующие кинезиологическую практику, отмечают необыкновенные успехи у людей всех возрастов.

Огромная польза и привлекательность ГМ состоит в её простоте и практичности. Человек может выполнять эти упражнения в любое время и в любом месте, для повышения эффективности того, что он в данный момент делает. Главная идея, которую пропагандируют кинезиологи, такова –

развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот.

Все движения комплексов ГМ воздействуют на различные системы управления организмом. Все их можно разделить на три блока:

- Упражнения, увеличивающие тонус коры г/м (дыхательные упражнения, массаж биологически-активных точек.)

**Цель:** повышение энергетики коры г/м.

- Упражнения, улучшающие возможности приёма и переработки информации (движения конечностями перекрёстно-латерального характера).

**Цель:** восстановление нарушенных межполушарных связей и функциональной асимметрии мозга.

- Упражнения, улучшающие контроль и регуляцию деятельности (движения и позы перекрёстного характера).

**Цель:** восстановление связи между лобным и затылочным отделами мозга, установление баланса между правым и левым полем человека, снятие эмоционального стресса.

Выполнение упражнений ГМ требует осмысленности и высокого уровня саморегуляции. Осуществление такого движения и доведение его до автоматизма возможно только при условии создания в коре г/м новых нейронных сетей, что в свою очередь расширяет резервные возможности мозга.

Система работы, опирающаяся на двигательные методы, наиболее оптимальна для коррекции отклонений и развития компенсаторных способностей учащихся.

### **Условия применения комплексов "Гимнастики Мозга"**

Основным требованием к квалифицированному использованию

специальных к/з комплексов является точное выполнение движений и приёмов. Применение упражнений возможно как на предметных уроках, так и на специальных уроках кинезиологии.

Желательно, чтоб каждый ученик почувствовал и осознал изменения, происходящие с ним. Для этого оптимально проводить занятия с небольшой подгруппой детей или индивидуально. Кинезиологические занятия дают как немедленный, так и кумулятивный (накапливающийся) эффект для повышения умственной работоспособности и оптимизации интеллектуальных процессов. Занятия должны проводиться в эмоционально комфортной, доброжелательной обстановке, если есть возможность – под спокойную музыку. Занятия, проходящие в ситуации стресса, не имеют своего воздействия.

Результативность занятий зависит от систематической и кропотливой работы. С каждым днём задания могут усложняться, объём заданий увеличиваться, наращиваться темп выполнения заданий. Происходит расширение зоны ближайшего развития подростка и переход её в зону актуального развития.

Если к/з упражнения используются на предметных уроках, то необходимо учитывать следующее: выполнение стандартных учебных действий может прерываться сериальным к/з комплексом, тогда как творческую деятельность прерывать нецелесообразно. В случае, когда учащимся предстоит интенсивная умственная нагрузка, требующая раскрытия интеллектуального потенциала и элементов творчества, специальный к/з комплекс рекомендуется применять перед началом работы. Это объясняется тем, что творческие виды деятельности, связанные с работой правого полушария и целостного восприятия должны выполняться при полном погружении в проблему. Деятельность, связанная с логикой, знаками, чертежами и, следовательно, с работой левого п/ш и дискретного восприятия, может быть прервана выполнением специальных упражнений.

Продолжительность занятий зависит от возраста и может

составлять от 10-15 до 20-35 минут в день. Заниматься необходимо ежедневно. Длительность занятий по одному комплексу упражнений – 45-60 дней. Желательно реализовать к/з цикл:

- комплекс упражнений для развития межполушарных связей (6-8 недель).
- Перерыв (2 недели).
- комплекс упражнений для развития правого п/ш (6-8 недель).
- Перерыв (2 недели).
- комплекс упражнений для развития левого п/ш (6-8 недель).

