

СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ.....	
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	
1.1. Теоретические аспекты агрессивности в современной психологии.....	
1.2. Задержка психического развития, причины ее возникновения и отличительные признаки.....	
1.3. Личностные особенности младших школьников с задержкой психического развития	
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	
2.1. Этапы, методы исследования.....	
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	

ВВЕДЕНИЕ

Данные психологических исследований и практики в последнее время доказывают очевидность того, что агрессивное поведение детей является весьма серьезной педагогической, социальной, и психологической проблемой, становящейся значимой в начальной школе. В начальной школе многие личностные проблемы связаны с нехваткой коммуникативной компетентности, вследствие чего школьник оказывается дезадаптирован, обнаруживает склонность к демонстративному поведению, многочисленным всплескам агрессии.

Неблагоприятные условия воспитания в социальном отношении, оказывают значительное влияние на формирование личности ребенка с задержкой психического развития и могут привести к дезадаптации личности. Агрессивных детей отличает враждебность к окружающим, несговорчивость, раздражительность, обидчивость, а отношения их со сверстниками и педагогами всегда отличаются напряжением и амбивалентностью.

Проведенный анализ литературы позволяет заметить, что на ранних этапах онтогенеза агрессия в поведении детей понимается, как реакция на неблагоприятные воздействия среды и обуславливается сочетанием нарушений формирования эмоционально-волевой сферы (В.Г.Василевский, Л.Н.Винокуров, Н.В.Вострокнутов, А.В.Запорожец, А.И.Захаров, О.А.Карабанова, В.В.Ковалев, В.В.Лебединский, М.М.Либлинг, О.С.Никольская и др.) [4, 117].

В первые годы обучения в связи с переходом ребенка в новые социальные отношения агрессия понимается как реакция, обусловленная комплексом внутренних и внешних изменений, социальной направленности. Неблагоприятное воздействие учебной деятельности, порождающее дидактогении, признается основным фактором развития школьной дезадаптации, при которой агрессия понимается как

реакция гиперкомпенсации (Н.Г.Атаянц, Н.Н.Заваденко, В.Е.Каган, А.С.Петрухин, А.М.Прихожан, Е.Е.Сапогова, Н.Н.Снегинова, В.В.Сорокина, Т.Ю.Успенская, А.Н.Фомичева и др.) [3, 94].

Если говорить о детях с задержкой психического развития, то освоение учебной деятельности осложняется факторами их физиологической и психологической незрелости.

Анализ работ Н.Л.Белопольской, В.И.Лубовского, Н.А.Менчинской, И.Ф.Марковой, У.В.Ульенковой и других позволяет определить в клинико-психологической структуре дефекта развития у детей с ЗПР специфическое сочетание резидуально-органических нарушений деятельности мозга и замедленного темпа психического развития, что обуславливает наличие серьезных трудностей у детей в освоении учебной деятельности.

Как доказывают Н.Л.Белопольская, О.В. Кербиков, И.Кулка, Л.Пожар, И.А.Шаповал специфическое сочетание первичного и вторичного проявлений дефекта развития вызывает стойкое нарушение равновесия в динамической системе "личность - социальная среда", негативно отражаясь на дальнейшем развитии и социализации личности этих детей.

Возникновение устойчивого синдрома неудачного человека (Н.Л.Белопольская) приводит в итоге к развитию реактивных состояний, к числу которых принято относить агрессию.

Длительное влияние факторов образовательной дезадаптации создают угрозу деформации личности и ее социализации и закрепления нарушений эмоционально-волевой регуляции поведения (О.Ф.Алексеева, Е.Н.Васильева, В.Л.Васильев, Н.В.Вострокнутов, И.А.Горьковская, Т.Н.Князева, В.Г.Петрова, У.В.Ульенкова, А.Н.Фомичева, и др.) [5, 99].

Анализ исследований, направленных на решение проблем компенсации нарушений развития и коррекции агрессии в поведении детей как с ЗПР, еще вызывает, что основным содержанием предлагаемых средств является коррекция эмоциональных состояний детей и поведенческий тренинг (Ю.А.Баркова, Н.Л.Белопольская, Л.М.Блинова,

М.Э.Вайнер, О.А.Карабанова, И.Л.Ленденева, А.Л.Нуруханова, Т.П.Смиронова, И.А.Фурманов, Т.А.Шилова и др.).

В литературе имеются данные, что агрессивные дети обнаруживают стойкую академическую неуспеваемость, но связь между агрессивным поведением и академическими проблемами считается сложной, с неясным характером: не ясно, является ли академическая неуспеваемость причиной или следствием агрессии; не ясно, что именно в этой связи играет важную роль - возрастные пробелы или проблемы недостаточности развития (Андерсон, Беншел, Буш, Дэвис, Загар, Коннор).

Опираясь на положения субъектно-деятельностного подхода, а также работы В.В.Давыдова, Л.Б.Ительсон, У.В.Ульенковой, Д.Б.Элькониной и других, посвященных развивающей роли учебной деятельности, как ведущей деятельности возраста, мы полагаем, что анализ всех проявлений ребенка младшего школьного возраста, в том числе и анализ психологического механизма агрессии в поведении детей 7-9 лет, следует вести и в рамках личностных новообразований, порожденных ведущей деятельностью.

В работах Г.С.Абрамовой, А.Л.Венгер, В.В.Давыдова, Л.Б.Ительсон, Я.Л.Коломенского, А.К.Марковой, Д.Б.Элькониной и других в качестве основного новообразования младшего школьного возраста называется новая система экзистенциальных отношений ребенка к себе, к миру, к деятельности, в которой он участвует, что обуславливает развитие его мотивационно-потребностной, морально-нравственной, операционной и других сфер. Эта новейшая система отношений описывает содержание понятия активности личности в ведущей деятельности (А.К.Абульханова - Славская, А.А.Волочков, М.И.Воловикова и др.) [5, 101].

Во многих исследованиях отечественных дефектологов (В.И.Лубовский, Л.В. Кузнецовой, И.И.Мамайчук и др.) было отмечено, что в личностной сфере детей с задержкой психического развития встречаются инфантильные черты характера, проявляющиеся в преобладании игровых направлений над

учебными, повышена внушаемость и уклонение от ответственности, неадекватная самооценка, слабо сформированная саморегуляции.

Детям трудно управлять своим поведением, вести себя в соответствии с требованиями ситуации, намеренно регулировать различные психические процессы и состояния. Проявления детской агрессии беспокоят родителей, воспитателей, учителей, что вызывает научно-практический интерес у педагогов, исследователей. Само по себе понятие «агрессивное поведение» детей - это не просто тревожнейшее явление, а очень серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема. Агрессивные дети часто драчливы, очень легко возбудимы, раздражаются, обижаются, становятся несговорчивыми и упрямыми, а часто и враждебными к окружающим. Их отношения со своими близкими, сверстниками или учителями всегда напряжены и амбивалентны. Агрессивные разряды ухудшают здоровье детей, приводят их в состояние трудно контролируемого возбуждения. Кроме того, агрессивность, став устойчивой личностной чертой, негативно сказывается на процессах личностного развития и социализации этих детей в последующих возрастных периодах.

Агрессивные поведенческие проявления оказывают деструктивное влияние на здоровье детей. Дети с задержкой психического развития входят в группу социального и эмоционального риска.

Самое опасное это то, что становясь устойчивой личностной чертой, проявление агрессивности очень затрудняет процессы личностного развития и социализации детей с задержкой психического развития последующих возрастных периодах.

Актуальность темы изучения особенностей проявления агрессии детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития обуславливаются ее практической значимостью, поскольку здесь речь идет о детях, социализация личности которых и без того осложнена спецификой дефекта.

Цель исследования – апробация коррекционной программы агрессии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования – проявление агрессии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – особенности коррекции агрессии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что проведение коррекционной работы может снизить у детей младшего школьного возраста с ЗПР уровень агрессии.

Структура работы включает в себя введение, две главы, заключение и список использованной литературы

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. На основе анализа общей и специальной литературы, определить современные состояния вопроса агрессивного проявления младших школьников с ЗПР.

2. Экспериментально выявить психологические механизмы и уровень проявления агрессии у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

3. Разработать программу занятий, способствующих снижению агрессии у детей младшего школьного возраста.

Методологическую основу исследования составили: личностно-деятельностный подход к исследованию психических явлений, представленный в работах С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева и др.; теоретические представления о сущности и психологических механизмах и уровнях агрессивного поведения зарубежных ученых: Л.Берковитца, Р.Бэрона и З. Фрейда и др.; и отечественных исследователей: С.Н. Ениколопова, И.А.Фурмонова и др.;

Методы исследования:

-Теоретический анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по теме исследования, обобщение различных подходов.

-Констатирующий психологический эксперимент: "Опросник Басса-Дарки", графическая методика "Кактус", анкета "Признаки агрессивности", тест Розенцвейга.

-Количественный и качественный анализ эмпирических данных, и содержательная интерпретация результатов.

Практическая значимость исследования:

Составление психокоррекционной программы по снижению агрессивных проявлений у младших школьников с ЗПР, может быть использована в практической деятельности педагогов и психологов в образовательных учреждениях. Полученные в ходе исследования результаты могут использоваться при создании учебных пособий и разработке учебных курсов. Составленные по результатам исследования рекомендации могут способствовать созданию благоприятных условий для оптимизации межличностного взаимодействия с детьми.

Организация исследования:Базой исследования послужило Муниципальное образовательное учреждение Абанская школа №4 им.Героя Советского союза В.С.Богущкого, 25 детей в возрасте от 9 до 10 лет.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Теоретические аспекты агрессивности в современной психологии

В последнее время одной из социальных проблем нашего общества является проявление агрессии у детей с ЗПР. Особенно активно эту проблему изучает специальная психология, психология детей с ЗПР. Данной проблемой занимались такие ученые, как Бандура А., Реан А.А., Фромм Э., Выготский Л.С., Лебединская К.С., Шпицына Л.М.

Агрессия – это очень сложное, разноуровневое явление, и в отношении его не существует одного мнения. различные подходы объясняются разными целями, механизмами, результатами индивидуального и группового воздействия на человека или группу людей. Конечно же все современные исследования направлены на системное изучение разных уровней и структуры агрессии.

В психологии понятие "агрессия" трактуется по-разному. Многие авторы в своих исследованиях агрессивности предпочитают показывать плохую сторону данного понятия. Но так же есть и точка зрения на агрессивность с позитивной стороны [8, 44].

Определим важные определения в соответствии с основными психологическими теориями и концепциями агрессии и агрессивного поведения:

Под агрессией понимаются акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые сильно вредят другому человеку или объекту. Агрессивность человека это поведенческая реакция, которая характеризует проявление сильных попытке нанести ущерб или вред одной личности или целому обществу.

Агрессия –это угроза физического характера или какое-либо действие со стороны одной личности, которое может уменьшить свободу или генетическую приспособленность другого человека.

Определения, которые описывают явление агрессии можно разбить на 2 большие группы:

1.Понятия, в которых говорится об агрессии как о специально организованной деятельности, которые нарушают устоявшиеся нормы и правила, могут причинить боль или страдания одному человеку или даже целой группе людей. Можно выделить преднамеренную и инструментальную агрессию:

-инструментальная агрессия наблюдается в случае если человек не ставит перед собой цель агрессивно действовать, но в том случае "так было нужно". Таким образом, у человека для агрессии существует мотив, но он может не всегда осознаваться человеком;

-преднамеренная агрессия наблюдается в том случае, когда действия человека имеют вполне осознанный мотив, а именно желание причинить другому вред или ущерб. Автор этого популярного определения А. Бандура.

2.Ко второй группе мы можем отнести понятия, в которых агрессия рассматривается как разрушение или враждебность. Учёные Д. Ричардсон и Р. Бэрн описали следующее определение агрессии, которое говорит о том, что это может быть любое проявление поведения человека, которое нацелено специально на оскорбление или причинение вреда другому человеку, и который сам не желает такого обращения.

По мнению вышеуказанных авторов:

– агрессия в обязательном порядке подразумевает запланированное, целенаправленное причинение ущерба выбранной жертве;

– в качестве агрессии можно рассматривать только такое поведение, которое предусматривает причинение ущерба или вреда живому существу;

– в свою очередь, выбранная жертва должна хотеть избегать подобного обращения с собой.

Из отечественных психологов такую же точку зрения имеют Т.Г. Румянцева и соавторы. Данные авторы рассматривают агрессию как проявление социального поведения человека, которое реализуется в форме социального взаимодействия между людьми.

Поведение человека будет считаться агрессивным если последствия этого поведения несут пагубные для выбранной жертвы результаты, или же когда человек нарушает установленные правила в обществе нормы поведения.

Рассмотрев основные подходы к описанию агрессии, возьмём за рабочее такое определение данного явления:

Агрессия является проявлением со стороны человека, которое нацелено на специальное оскорбление или причинение вреда другому живому существу, которое в свою очередь не желает по отношению к себе подобного обращения.

Это определение намеренно подчеркивает, что агрессия – это модель поведения, а не мотивация и точно не эмоция. Хотя у многих людей агрессия часто ассоциируется с негативными эмоциями – такими как злоба; с мотивами – такими как стремление, навредить или оскорбить. Конечно, эти злобные эмоции очень сильно влияют на возникновение агрессивного поведения у человека, но наличие таких эмоций не является обязательным для агрессивного поведения[11, 83].

Попробуем рассмотреть подробнее понятие "агрессия" и "агрессивность", так эти два феномена необходимо рассматривать также отдельно. Из вышеперечисленного материала, мы помним, что агрессия есть личное или массовое поведение человека или группы людей, которое специально направлено на причинение физического или психологического ущерба или вреда.

Агрессивность – это очень устойчивое качество человека, которое выражается в постоянной готовности к агрессии, а также в привычке видеть и понимать поведение другого человека как враждебные нападки и угрозу.

В силу своей устойчивости и становление личностной характеристикой, агрессивность способна направлять общие особенности поведения человека.

Степень агрессивности может быть абсолютно разной – от чуть заметной до зашкаливающей. Многие ученые считают, что для гармонического развития у личности должно быть проявление агрессивности. Но личности необходимо развиваться и общественные нормы формируют в людях способность к устранению преград, а иногда и к физическому преодолению факторов, которые мешают данному процессу. Если у человека полностью отсутствует агрессивность, то это может привести к тому, что личность станет податливой и не сможет занять активную позицию в жизни.

Но нельзя не понимать, что если сильно развивать агрессию, то можно изменить всю личность, которая превратится в раздражающе-конфликтную, которая не идет на сделки и компромиссы с окружающими. Если допустить агрессию до крайности, то она может превратиться в патологические и сложно корректируемые проявления, в таком случае агрессия перестает выбирать необходимые и значимые ситуации, а просто становится привычным способом поведения человека, проявляясь в ежедневной и постоянной враждебности, в немотивированной злобе, жестоком отношении, и негативу во всех проявлениях.

Существуют отличные друг от друга группы теорий агрессии, которые мы рассмотрим в той последовательности, в какой они создавались в течении времени.

Первые попытки изучить и описать психологию агрессивности было у Зигмунда Фрейда, который выделил 2 главных инстинкта человека – это инстинкт к жизни и к смерти. Данные инстинкты у человека являются врожденными, на протяжении всей жизни будут постоянными и неизменятся. Следовательно, агрессивное поведение необходимое и неотъемлемое качество человеческой личности[11, 65].

Исходя из выше упомянутой теории инстинктов, получается что энергия скапливается и для получения агрессивного драйва иногда человек должен получить разрядку, то есть проявить агрессивность. Группа ученых, которые тоже придерживаются данного направления, говорят о том, что необходимо контролировать насилие, а следовательно необходимо чтобы эта энергия периодически разряжалась. Для этого человек может использовать массу способов, таких как спорт, карьерный рост, искусство.

Так же есть теория, в которой агрессивность человека уподобляется поведению животных в природе и объясняет ее с биологической точки зрения. В данной теории агрессия это средство выживания человека в борьбе с окружающими живыми существами, это необходимость защищать и утверждаться в этом обществе. Такое же объяснение содержит и этологическая теории агрессивности человека.

Сторонники данной этологической теории рассматривают агрессию в поведении человека как спонтанную врожденную реакцию. Эта точка зрения нашла свое в работах К. Лоренца. Согласно данному мнению, в организме человека и животного должна постоянно накапливаться особого рода энергия агрессивного влечения, причем накопление происходит до тех пор, еще в результате воздействия какого-то запускающего раздражителя эта энергия не разрядится.

Ученый допускает возможность регуляции агрессивности и возлагает надежды на воспитание, усиление моральной ответственности людей за свое будущее.

Эта простая модель осуждалась и этологами, и психологами. Критика была не только за рискованный перенос на людей результатов, которые получили в исследованиях с животными, но и за планы снижения уровня злобы цивилизованного человека через организацию различных состязаний и за абсолютную необоснованность. Но критики не оспаривают, что агрессия человека имеет свои эволюционные и физиологические предпосылки. В списке физиологических факторов агрессии находятся и половые гормоны.

Но на самом деле современное состояние исследований о роли половых гормонов мало что дает в психологических исследованиях агрессивности, но этим пренебрегать не нужно.

Наиболее понятным и более известным является половое различие агрессии в поведении, которое обусловлено особенностями протекания социализации. Исследования, которые были проведены показывают, что в целом мальчики агрессивнее девочек, а мужчины агрессивнее женщин. По-видимому, у женщин агрессивные действия тормозятся сильнее. Проявив злобу, они скорее будут реагировать на неё чувством вины и страха.

В перечне двенадцати основных инстинктов Мак-Дугалла мы находим "агрессивное поведение"соответствующей ей эмоцией гнева. В более поздней редакции этого перечня, содержащей восемнадцать мотивов для диспозиций, инстинкт агрессивности стал выглядеть следующим образом: "Предрасположенность к гневу. Негодование и насильственное устранение всякой помехи или препятствия, мешающих свободному осуществлению любой другой тенденции".

Этой формулировкой ученый фактически предвосхитил точку зрения фрустрационной теории об агрессии Долларда, которая в течении времени стала популярной.

Основная мысль теории фрустрации-агрессии в том, что любая фрустрация провоцирует внутреннее необходимость или мотив быть агрессивным.

Это поведение очень подробно изучалось у бихевиористов, связывающими агрессию с фрустрацией. Под последней, понимается эмоциональное состояние, возникающее в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели. Это – невозможность удовлетворить потребности.

Тогда получается, что все агрессивные выпадки вызваны одной из фрустраций. В основном рассматривают следующие виды агрессивности:

-прямая или косвенная;

- непосредственная или отсроченная;
- направленная на других людей или себя самого.

Идея агрессивного поведения, которая разработана в русле теории социального научения, и ведут свое начало от теоретического представления S-R-типа: в них различным образом определяются и по-разному связываются между собой компоненты поведения, ответственные за его побуждение и направление. Более влиятельным представителем данного течения являются Берковиц и Бандура[4, 117].

Первоначально Берковиц стоял на позициях, тесно связанных с фрустрационной теорией агрессии. Отказавшись от невыдерживаемого критики постулата о том, что фрустрация всегда ведет к агрессии, он ввел две промежуточные переменные, одна из которых относилась к побуждению, а другая – к направленности поведения, а именно гнев (как побудительный компонент) и пусковые раздражители (запускающие или вызывающие реакцию ключевые признаки). Гнев возникает, когда достижение целей, на которые направлено действие человека, блокируется извне. Однако сам по себе он еще не ведет к поведению, определяемому побуждением данного типа. Чтобы это поведение осуществилось, необходимы адекватные ему пусковые раздражители, а адекватными они станут лишь в случае непосредственной или опосредованной связи с источником гнева, т.е. с причиной фрустрации.