### **Комплекс упражнений № 1**

#### ***Горизонтальная восьмёрка.***

Вначале нарисуйте на доске или большом плакате горизонтальную восьмёрку (знак бесконечности) Потренируйтесь рисовать восьмёрку в воздухе. Сядьте прямо. Лодыжку правой ноги положите на левое колено, развернув ногу как можно горизонтальнее.левой рукой захватите нижнюю часть голени правой ноги, а за её стопу возьмитесь правой рукой, рот полуоткрыт, язык на нёбе, глаза закрыты. Сделать вдох носом на счёт "1-2-3-4" и представьте кольцо восьмёрки, идущее сверху вправо и вниз, а на выдохе кольцо, идущее снизу влево и вверх (счёт "5-6-7-8"). В дальнейшем эта восьмёрка с уровня представления должна перерасти в чёткую образную картину. Дети повторяют это упражнение 3 раза, взрослые – 8 раз. Если даже просто посидеть в этой перекрёстной позе несколько минут то произойдёт гармонизация эмоционального состояния, спокойствие постепенно охватит тело и душу. Хорошо выполнять его для снятия стресса и перед сном.

#### ***Доминирующее опускание руки.***

Упражнение выполняется стоя вдвоём. Один медленно и равномерно

поднимает правую руку до горизонтального положения (счёт "1-2-3-4"), после чего другой опускает эту руку в три шага:

**Первый шаг:** медленно, за 7 сек., на счёт "1-2-3-4-5-6-7", преодолевая лёгкое сопротивление мышцы руки партнёра.

**Второй шаг:** то же самое, но уже с чуть большим напряжением.

**Третий шаг:** доминирующее опускание руки, т.е. преодолевается сильное напряжение мышц руки партнёра.

Таким образом, опускание руки происходит 3 раза. При этом нельзя брать за суставы, стараться не сорвать мышцы, упражнение должно доставлять не боль, а удовольствие. Левую руку можно включить вместо правой руки, если нужно усилить работу правого полушария. Праворукость и леворукость не учитываются.

### ***Перекрёстная марионетка (для правого полушария).***

Упражнение выполняется стоя. На счёт "1-2-3-4-5-6-7" медленно и равномерно поднимайте левую ногу, согнутую в колене, до уровня бедра. Когда нога оказывается поднятой до горизонтального уровня, правой рукой делайте усилие для ноги в три шага:

**Первый шаг:** лёгкое усилие мышцы ноги – 7 сек.

**Второй шаг:** сильное усилие – 7 сек.

**Третий шаг:** доминирующее опускание ноги – 7 сек. Руки при этом удобнее прикладывать чуть выше колена.левой рукой можно на что-то опереться или держать её, отставив в сторону и, согнув в локте. Спина должна быть прямой. Упражнение выполняется только для левой ноги. Дети выполняют упражнение 3 раза, взрослые – 8 раз.

### ***Перекрёстная марионетка (для левого полушария).***

Выполняется как и для правого полушария. Отличие состоит в том, что

поднимается правая, а не левая нога. Усиление делается левой, а не правой рукой. Это упражнение максимально открывает работу правого полушария. Оно выполняется 3 раза. Упражнение выполняется только для правой ноги.

### ***Односторонняя марионетка.***

Выполняется стоя. Медленно на счёт "1-2-3-4-5-6-7"

Поднимается правая нога, усиление в три шага создаётся тоже правой ногой. Спина прямая. Дети повторяют 3 раза, взрослые – 8 раз.

### ***Крюки.***

Для выполнения этого упражнения скрестить лодыжки так, как удобно. Затем скрестить руки, соединив пальцы в "замок" и вывернув кисти рук. Кончик языка прижать к нёбу при вдохе и расслаблять при выдохе. Можно это же выполнять сидя на стуле. 5 минут простого сидения в этой позе успокаивает нервы. Это сложное перекрёстное движение активизирует моторные и сенсорные каждого полушария мозга, а также активизирует работу среднего мозга, который находится прямо над твёрдым нёбом. Т.о. достигается объединение эмоций и процессов мышления, приводя к наиболее эффективному учению и реагированию на происходящее.

## **Комплекс упражнений № 2**

### ***Задержите дыхание.***

Сделайте глубокий вдох и задержите дыхание так долго, насколько это возможно. Можно ввести элемент соревнования в группе.

### ***Кнопки мозга.***

Это серия упражнений, которая включает "электрическую систему" организма, способствует концентрации внимания, улучшает кровоснабжение головного мозга, подготавливает его к восприятию сенсорной информации. Выполняется по 20-30 сек.каждой рукой.

- Указательным и средним пальцами одной руки массировать точки над верхней

губой (середина носогубной складки) и посередине под нижней губой. Другая в это время лежит на пупке. Одновременно с этим, взгляд нужно переводить в разных направлениях: влево-вверх, вправо-вниз и т.д.