Следовательно, основополагающей для ученого здесь оказывается концепция поведения как следствия толчка. Сам он дает следующее определение: "Сила агрессивной реакции на какое-либо препятствие представляет собой совместную функцию интенсивности возникшего гнева и степени связи между его побудителем и пусковым признаком".

Позднее Берковиц расширил и видоизменил свою соответствующую лоренцовской модели врожденного запускающего механизма механистическую концепцию толчка. Пусковой раздражитель уже не является необходимым условием перехода от гнева к агрессии. Далее,

допускается побуждение к агрессии раздражителями, связанными с обладающими подкрепляющим значением последствиями агрессивных действий, иными словами, в качестве дополнительной опоры своей концепции Берковиц привлекает парадигму инструментального обуславливания.

Кроме того, предполагается, что появление релевантных агрессии ключевых раздражителей может повысить интенсивность агрессивного действия, например, замечаемое оружие в ситуации, воспринимаемой человеком как провокационная, так называемый эффект оружия.

Бандура больше ориентирован на теорию инструментального обуславливания, в котором важное место он отводит научению путем наблюдения за образцом. Эмоция гнева ни является, по их мнению, ни необходимым, ни достаточным условием агрессии. Поскольку гнев представляет собой, сточки зрения Бандуры, всего лишь состояние возбуждения, получающее обозначение лишь постфактум, всякое эмоциональное возбуждение, идущее от плохо воспринимаемой стимуляции (скажем, шум, жара), может влиять на интенсивность агрессивных действий, если только действие вообще пойдет по пути агрессии. Ход такого действия несвязан с простым запуском условных реакций, зависящих от предвосхищаемых последствий возможных действий, и никакое состояние эмоционального возбуждения, никакой побудительный элемент не является для него важным [8, 14].

Теоретическая позиция Бандуры, будучи многокомпонентной, ориентированной на теорию привлекательности концепцией поведения в духе притяжения, представляет собой синтез традиций теории научения и когнитивных теорий мотивации. В первую очередь поведение определяется привлекательностью предвосхищаемых последствий действий. К числу таких решающих дело последствий относится не только подкрепление со стороны других людей, но и самоподкрепление, зависящее от соблюдения внутренне обязательных для личности стандартов поведения. Поэтому при одних и тех

же особенностях ситуации вместо агрессии может быть выбрано действие совершенно иного типа, например: подчинение, достижение, отступление, конструктивное решение задачи. В настоящее время эта теория является лидирующей.

Наиболее известный сторонник данного подхода – Арнольд Басс. Он определяет фрустрацию как блокирование процесса желательного поведения, вводя понятие атаки. Атака - это акт, который предоставляет организму враждебные стимулы. Часто атака вызывает очень сильную агрессивную реакцию, в то время как фрустрация – слабую. Басстакже указал спектр факторов, которые влияют на силу агрессивных привычек:

Первый фактор - это частота и интенсивность случаев, когда человек испытал атаку, фрустрацию и раздражение. Люди, которые получили много негативных стимулов, скорее реагируют очень агрессивно, чем те, кто в жизни редко сталкивался с такими стимулами.

Частое достижение успеха с помощью агрессии закрепляет соответствующие привычки. Рассматривая успех, можно сказать, что он бывает внутренним или бывает внешним. Зафиксированная привычка к агрессии или атаке, делает незаметным различие в разных ситуациях, когда агрессию не избежать. В таком случае, человек всегда будет реагировать агрессивно.

Культурные и субкультурные нормативы, которые усваивает человек, облегчают развитие у него агрессии.

Очень сильно влияет и темперамент личность, насколько он импульсивен, интенсивность его реакции, уровень его активности. Данные показатели провоцирует закрепление агрессивного поведения, и формирует агрессивность как свойство личности.

Важно также стремление к самоуважению и к защите от массового давления, к самостоятельности. Это стремление сначала вызывает способность к непослушанию, а уже после, при возмущении окружающих, способствует у человека проявления агрессии.

И наконец, следует вспомнить самую позднюю по времени возникновения теорию принуждающей силы. Смысл ее очень прост физическое насилие используют для получения желаемого результата, когда израсходованы все другие способы.

В связи с этим Фишбах выделяет также инструментальный вид агрессии. Это средство достижения какой-либо цели, при котором нанесение ущерба – всего лишь способ воздействия. Враждебная агрессия, по мнению Фишбаха, доставляет ущерб жертве и ее можно рассматривать как агрессию ради агрессии [8, 190].

Сосчета однако несбрасывается и роль биологических факторов возникновения агрессивного поведения. Подкорковые структуры мозга, гипоталамус, лимбическая система опосредуют его, налагая свои ограничения на тип, усваиваемых в процессе обучения агрессивных реакций.

Среди форм агрессивных реакций, встречающихся в различных источниках, важно выделить следующие:

Физическая агрессия – это использование физической силы против другой личности.

Косвенная агрессия – это действия, которые не напрямую направлены на другую личность. Может быть даже и ни на кого ненаправленные взрывы агрессии.

Вербальная агрессия – это проявление негативных чувств и через форму, и через содержание словарного оборота.

Склонность к раздражению – это готовность личности к проявлению злости и ярости при малейшем возбуждении.

Негативизм – это оппозиционная манера поведения, которая обычно направлена против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до очень активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Из форм враждебных реакций отмечают следующие:

Обида – это зависть и злость к людям, обусловленная чувством сильной горечи и агрессии на весь окружающий мир настоящие или выдуманные страдания.

Подозрительность – это сильное недоверие и осторожность в отношении людей, которое основано на убеждении, что окружающие специально намерены причинить вред.

Можгинский в своих работах различает агрессию по механизму возникновения и действия. Следовательно, механизм и принцип действия зависят от восприятия самой личностью ситуации, в частности ее намерений, и особенностей которые она приписывает другим. Часто возникающие желания для мести за агрессивное поведение всем окружающим, и способность дойти до конца в результате применения агрессии, а также оценку таких действий со стороны других людей и самооценки.

Рассмотрим их более подробно, ведь именно эти факторы и определяют агрессивное поведение у человека.

Намерение - это когда человек видит, что другой собирается напасть на него или помешать ему, то решающим оказывается, прежде всего, то обстоятельство, приписываются ли этому другому агрессивные намерения и враждебные по отношению к себе планы.

Для того чтобы началась агрессия часто бывает достаточно одного только знания о том, что другой питает враждебные намерения, даже если человек еще и неподвергся нападению. Вместе с тем если противник до этого просит извинить его за агрессивное действие, то очень часто злоба не возникает вообще и ответной агрессии не происходит. Данный эффект основан на различной атрибуции и мотивации, т.е. на приписывание человеку другому враждебных или безобидных намерений. Как только человек решит, что другой намерен ему навредить, и возникнет агрессия, то изменить после этого такую атрибуцию можно лишь с очень большим трудом.

Если же человек придет к выводу, что инцидент был непреднамеренным или что произошла ошибка, то гнев, желание мести и стремление к ответной агрессии могут быстро пройти.

Ожидание достижения агрессии и возмездия за агрессивное поведение. Еще человек располагает возможностями совершения прямой агрессии, реализация которых не представляет трудностей, ожидание вероятности нанесения вреда жертве и тем самым достижение цели агрессивного действия играют малую роль. Существенное значение это ожидание приобретает лишь в том случае, когда ответная агрессия человека не может достигнуть инициатора агрессии непосредственно, например, нет возможности с ним встретиться тогда может последовать непрямая агрессия, типа нанесения ущерба собственности агрессора или его репутации. Вероятность, что подобные косвенные агрессивные действия на самом деле поразят агрессора, весьма различна и является в качестве ожидания последствий результата действия – одним из решающих детерминантов.

Например, если все что человек может сделать, это пожаловаться на причину агрессии своему начальству, а поведение администратора говорит о незаинтересованности в жалобах подчиненных и, что приниматься меры не будут, то частично возникшая агрессивная тенденция будет не израсходована и будет сохраниться на будущее [5, 70].

Если же прямая агрессия возможна, то решающее значение приобретает ожидание иного рода, а именно ответ на агрессию человека также агрессией. Следовательно, что в результате агрессивного поведения человек опять снова будет жертвой. В реальности ожидание мести оказывается решающим при этом не существенно то подвергся человек нападению или же нет. Если человек стал жертвой агрессии, то он реализует принцип возмездия, даже когда вероятность ответного шага очень велика.

Поддерживающие агрессию главные раздражители: особенности ситуации, которые влияют на оценку всей ситуации, и указывают человеку с смысл происходящего. Один из примеров это так называемый эффект

оружия. Если в лабораторном помещении находится оружие, то агрессивность испытуемого будет повышаться. Ключевые раздражители оказывают мотивирующее воздействие лишь в том случае, когда отвечают текущему мотивационному состоянию.

Удовлетворение, приносимое достигнутым в ходе агрессии результатом: Для человека, подвергшегося агрессии и думающего о возмездии, восприятие поединка боксеров после испытанного одним из них поражения сопровождалась замещающим переживанием, отражавшим, возбуждавшим и умножавшим надежды на отмщение, что приводит к усилению мотивации. Наиболее непосредственное удовлетворение человеку приносят любые реакции его жертвы, которые выражают сильное страдание, прежде всего реакции, свидетельствующие об испытываемой ею боли. Если враждебная агрессия базируется на принципе возмездия, то максимальное удовлетворение принесёт созерцание боли до этого определенной силы.

Процесс самооценки представляет собой самый значимый детерминант при агрессивности человека, уровень самооценки регулирует внутренне обязательные нормативные стандарты, которые могут, как препятствовать, так и благоприятствовать свершению агрессии. Если в результате несправедливого нападения, оскорбления или намеренно созданного препятствия будет задето и умалено его чувство собственного достоинства, то агрессия будет нацелена на восстановление своего достоинства осуществлением возмездия.

В литературе представлено много типов классификации агрессии. Наиболее признанной является общая для ряда концепций схема, выделяющая два основных вида агрессивного поведения:

– конструктивная агрессия (открытые проявления агрессивных побуждений, реализуемые в социально приемлемой форме, при наличии соответствующих поведенческих навыков и стереотипов эмоционального реагирования, открытости социальному опыту и возможности саморегуляции и коррекции поведения);

– деструктивная агрессия (прямое проявление агрессивности, связанное с нарушением морально-этических норм, содержащее элементы делинквентного или криминального поведения с недостаточным учетом требований реальности и сниженным эмоциональным самоконтролем).

Фромм подразделяет агрессию на пять видов:

-доброкачественную – способствующую поддержанию жизни,

-злокачественную – реакция на угрозу интересам личности,

-инструментальную – представляет собой жесткость и деструктивность и бывает спонтанной и связанной со структурой личности,

-псевдоагрессию (непреднамеренная, игровая, самоутверждение) – действие, в результате которого может быть нанесен ущерб, но которым непредшествовали злые намерения,

-оборонительную (нападение, бегство, сопротивление, конформизм) – появляется в момент опасности и носит оборонительный характер. Для описания агрессии А. Басс предложил концептуальную рамку, включающую три шкалы. По их мнению, агрессия может описываться на основании трех шкал: физическая – вербальная, активная – пассивная и прямая – непрямая. Их комбинация дает восемь возможных категорий, под которые подпадает большинство агрессивных действий. Он признает агрессивными лишь те действия, которые причиняют вред живым существам; а также те действия, когда реципиент или жертва стремятся избежать подобного обращения [7, 57].

1.2. Задержка психического развития, причины ее возникновения и отличительные признаки

Понятие "задержка психического развития" относится к психолого-педагогическим. Оно утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка.

Термин "задержка" подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и много за раз в значительном количестве случаев временных характера отставания, которое преодолевается тем лучше, чем раньше ребята с данной патологией попадают в необходимые для них условия развития [9, 88].

ЗПР – это временное отставание развития психики как в целом, так и отдельных ее функций.

В этиологии задержка психического развития играют роль: конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, патология беременности и родов, частые болезни в первые годы жизни, неблагоприятные условия воспитания. Одна из классификаций задержки психического развития, основываясь на причинах ее возникновения:

-ЗПР конституционального происхождения: при ней волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста;

-ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, которые препятствуют правильному формированию личности ребенка;

-ЗПР соматогенного происхождения обусловлена длительной соматической недостаточностью: хроническими инфекциями, аллергическими состояниями;

-ЗПР церебрально-органического происхождения (обладает стойкостью в эмоционально-волевой сфере и в познавательной деятельности).

Психические развития этой категории детей отличается неравномерностью нарушений различных психических функций; при этом логическое мышление может быть сохраненным по сравнению с памятью, вниманием, умственной работоспособностью.

В отличие от олигофрении, у детей с ЗПР отсутствует инертность психических процессов, они способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные навыки умственной деятельности в другие ситуации. С помощью взрослого они могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне. Этим они качественно отличаются от детей с умственной отсталостью. Для детей с ЗПР характерна низкая познавательная активность. Особенностью психического развития детей с задержанным развитием является дефицит у них познавательных процессов восприятия, внимания, мышления, памяти. Особенности внимания детей с задержкой психического развития проявляются в его неустойчивости, повышенной отвлекаемости, неустойчивости концентрации на объекте.

Наличие посторонних раздражителей вызывает значительное замедление выполняемой детьми деятельности и увеличивает количество ошибок. Выраженное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии познавательной деятельности этих детей. У них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. К началу школьного обучения, как правило, не сформированы основные мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение[6, 18].

Выявлено снижение познавательной активности. Изучение процессов памяти у данной категории детей показывает недостаточную продуктивность и произвольной памяти, ее малый объем, неточность и трудность воспроизведения. Дефицит произвольной памяти у детей с задержкой психического развития в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля. Этими

факторами объясняются характерные нарушения поведения у данной категории детей. Дети с гармоническим психическим инфантилизмом доброжелательны, эмоциональны и приветливы, но у них долго доминируют игровые интересы, наблюдается непосредственность в рассуждениях, наивность. Дети с дисгармоничным психофизическим инфантилизмом эмоционально неустойчивы, склонны к конфликтам, драчливости, агрессивности. В психическом статусе ребенка данной категории выделяют ряд существенных особенностей:

-в сенсорно-перцептивной сфере – незрелость различных систем анализаторов, неполноценность зрительно-пространственной, вербально-пространственной ориентированности, эффективность восприятия снижена, образы мало дифференцированы и полны;

-в психомоторной сфере – расбалансированность двигательной активности, импульсивность, нарушения координации движения, тонкой моторики, гиперактивность, повышенный мышечный тонус;

-в мнемической сфере преобладание механической памяти над абстрактно-логической, непосредственного запоминания – над опосредованным, снижение объемов кратковременной и долговременной памяти, значительное снижение способности к произвольному запоминанию;

-в познавательной сфере низкая познавательная активность, проявляющаяся во всех видах психической деятельности, слабый уровень сформированности всех основных интеллектуальных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса;

-в речевом развитии – дефекты произношения, значительное недоразвитие словообразования, синтаксической структуры предложения, дефицит речевой регуляции поведения, инфантилизм;

-в мотивационной сфере – преобладание игровых мотивов, стремление к получению удовольствия.

Общие подходы в работе с детьми с ЗПР:

-индивидуальный подход,

- предотвращение наступления утомляемости,
- активизация познавательной деятельности,
- обогащение знаниями об окружающем мире,
- особое внимание –коррекции всех видов деятельности,
- проявление педагогического такта.

Эффективная динамика развития детей с ЗПР намечается тогда, когда своевременно реализуется необходимая психологическая коррекция, медицинское лечение, а педагогическая коррекция и обучение ведутся с учетом всей сложности, неравномерности и дисгармоничности развития интеллекта и личности этой категории детей.

Целью начального обучения детей с ЗПР является обучения-научить детей читать, считать, писать, сформировать основные умения и навыки учебной деятельности, развить элементы теоретического мышления, операции самоконтроля, культуру речи и поведения, привить основы личной гигиены[8, 67].

Однако успешное освоение школьниками с ЗПР знаний, умений, навыков, способов учебной деятельности возможно только при условии решения специфических задач, разработанных для каждого этапа образования. Назовем в качестве примера специфические задачи коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР младшего школьного возраста:

-Развитие нужного уровня психологических функций: артикуляционного аппарата, фонематического слуха, мелких мышц руки, оптико-пространственной ориентации, зрительно-моторной координации и др.

-Обогащение кругозора детей, формирование отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, которые позволяют ребенку осознанно воспринимать учебный материал.

- Формирование социально-нравственного поведения.
- Формирование учебной мотивации.

-Развитие личностных компонентов познавательной деятельности, преодоление интеллектуальной пассивности.

-Формирование умений и навыков, нужных для деятельности любого вида: умение ориентироваться в задании, планировать работу, выполнять ее в соответствии с образцом, инструкцией, осуществлять самоконтроль и самооценку.

-Формирование соответствующих возрасту обще интеллектуальных умений.

-Коррекция индивидуальных отклонений.

-Охрана и укрепление соматического и психического здоровья школьников.

-Организация благоприятной социальной среды.

-Системный и планомерный контроль за развитием детей с ЗПР педагогами–членами ПМПк школы.

Все перечисленные задачи ложатся в основу коррекционных целей, которые специалист ставит перед собой на каждом уроке.

1.3. Личностные особенности младших школьников с задержкой психического развития

Изучение личностных особенностей младших школьников с задержкой психического развития представляется очень важным и актуальным как для более глубокого понимания детей этой категории, так и для усовершенствования методов и способов психологической дифференциальной диагностики и профилактики неуспеваемости учащихся начальных классов.

Говоря о личности, мы подразумеваем социального субъекта и совокупность его личностных и социальных качеств и ролей, его устоявшихся предпочтений и привычек, а так же существующие у него знания и опыт.

Младший школьный возраст — это период, когда ребенок постоянно впитывает и копит знания. Успешности выполнения этой важнейшей функции благоприятствует характерная особенность детей данного возраста, а именно доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость окружающего и по-детски игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются.

У детей младшего школьного возраста с ЗПР есть характеристики личности, одна из которых недостаток произвольного внимания. В некоторых исследованиях также отмечалось, что внимание у детей с ЗПР отличается очень большой неустойчивостью и слабым распределением, концентрацией, а также плохим переключением. Так как несформирована произвольность внимания у младших школьников с ЗПР, то страдает продуктивность всей интеллектуальной деятельности.

Исходя из данных особенностей результаты работы учащихся с ЗПР по выполнению невербальных и особенно вербальных заданий скорее всего будут не очень успешны, если не организовать специальную работу для развития и коррекции.

В процессе своего исследования ученый Чупров Л. Ф. выявил, что дети с ЗПР уступают обычным в решении различных заданий с первой попытки. При этом не важно задания с аналогией или без аналогий выполняли дети. В результате этого исследования так же выяснили у учащихся с ЗПР значительные нарушения внимания.

Согласно личностным особенностям задержку психического развития принято делить на четыре группы. Каждый из этих типов обусловлен определенными причинами, имеет свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности.

Обозначают ЗПР конституционального происхождения, для которого характерно выраженность незрелости эмоционально-волевой сферы, которая находится как бы на более ранней ступени развития.

Следующая группа имеет соматогенное происхождение, к ней относится ослабленность, к этому типу относятся очень часто болеющие дети.

Рассматривают ЗПР психогенного происхождения, в характеристике которой основная роль отводится социальной ситуации развития ребенка.

Последний вид ЗПР имеет церебрально-органическое происхождение. Он встречается чаще остальных, и прогноз дальнейшего развития для детей с этим типом ЗПР по сравнению с предыдущими тремя, как правило, наименее благоприятен.