- Указательным и средним пальцами одной руки держать точку над нижней губой. Пальцы другой руки массируют область копчика.

Упражнение снимает умственную усталость. Активизирует работу обоих полушарий, повышает координацию и устойчивость тела, помогает сосредоточиться на запоминании нового материала.

- Ладонь одной руки положить на пупок. Пальцы другой руки массируют область копчика. Через 20-30 сек. положение рук меняется. Рука, накрывающая пупок,

соприкасается через него со всеми меридианами тела, т. к. это точка центрального меридиана. Упражнение способствует расслаблению, снимает нервное

напряжение, повышает уровень внимания, снижает гиперактивность.

### ***Слон.***

Это одно из наиболее интегрирующих упражнений гимнастики мозга. При его выполнении ухо надо прижать к плечу так плотно, чтоб между ними можно было держать лист бумаги. Затем одна рука вытягивается как хобот. Глаза следят за движениями кончиков пальцев, а рука рисует горизонтальную восьмёрку, начиная от центра зрительного поля и идя вверх

против часовой стрелки. Упражнение выполняется медленно, 3-5 раз каждой рукой.

Это упражнение активизирует и балансирует всю целостную систему организма "интеллект-тело", улучшает концентрацию внимания.

Под влиянием гимнастики мозга в организме наступают самые разнообразные положительные структурные и функциональные изменения. Подвижность и пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Данная методика позволяет выявить скрытые способности детей с ОВЗ и расширить границы возможностей их мозга.

### **Упражнение "Перекрестные шаги"**



Для начала мысленно проведем линию от лба к носу, подбородку и ниже – она разделяет тело на правую и левую половины. Движения, пересекающие эту линию, интегрируют работу полушарий мозга. Поэтому "Перекрестные шаги" способствуют развитию координации и ориентации в пространстве, делают более успешными приобретение навыков чтения, письма, слушания, усвоения новой информации. А еще снимают боль в пояснице и подтягивают мышцы живота.

1. Локтем левой руки тянемся к колену правой ноги. Легко касаясь, соединяем локоть и колено.

2. Это же движение повторяем правой рукой и левой ногой. Выполнять стоя или сидя.
3. Соединяем левую ногу и правую руку за спиной и наоборот.

Повторить 4–8 раз.

"Перекрестные шаги" желательно делать в медленном темпе и чувствовать, как работают мышцы живота. Если этого ощущения нет, проследите, не низко ли опускается локоть, не слишком ли высоко поднимается колено, нет ли излишнего наклона в пояснице.

### Упражнение "Сам себе качели"

На улице моросит дождик, переходящий в первый снег, и все больше времени дети проводят без движения. Днем сидят в школе за уроками, а потом короткими перебежками бегут домой, чтобы уткнуться в книги или компьютер. На прогулку они выбирают только в выходные дни.

Из-за дефицита физических нагрузок нашему телу в осеннее время года так не хватает бодрости, энергии, драйва. Поэтому утром все сложнее проснуться, а днем тяжело сосредоточиться на выполнении заданий. И тем более – суметь быстро решить задачу или найти дополнительное нестандартное решение.



1. Сядьте на пол, предварительно не забыв расстелить

специальный коврик, и согните колени.

2. Обхватите колени руками, откиньтесь назад и, округлив спину, покачайтесь назад и вперед, с боку на бок. Амплитуда движений невелика, она регулируется

появлением напряжения.

3. Вернитесь в исходное положение. Откиньтесь назад, опираясь на локти и кисти. Вам должно быть удобно поддерживать тело в наклонном положении.
4. Приподнимите ноги, согнутые в коленях, плавно начинайте описывать коленями "восьмерки". Если выполнение движений затруднительно, то для начала достаточно просто делать круговые вращения ногами.

### ***Предлагаем другой вариант упражнения "Рокер".***

Сидя в кресле, опираясь на подлокотники, поднимите ноги, согните в коленях и делайте ими круговые движения.

Упражнение "Рокер" снимает напряжение после длительного сидения за партой, компьютером или рулем автомобиля, прибавляет энергии, помогает достигать спортивных успехов, способствует творческому мышлению. Кроме того, оно способствует развитию понимающего чтения, улучшает навыки эмоционального чтения и пересказа. Упражнение выполняется на мягкой поверхности. Подойдет, например, гимнастический коврик.