Учитывая каждый из типов ЗПР, необходимо построить такую систему работы, чтобы развить и скорректировать ребенка. Следовательно, вся деятельность школы должна базироваться на соблюдении основных принципов и подходов к "вопросам изучения, воспитания и обучения детей младшего школьного возраста с ЗПР.

В школах необходимо решать комплексные социально значимые задачи, нацеленные на создание условий для интеграции ребенка с ЗПР в общество, формирование у него адекватных способов вхождения в социум и обеспечение ребенка объемом представлений, знаний, умений и навыков.

Основной целью школьного коррекционного воспитания является создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, формирование его позитивных личностных качеств, компенсация первичных нарушений и коррекция вторичных отклонений в развитии.

В общеобразовательной организации решаются следующие блоки задач: диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие, оздоровительные и образовательные.

В диагностическом блоке задач ведущей является организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка в целях уточнения диагноза и для разработки индивидуально-ориентированной программы развития ребенка[5, 88].

Блок воспитательных задач направлен на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности и автономии ребенка и его семьи, становления нравственных ориентиров в деятельности и поведении школьника, а также воспитание у него положительных личностных качеств.

Блок коррекционный в котором содержание и организация работы направлена, на развитие компенсаторных механизмов становления психических процессов и деятельности данного ребенка, а еще, на преодоление и предотвращение у школьников вторичных отклонений в развитии их когнитивной сферы, в поведении и личностных ориентирах.

Блок оздоровительных задач определяет условия, необходимый для защиты, сохранения и укрепления здоровья каждого ребенка школьного учреждения. В нём определяются задачи формирования у детей представлений о здоровом образе жизни, и конкретных способах укрепления своего здоровья. В этом же блоке осуществляется также весь комплекс лечебно-профилактических мероприятий, важных для детей с ЗПР.

Блок образовательных задач направлен на обучение детей способам усвоения общественного опыта, развитие их познавательной активности, формирование всех видов детской деятельности, характерных для каждого

возрастного периода. Важной задачей, образовательного блока является адаптация детей к школьному обучению, которая должна вестись с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка [11, 87].

Педагогическая работа тесным образом связана с основными линиями развития младших школьников: физическое воспитание и укрепление здоровья, развитие ведущих видов детской деятельности, познавательное развитие (в том числе речевое), художественно-эстетическое развитие социально-нравственное и личностное развитие. Эффективность реализации этих направлений определяется во многом аналитико-диагностической и контрольно-оценочной составляющими педагогического процесса и пронизывают все направления педагогической деятельности.

Следует отметить, что коррекционно-развивающие задачи решаются как на каждом образовательном занятии, так и на специальных занятиях. Кроме того, коррекционно-развивающие задачи планируются и реализуются в свободной или специально спроектированной деятельности, а также в режимных моментах.

Таким образом, на всех занятиях параллельно осуществляется системная коррекционно-развивающая работа по формированию познавательной активности, высших психических функций, познавательной деятельности.

Перечислим еще раз основные направления этой работы:

- развитие сферы образов-представлений;
- формирование мыслительной деятельности: стимуляцию мыслительной активности, формирование мыслительных операций, развитие наглядных форм мышления, конкретно-понятийного, в том числе, элементарного умозаключающего мышления;
- развитие пространственного гнозиса и конструктивного праксиса;
- формирование пространственно-временных представлений;
- развитие умственных способностей через овладение действиями замещения и наглядного моделирования в различных видах деятельности;

- совершенствование мнестической деятельности;
- развитие зрительно-моторной координации и формирование графо-моторных навыков;
- развитие творческих способностей.

Кроме общеобразовательных и воспитательных задач решаются и специальные задачи развития и коррекции пробелов эмоционально-волевой сферы и формирующейся личности, что предполагает:

- развитие и тренировку механизмов обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям;
- профилактику и устранение встречающихся аффективных, негативистских, аутистических проявлений, других отклонений в поведении;
- развитие социальных эмоций;
- создание условий для развития самосознания и самооценки;
- формирование способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения;
- предупреждение и преодоление отрицательных черт личности и формирующегося характера.

Образовательное содержание адаптируется на основе диагностических данных и обогащается коррекционно-развивающими заданиями, направленными на развитие высших психических функций.

Целью коррекционно-педагогической работы с детьми, отстающими в развитии, в условиях общеобразовательной организации является формирование психологической основы для комплексного развития личности всех детей. Протекание коррекционного обучения и воспитания фактически можно разделить на 2 этапа.

На первом этапе обучения необходимо формировать залатки для развития всех высших психических функций, а именно внимания и памяти, разных видов восприятия. Важно также совершенствовать моторные функции и межсенсорные связи, побудить ребенка к познавательной и

творческой активностью. Необходимо создать условия для формирования ведущих видов деятельности.

Второй этап реализует задачи общего школьного образования и формирует задатки к успешному обучению. Адаптационный период к школе у детей с ЗПР является одним из важных направлений деятельности начальной школы [7, 34].

Главным специалистом, который осуществляет образовательную и коррекционно-развивающую работу с такими детьми, является, конечно же, учитель-дефектолог.

Опыт показывает, что более эффективной формой организации учащихся с ЗПР на коррекционно-развивающих занятиях является именно подгрупповая форма. Подгруппы обязательно формируются с учетом уровня психического развития таких детей и сформированности у них запаса их знаний и представлений по различным областям.

Логопед и учитель-дефектолог работают с каждой подгруппой по расписанию. Как правило, учитель-дефектолог проводит занятия по формированию математических умений и представлений, знакомству с окружающим миром и развитию речи, а также подготовке к обучению грамоте.

Организация работы учителя-логопеда для детей с ЗПР может быть разной. В 1 год обучения учитель-логопед важное внимание уделяет работе над произносительной стороной речи ребенка. В данный период предпочтение отдается только индивидуальным занятиям. Дальше учитель-логопед может уже объединить детей в мини-группы и сосредоточить свое внимание на совершенствовании именно лексико-грамматического строя речи.

Младшим школьникам с ЗПР необходима помощь педагога-психолога. В общеобразовательной организации психолог много внимания должен уделять диагностическим и коррекционным видам деятельности для

устранения недостатков эмоционально-личностной сферы у детей. Также следует уделять много времени работе с родителями.

Таким образом, в первой главе нашей работы мы выяснили, что в последнее время одной из социальных проблем нашего общества является проявление агрессии у детей с ЗПР.

Агрессия является проявлением со стороны человека, которое нацелено на специальное оскорбление или причинение вреда другому живому существу, которое в свою очередь не желает по отношению к себе подобного обращения.

Понятие "задержка психического развития" относится к психолого-педагогическим. Оно утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка.

Термин "задержка" подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и много за раз в значительном количестве случаев временных характера отставания, которое преодолевается тем лучше, чем раньше ребята с данной назологией попадают в необходимые для них условия развития .

В общеобразовательной организации решаются следующие блоки задач: диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие, оздоровительные и образовательные.

Кроме общеобразовательных и воспитательных задач решаются и специальные задачи развития и коррекции пробелов эмоционально-волевой сферы и формирующейся личности.

На первом этапе обучения необходимо формировать задатки для развития всех высших психических функций, а именно внимания и памяти, разных видов восприятия. Важно также совершенствовать моторные функции и межсенсорные связи, побудить ребенка к познавательной и творческой активности. Необходимо создать условия для формирования ведущих видов деятельности.

Второй этап реализует задачи общего школьного образования и формирует задатки к успешному обучению. Адаптационный период к школе у детей с ЗПР является одним из важных направлений деятельности начальной школы.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Этапы, методы исследования

Наше исследование проводилось на базе Муниципального образовательного учреждения Абанская школа №4 им. Героя Советского союза В.С.Богущкого, 25 детей в возрасте от 9 до 10 лет. Ребята, которые приняли участие в исследовании, это школьники которые имеют уровень познавательных способностей ниже физиологической нормы. Ребята обучаются на параллели третьих классов. Среди принявших участие младших школьников 11 девочек и 14 мальчиков.

Исследовательская работа проходила в три этапа:

I этап - исследование уровня проявления агрессии у младших школьников с ЗПР. Проявление агрессии определялись при помощи следующих методик: "Опросник Басса-Дарки", графическая методика "Кактус", анкета "Признаки агрессивности", тест Розенцвейга.

II этап - формирующий, который направлен на реализацию коррекционно-развивающих занятий для снижения уровня агрессии учащихся с ЗПР.

III этап - контрольный, где проходит анализ эффективности использования коррекционно-развивающей программы, через определение изменений. Для определения изменений уровня агрессивности, мы использовали повторно методики, как и в первом этапе исследовательской части.

Представленные методы и методики помогут нам в полной мере выявить у детей наличие агрессивных и враждебных реакций, их направленность, интенсивность, уровни и механизмы; определить эмоциональное состояние ребенка.

Методика исследования №1: "Опросник Басса-Дарки". Опросник выявляет формы агрессивных и враждебных реакций.

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

Методика исследования №2: графическая методика "Кактус" М. Панфилова. Цель: определение эмоциональных состояний ребенка, наличие агрессивности, ее направленность, интенсивность.

При обработке результатов принимаются во внимание данные, свойственный всем графическим методам: пространственное расположение и размер рисунка, характеристика линий, сила нажима карандаша.

Кроме того, учитываются показатели, специфические именно для данной методики:

– характеристика "образа кактуса" (дикий, домашний, примитивный, детально прорисованный и пр.);

– характеристика иголок (размер, расположение, количество).

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.

Методика исследования №3: анкета "Признаки агрессивности" Велиева С.В.

Положительный ответ на каждое предложенное утверждение оценивается в 1 балл.

6–7 баллов – высокая агрессивность.

4–5 баллов – средняя агрессивность.

1–2 балла – низкая агрессивность.

0 баллов – агрессивность отсутствует.

Методика исследования №4: тест Розенцвейга.

Методика предназначена для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

Инструкция к тесту: "Я буду называть тебе рисунки, на которых изображены люди в определенной ситуации. Человек слева что-то говорит и его слова написаны сверху в квадрате. Представь себе, что может ответить ему другой человек. Будь серьезен и не старайся отделаться шуткой. Обдумай ситуацию и отвечай побыстрее". Каждый из полученных ответов

оценивается, в соответствии с теорией, Розенцвейга, по двум критериям: по направлению реакции (агрессии) и по типу реакции.

По направлению реакции подразделяются на:

- Экстрапунитивные: реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

- Интропунитивные: реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

- Импунитивные :фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто не значительное или неизбежное, преодолимое "со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

По типу реакции делятся на:

- Препятственно-доминантные. Тип реакции "с фиксацией на препятствии".Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

- Самозащитные. Тип реакции "с фиксацией на самозащите".Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего"Я", ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

- Необходимо-упорствующие. Тип реакции "с фиксацией на удовлетворение потребности".Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности.

2.2. Анализ и интерпретация результатов

1. Для определения уровня агрессии у младших школьников с ЗПР мы провели диагностику по методике "Опросник Басса-Дарки". Мы попросили ребят ответить на вопросы опросника. После подведения итогов мы увидели следующее:

- 9 детей 36% - еще дали низкий уровень агрессии;
- 10 детей с ЗПР 40% - еще дали повышенный уровень агрессии;
- 5 детей 20% - высокий уровень агрессии;
- 1 ребенок 4% - очень высокий уровень агрессии.

Рис. 1. "Опросник Басса-Дарки"

Так как уровень агрессии по данной методике мы складывали из таких еще показателей, как физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия, то получается, что 6 детей - 24% используют физическую силу против другого лица, выражение негативных чувств через крик, угрозы и готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении.

Рис.2. "Опросник Басса-Дарки"

Высокий показатель вспыльчивости и вербальной агрессии показали 48% ребят, которые попали в группу с повышенным уровнем агрессии.

Исходя из результатов первой методики, большей половине респондентов - 64% свойственны агрессивные проявления в разной степени.

2. Далее, мы провели методику "Кактус", которая помогает определить личностные качества младшего школьника с ЗПР. Данная методика проективная, а следовательно для учащихся начальной школы является очень эффективным инструментом.

Все ребята нарисовали кактус на листке, после работы мы задали уточняющие вопросы, такие как: "Он сильно колется?", "А я могу потрогать кактус?", "Кактус домашний или нет?" и т.д.

После обработки полученных данных мы выяснили следующее, что наиболее присущи детям следующие личностные характеристики:

- 14 детей - 56% показали агрессивность;
- 17 человек - 68% детей показали тревожность;
- 12 человек - 48% показали стремление к домашней защите.
- 10 человек - 40% показали неуверенность в себе.

Рис.3. Методика "Кактус"

Таким образом, получилось, что большая часть диагностируемых детей с ЗПР находятся в состоянии тревоги, желании сбежать домой и в следствии этого с высоким уровнем агрессии.

3.Далее, мы в своем исследовании использовали анкету "Признаки агрессивности". На семь вопросов анкеты мы попросили ответить классных руководителей младших школьников с ЗПР. Так как в начальной школе классный руководитель ведет все основные предметы и мероприятия, то он видит ребенка в разных ситуациях на уроке и во время перемен.

На первый вопрос "Он не может промолчать, когда чем-то недоволен", учителя отметили что для 75% детей с ЗПР ответ на вопрос утвердительный.

Далее мы спросили "Когда кто – то причиняет ему зло, он пытается отплатить ему тем же" Утвердительно ответил учителя в отношении 80% учащихся.

По утверждению учителей 55% детей иногда без всякой причины хочет выругаться. С удовольствием ломают игрушки 2 ребенка - 8% из 25 опрошенных нами.

Он не прочь подразнить животных - так сказали про 12% учащихся начальной школы с ЗПР.

" Неудачи вызывают у него сильное раздражение, поиски виноватых" - данное утверждение характерно для 64% детей. Легко ссорится, вступает в драку 21% детей данной категории.

Рис.4. Анкета "Признаки агрессивности"

В результате, когда мы подвели итоги по данной методике, то выяснили следующее:

- агрессивность отсутствует у 2 учащихся - 8%;
- низкая агрессивность у 9 детей - 36%;
- средняя агрессивность у 11 младших школьников с ЗПР - 44%;
- высокую степень агрессивности показали 3 ребенка, что составляет 12% от группы респондентов.

4.Итоговым на первом этапе исследования был проведен тест Розенцвейга.

Каждому ребенку мы предоставили 24 картинки и попросили отреагировать на ту ситуацию, которая изображена. Результаты диагностики еще знали следующее:

По направлению реакции экстрапунитивную реакцию показали 17 человек - 68%.Эти дети ищут внешнюю причину для фрустрации, винят живое или неживое окружение.

Интропунитивную реакцию показали 3 человека - 12%, которые считают что виноваты во всем и всегда, сама же ситуация не обсуждается.

Импунитивную реакцию показали 5 человек - 20% учеников начальной школы с ЗПР.

Рис.5. Тест Розенцвейга

По типу реакции результаты распределились следующим образом:

- Препятственно-доминантная реакция зафиксирована у 9 учеников 36%. В данном случае дети всегда говорят о причинах, акцентируют на них внимание.

- Самозащитная - 14 человек 56%, таким образом эти дети отрицают свою вину и уклоняются от ответственности.

- Необходимо-упорствующая реакция сформирована только у 2 детей - 8%, а значит данная категория детей может конструктивно решать конфликты.

Рис.6.Тест Розенцвейга

Таким образом, по результатам четырех методик мы выяснили, что большинство детей из опрошенных нами 25 детей младшего школьного возраста с ЗПР агрессивно реагируют на те или иные ситуации. Дети испытывают высокий уровень тревожности, могут кричать и привлекать к себе внимание бранью. Из результатов видно, что дети нуждаются в защите и хотят чтобы их интересы защищали родители или учителя.

Также для определения выраженности агрессии у детей с ЗПР мы провели анализ с помощью критерия Манна-Уитни. В результате были получены следующие данные:

- по методике "Опросник Басса-Дарки" - $U=32, p < 0,01$;

- по методике "Кактус" - $U=26, p < 0,01$;

- в анкете "Признаки агрессивности" - $U=31, p < 0,01$;

- тест Розенцвейгаещезал- $U=27, p < 0,01$.

Мы видим, что показатели говорят о значимости проверяемого параметра. У детей ярко выражен уровень агрессии. Классные руководители также отметили, что ребята часто проявляют признаки агрессии, дети склонны в конфликтной ситуации не искать конструктивные способы решения ситуации, а обвинять причину конфликта или винить себя.

Полученные нами данные говорят о том, что с детьми необходимо проводить систематическую коррекционно-развивающую работу для снижения уровня агрессии в отношении своих одноклассников, учителей и самих себя.

2.3. Коррекционно-развивающая программа для коррекции агрессивного поведения младших школьников с задержкой психического развития

Коррекционно-развивающая работа - это набор мер и способов влияния на детей для коррекции его инструментов формирования его памяти, поведения, взглядов, привычек, внимания и мышления в целом. Психокоррекция направлена на содействие целостному развитию личности ученика, и обязательно проводится в системе и с учетом индивидуального развития ребенка.

Разработанная нами коррекционно-развивающая программа для коррекции агрессивного поведения детей с задержкой психического развития строится на следующих основных принципах:

-Принцип гуманизма, указывает на то, что существует утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребенку.

-Принцип конфиденциальности – информация, полученная педагогом-психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению.

-Принцип ответственности, говорит о необходимости индивидуального подхода, с учетом особенностей детей и постоянно мониторинга результатов коррекционно-развивающих занятий.

За основу для разработки нашей программы мы взяли авторскую программу (Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. автор – Т.П.Смирнова) и адаптировали ее к нашим условиям.

Программа предназначена для работы с детьми от 7 до 10 лет. Продолжительность занятия 30-35 минут. Возможна индивидуальная работа или работа в мини-группах. Программа состоит из 11 коррекционно-развивающих занятия, которые проводит педагог-психолог общеобразовательного учреждения после уроков в Ресурсном классе.

Программа по снижению уровня агрессии проводится в период с октября по ноябрь 2015 года.

Важно чтобы дети после уроков имели возможность отдохнуть, сменить вид деятельности от учебной на игровую.

Для обеспечения занятий необходимы: бумага, простые и цветные карандаши, ручки, пластилин, мяч, глубокая тарелка, мягкие игрушки, клубок ниток, ноутбук.

Структура занятий включает в себя традиционный ритуал приветствия, разминку и основное упражнение. Ритуалы приветствия и прощания выбираются в зависимости от особенностей группы и целей ведущего. В завершении каждого занятия необходимо проводить рефлексию и ритуал прощания.

Основные этапы:

№	Тема занятия	Цель или цели занятия	Содержание занятия	Кол-во часов
1	Я и гнев	Выявление причины гнева Переключение внимания и агрессии	Игра "Камушек в ботинке" Упражнение "Стукни кулаком" Игра "мешочек криков" Рисование "Шарж" Упражнение "Гневный листок"	35 мин.
2	Госпожа Вежливость	Формирования у ребенка представления об ощущениях жертвы агрессии	Кукольное представление "Кошкин дом" Ролевая игра "Вежливые хозяева"	35 мин.
3	Когда я злюсь ...	Обучение самоконтролю изакрепление этих навыков	Упражнение "Если я злюсь..." Упражнение "Спектакль" Упражнение "Счет до десяти" Игра "Зайчики"	30 мин.

4	Верь в себя	Развитие положительной самооценки	Беседа "Вера в себя" Задание "Раскрась свои чувства" Методика "Самооценка" Рисование "Автопортрет" Рассказ "Мой лучший поступок"	30 мин.
5	Ты нами любим	Формирование эмоциональной комфортности покоя у ребенка	Рисование "Моя семья" "Только вместе" Упражнение "Я хороший" Лепка "Солнце"	35 мин.
6	Люби тех кто рядом	Развитие положительного отношения к близким и окружающим	Конструирование "Подарок другу" Игра "Глаза в глаза" Игра "Море" Задание "Не хочу манной каши" Тест "Круг"	30 мин.
7	Бежим от злости	Релаксация Обучение техники снятия физического напряжения	Гимнастика Игра "Дрова" Игровой массаж Задание "Психологический портрет"	30 мин.
8	Помощь	Развитие чувства эмпатии Социализация ребенка	Беседа "Помощь" "Что мы знаем о себе" Лепка "Старичок" Игра "Доктор или медсестра"	30 мин.
9	Знатоки чувств	Развитие чувства эмпатии	Игра "Знатоки чувств" Игра "Угадай чувство" Игра "Актер" Рисование "Мое чувство"	35 мин.
10	Словарики хороших слов	Закрепление коммуникативных навыков и положительных моделей поведения	Игра "Словарик хороших слов" Игра "Поводырь" Игра "диспетчер"	30 мин.
11	Подведение итогов	Закрепление полученных навыков	Беседа "Что я понял?" Обсуждение занятий.	30 мин.

На первом занятии важно уделить особое внимание приветствию и знакомству. На этом этапе формируются отношения доверия, непосредственности, доброжелательности. Для эффективной работы педагог-психолог должен установить со всеми детьми дружественные отношения.

В начальной школе с ребенком несложно установить контакт, так как на данном этапе развития у детей сохраняются еще механизмы внушаемости, но хорошо, что уже нет страха маленьких детей перед взрослым.

Но у ребенка с ЗПР могут появиться трудности в общении и нежелание вступить в контакт, враждебные отчужденные отношения ко всем сверстникам. Этому причиной может быть дефицит родительской любви и уже сформированная патологическая модель поведения, с ведущей вербальной агрессией. Следовательно, важное проявление доброжелательности со стороны педагога-психолога, но и она может вызвать у ребенка страх потерять свою независимость.

Мы видим, что часто агрессивный ученик в ответ на доброту и приветствие проявляет сильную тревогу, недоверие, а порой и гнев. При правильном и продуманном поведении педагога-психолога учащийся с ЗПР освободится от тревожности, сильного недоверия, и попытается установить личностный контакт, чтобы вызвать похвалу и поощрение значимого взрослого. Необходимо, чтобы в данный момент педагог-психолог не оказывал сильного давления на школьника, не выяснял скрытых мотивов его действий. В данном вопросе не нужна настойчивость и не надо добиваться необходимого ответа при работе.

Когда контакт будет установлен, можно начинать непосредственную коррекционную работу. Если необходимо педагог-психолог назначает дополнительное занятие для закрепления эмоционального контакта с ребенком. Занятия коррекционно-развивающей программы создают важную для ребенка систему самоконтроля и самодисциплины. Начать формирование системы педагог-психолог может когда почувствует свой авторитет в глазах ребенка.

2.4. Анализ результатов коррекционно-развивающей программы для коррекции агрессивного поведения младших школьников с задержкой психического развития

После проведения коррекционно-развивающих занятий с ребятами, мы решили исследовать эффективность данной работы, проведя повторную диагностику с использованием тех же методик.

1. Результаты повторной диагностики по методике "Опросник Басса-Дарки":

Рис. 7. "Опросник Басса-Дарки" после проведения занятий

- 17 детей 68% - показали средний уровень агрессии;
- 6 детей с ЗПР 24% - показали повышенный уровень агрессии;
- 2 ребенка 8% - высокий уровень агрессии;
- 0% - очень высокий уровень агрессии.

Рассмотрим какие изменения произошли после проведения занятий с детьми. Мы видим, что очень высокий уровень агрессии не показал ни один ребенок, а очень высокий уровень уменьшился на 12%.

Средний уровень агрессии показали 17 детей, что на 8 человек - 32% больше чем до проведения работы с детьми с ЗПР.

Рис. 8. "Опросник Басса-Дарки" после проведения занятий

Мы видим, что дети стали менее агрессивными, по всем показателям наблюдается положительная динамика.

Очень высокий показатель вспыльчивости и вербальной агрессии не показал никто.

2. Далее, мы повторно провели методику "Кактус", которая помогает определить личностные качества младшего школьника с ЗПР.

После обработки полученных данных мы выяснили следующее, что наиболее присущи детям следующие личностные характеристики:

Рис.9. Методика "Кактус" после занятий

- 9 детей - 36% показали агрессивность;
- 11 человек - 44% детей показали тревожность;
- 7 человек - 35% показали стремление к домашней защите.
- 8 человек - 32% показали неуверенность в себе.

Рассмотрим подробнее как изменились показатели в сравнении с первой диагностикой:

Рис.10. Методика "Кактус" после занятий

Получилось, что по всем показателям произошла положительная динамика, уровень тревожности уменьшился на 24%, агрессивность уменьшилась на 20%. Данные результаты говорят об эффективности проводимых мероприятий и важности продолжать работу в системе с коррекцией агрессивного поведения у детей с ЗПР.

3. Далее, мы повторно использовали анкету "Признаки агрессивности". На семь вопросов анкеты мы попросили ответить классных руководителей младших школьников с ЗПР.

Рис.11. Анкета "Признаки агрессивности" после занятий

На первый вопрос "Он не может промолчать, когда чем-то недоволен", учителя отметили что для 55% детей с ЗПР ответ на вопрос утвердительный.

Далее мы спросили "Когда кто – то причиняет ему зло, он пытается отплатить ему тем же" Утвердительно ответил учителя в отношении 60% учащихся.

По утверждению учителей 48% детей иногда без всякой причины хочет выругаться. С удовольствием ломают игрушки 0 детей - 0% из 25 опрошенных нами.

Он не прочь подразнить животных - так сказали про 1 человека начальной школы с ЗПР.

"Неудачи вызывают у него сильное раздражение, поиски виноватых" - данное утверждение характерно для 48% детей. Легко ссорится, вступает в драку 8% детей данной категории.

Посмотрим различие в результатах диагностики до и после проведенных занятий:

Рис.12. Анкета "Признаки агрессивности" после занятий

Как мы видим, уровень высокой агрессивности снизился в 2 раза, а уровень низкой агрессивности среди детей вырос на 16%. Положительная динамика отмечена учителями в уменьшении конфликтных ситуаций с участием детей, ребята стали более спокойно реагировать на раздражающие их ситуации. Дети после посещения занятий, по словам классных руководителей, стали более уверенные в себе, стали провоцировать общение с одноклассниками, чаще вовлечены в игры на переменах.

4. Заключительным было проведение повторного теста Розенцвейга:

Рис.13. Тест Розенцвейга после занятий

По направлению реакции экстрапунитивную реакцию показали 11 человек - 44%. Эти дети ищут внешнюю причину для фрустрации, винят живое или неживое окружение.

Интропунитивную реакцию показали 3 человека - 12%, которые считают что виноваты во всем и всегда, сама же ситуация не обсуждается.

Импунитивную реакцию показали 11 человек - 44% учеников начальной школы с ЗПР.

Рис.14. Тест Розенцвейга после занятий

По результатам мы видим, что уменьшилось число детей, которые винят окружение в причинах своего агрессивного поведения. Ребята стали задумываться об истинных причинах своего гнева, стараться управлять им.

По типу реакции результаты распределились следующим образом:

Рис.15. Тест Розенцвейга после занятий

- Препятственно-доминантная реакция зафиксирована у 7 учеников 28%. В данном случае дети всегда говорят о причинах, акцентируют на них внимание.

- Самозащитная - 4 человек 16%, таким образом эти дети отрицают свою вину и уклоняются от ответственности.

- Необходимо-упорствующая реакция сформирована у - 56%, а значит данная категория детей может конструктивно решать конфликты.

Рис.16. Тест Розенцвейга после занятий

Также для определения изменения выраженности агрессии у детей с ЗПР мы провели анализ с помощью критерия Манна-Уитни. В результате были получены следующие данные:

- по методике "ОпросникБасса-Дарки" - $U=39, p < 0,05$;

- по методике Кактус- $U=38, p < 0,05$;

- в анкете "Признаки агрессивности" - $U=37, p < 0,05$;

- тест Розенцвейгаещезал- $U=39, p < 0,05$.

Мы видим, что дети изменили свое отношение к собеседникам в конфликтной ситуации, научились приемам конструктивного решения конфликтов.

Выводы по второй главе:

Наше исследование проводится на базе Муниципального образовательного учреждения Абанская школа №4 им.Героя Советского союза В.С.Богущкого, 25 детей в возрасте от 9 до 10 лет. Ребята, которые приняли участие в исследовании, это школьники которые имеют уровень познавательных способностей ниже физиологической нормы.

На первом этапе мы исследовали уровень проявления агрессии у младших школьников с ЗПР. Проявление агрессии определялись при помощи следующих методик: "Опросник Басса-Дарки", графическая методика "Кактус", анкета "Признаки агрессивности", тест Розенцвейга.

Далее, мы провели коррекционно-развивающие занятия с учащимися экспериментальной группы, которые были направлены на снижение уровня агрессии.

На контрольном этапе мы провели анализ эффективности использования коррекционно-развивающей программы, через определение изменений. Для определения изменений уровня агрессивности, мы использовали повторно методики, как и в первом этапе исследовательской части.

По результатам четырех методик мы выяснили, что после проведения занятий уровень агрессивного поведения в группе из 25 учащихся начальной школы с ЗПР уменьшился, дети научились решать конфликты и сдерживать ярость, когда им что-то не нравится.

Положительная динамика говорит об эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР по вопросам изменения агрессивного поведения.

Таким образом, мы можем утверждать, что программа коррекционной работы которую мы провели с ребятами является эффективной и может быть использована в работе с коррекцией агрессивного поведения у младших школьников с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования было апробировать коррекционную программу агрессии у младших школьников с задержкой психического развития.

В теоретической части работы мы выяснили, что агрессивных детей отличает враждебность к окружающим, несговорчивость, раздражительность, обидчивость, а отношения их со сверстниками и педагогами всегда отличаются напряжением и амбивалентностью.

Литературные источники также показали, что в последнее время одной из социальных проблем нашего общества является проявление агрессии у детей с ЗПР. Особенно активно эту проблему изучает специальная психология, психология детей с ЗПР.

Изучив разные понятия, в работе мы приняли следующее: агрессия – это любая форма поведения, которое нацелено на оскорбление или причинение вреда другой личности или живому существу, которое не желающему подобного обращения. Это определение подчеркивает, что агрессия – это модель поведения, а не мотив или эмоция.

Изучив способы коррекционной работы с агрессией у детей с ЗПР мы выяснили, что коррекционно-педагогическая работа тесным образом связана с основными линиями развития младших школьников: физическое воспитание и укрепление здоровья, развитие ведущих видов детской деятельности, познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие социально-нравственное и личностное развитие. Эффективность реализации этих направлений определяется во многом аналитико-диагностической и контрольно-оценочной составляющими педагогического процесса и пронизывают все направления педагогической деятельности.

В своем исследовании мы увидели, что практика показывает наиболее эффективной формой организации детей с ЗПР на занятиях является подгрупповая форма. Подгруппы формируются с учетом уровня

психического развития детей и сформированности запаса их знаний и представлений.

Далее мы провели эмпирическое исследование на базе Муниципального образовательного учреждения Абанская школа №4 им.Героя Советского союза В.С.Богущкого.

По результатам четырех методик мы выяснили, что большинство из опрошенных нами 25 детей младшего школьного возраста с ЗПР агрессивно реагируют на те или иные ситуации. Дети испытывают высокий уровень тревожности, могут кричать и привлекать к себе внимание бранью. Из результатов видно, что дети нуждаются в защите и хотят чтобы их интересы защищали родители или учителя.

Также для определения выраженности агрессии у детей с ЗПР мы провели анализ с помощью критерия Манна-Уитни, который показал значимость исследуемого показателя.

Так как коррекционно-развивающая работа - это комплекс мер и способов влияния на ребенка, коррекции его поведения, привычек, взглядов, инструментов формирования его памяти, внимания и мышления в целом, то нами была разработана программа для коррекции агрессии у детей.

После проведения коррекционно-развивающих занятий с ребятами, мы решили исследовать эффективность данной работы, проведя повторную диагностику с использованием тех же методик.

Мы видели, что дети изменили свое отношение к собеседникам в конфликтной ситуации, научились приемам конструктивного решения конфликтов.

Таким образом, по результатам четырех методик мы выяснили, что после проведения серии занятий уровень агрессивного поведения в группе из 25 учащихся начальной школы с ЗПР уменьшился, дети научились решать конфликты и сдерживать ярость, когда им что-то не нравится.

Положительная динамика говорит об эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР по вопросам изменения агрессивного поведения. Таким образом, мы можем с уверенностью утверждать, что программа коррекционной работы которую мы провели с ребятами является эффективной и может быть использована в работе с коррекцией агрессивного поведения у младших школьников с ЗПР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопян Л. С. Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста (на материале детских страхов) //Автореф. канд. псих.наук. ГОУ ВПО "Поволжская государственная социально-гуманитарная академия". Самара. – 2011. – С. 25.
2. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики //Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – №. 1. – С. 5-16.
3. Андреева Г.М. Социальная психологии. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 362 с.
4. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – СПб.: Питер, 2009. – 490 с.
5. Ахметзянова А. И. Коррекция агрессивности у детей с тяжелыми нарушениями речи с помощью метода игровой терапии //Теория и практика общественного развития. – 2013. – №. 1.
6. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №. 1. – С. 23-31.
7. Барыльник Ю. Б., Филиппова Н. В., Сергеева О. А. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития //Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – Общество с ограниченной ответственностью Наука и инновации, 2014. – Т. 4. – №. 11.
8. Бахарева Е. В. Особенности ранней школьной дезадаптации в условиях психофизиологического сопровождения :дис. – Ярославль : 2005.
9. Борякова Н. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – Litres, 2015.
10. Брыжинская Г. В. Использование идей М.Монтессори в специальном дошкольном образовании //Сборники конференций НИЦ Социосфера. – VedeckovydavatelскеcentrumSociosfera-CZ sro, 2013. – №. 52.

11. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга.–М.: Ось-89, 1999. – 69 с.
12. Власова А. и др. Важность проблемы определили выбор темы исследования:"Особенности внимания младших школьников с задержкой психического развития". Цель работы: исследовать особенности внимания у детей с ЗПР младшего школьного возраста. Объект исследования: внимание как познавательный процесс учебной деятельности //СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ. – 2015. – С. 277.
13. Волкова М. А. Групповая психокоррекция эмоциональных нарушений у детей младшего школьного возраста //Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – №. 2.
14. Гайнуллина Л. Ф., Яковлева Е. Л. Инклюзия в системе непрерывного образования //Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки. – 2014. – Т. 134. – №. 4. – С. 164-170.
15. Герасимов И. В. Стресс: психологические основы и методы снятия //Психология, социология и педагогика. – 2013. – Т. 2.
16. Григорьева М. Ю. Особенности психолого-педагогического сопровождения школьников в условиях интегрированного обучения //Проблемы современного образования. – 2014. – №. 5.
17. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2010. – 464 с.
18. Гришина Н.В. Психология межличностного конфликта: Дис. д-ра психол. наук. СПб, 2005. – 361 с.
19. Евдокимова Г. А., Нестеркина О. Н. Инклюзивное образование в начальных классах в условиях общеобразовательной школы //ББК 74.202. 42 И 65. – 2015. – С. 89.
20. Ещестова Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Изд-во Педагогика, 1998. – Т. 1: Избранные психологические труды. – 486 с.
21. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса. – М.: Аспект Пресс, 2005. –319 с.

22. Исаев Д.Н. Психологическая медицина детского возраста. – СПб. : Изд-во Специальная литература, 2007. – 463 с.
23. Ишниязова Ю. Р. Проблема инклюзии в системе общего образования //Специальное образование. – 2016. – Т. 1. – №. XII.
24. Киселевская Н. А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с задержкой психического развития //ScienceandWorld. – 2014. – №. 12. – С. 16.
25. Ковалева Т. М., Углев В. А. Когнитивная визуализация как инструмент сопровождения индивидуального обучения //Наука и образование: Электронное научно-техническое издание. – 2014. – №. 3.
26. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Изд-во Просвещение, 1989. –234 с.
27. Кравцова Н. А., Катасонова А. В. Нейропсихология формирования двигательных функций и пространственных представлений у часто болеющих детей младшего школьного возраста //Психол. наука и образование: электр. журнал. – 2011. – №. 2.
28. Лукьянова Ю. Н. Эмоционально-личностные особенности детей с задержкой психического развития //Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. – 2011. – №. 2.
29. Ляtifова Л. В. Инклюзивное образование //Молодой ученый. – 2014. – №. 19. – С. 573-575.
30. Максимова Н. А. Особенности использования информационно-образовательной среды в рамках инклюзивного обучения //Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №. 4.
31. Нагорнова А. Ю. Коммуникативно-организационный критерий готовности будущих педагогов к коррекции психических состояний учащихся //Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – №. 3.
32. Нарзулаев С. Б., Шуклова Л. А. Проблемы обучения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного

учреждения //Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – №. 2.

33. Неретина Т. Специальная педагогика и коррекционная психология. – Litres, 2015.

34. Осипова В. В. Влияние базовых факторов психического развития и двигательной коррекции на успешность обучения младших школьников //Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2012. – Т. 86. – №. 4.

35. Панфилова М. А. Коррекция тревожности у старших дошкольников с задержкой психического развития //Автореф. канд.дисс. – 2007.

36. Поляков А. М., Купцова А. П. Символическая представленность эмоций у старших дошкольников с задержкой психического развития. – 2012.

37. Попова С. С. Особенности эмоциональной сферы и методы диагностики эмоционального развития у старших дошкольников с задержкой психического развития //Молодой ученый. – 2011. – №. 24. – С. 221-224.

38. Рогов Е. Настольная книга практического психолога. Книга 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. – Litres, 2015. – Т. 1.

39. Самохвалова А. Г. и др. Факторы затрудненного общения ребенка //Вестник Костромского государственного университета им. НА Некрасова. – 2013. – Т. 19. – №. 5.

40. Самохин И. С., Соколова Н. Л. К вопросу о границах инклюзивного образования //НАУЧНЫЙ ДИАЛОГ. – 2016. – С. 384.

41. Смирнов И. Инклюзивное образование в современном обществе. – 2015.

42. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей//Психологический практикум. – 2011.

43. Стеблій Т. В. Влияние процесса физического воспитания в условиях педагогической интеграции на ещезатели техники освоения основных двигательных действий детьми с задержкой психического развития //Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2008. – №. 51.

44. Тимохина Н. А. Педагогические условия профилактики агрессивности детей в дошкольных учреждениях //Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – №. 30.

45. Тихомирова Л. Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления //Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – С. 78-81.

46. Троценко С. Н., Филютина Т. Н. Особенности школьной тревожности обучающихся начальной школы с задержкой психического развития //ВЕСТНИК. – 2012. – Т. 18. – С. 415.

47. Труфанова Г. К. Проблема межличностных отношений у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью //Специальное образование. – 2014. – №. 2.

48. Уварова С. В. Становление готовности детей с задержкой психического развития к групповому и партнерскому взаимодействию в условиях развивающих занятий //Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – 2015. – С. 168.

49. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития //Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – №. 3.

50. Цедякова Ж. Н. Использование здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе с детьми со сложной структурой дефекта //Проблемы современной науки и образования. – 2014. – №. 6 (24).

51. Шевчук Л. Е., Резникова Е. В. «Гибкие» классы-форма оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с особенностями развития в условиях интегрированного обучения: метод. рек. – 2014.

52. Шипицына Л. М. Специальная психология в решении задач инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья //Редакционная коллегия. – 2015. – С. 256.