

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

Стаханова Полина Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция агрессивного поведения учащихся
младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

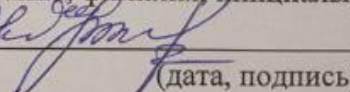
Направление: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
«Специальная психология в медицинской и образовательной практике»

Допускаю к защите:

заведующий кафедрой

доктор, психол. н., доцент. Е.А Черенева

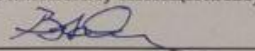
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

29.05.25 
(дата, подпись)

Научный руководитель

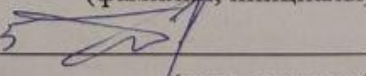
канд. психол. н., доцент. Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

29.05.25 
(дата, подпись)

Обучающийся Стаханова П.С.

(фамилия, инициалы)

29.05.25 
(дата, подпись)

Красноярск 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	11
1.1. Проблема агрессивного поведения в психологии.....	11
1.2. Факторы и причины, приводящие к агрессивному поведению учащихся младшего школьного возраста	22
1.3. Современное состояние изучения проблемы агрессивного поведения, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	27
Выводы по первой главе:	40
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	42
2.1. Организация, методы и методики исследования	42
2.2. Особенности агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	53
Выводы по второй главе:	65
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	71
3.1. Научно–методологические подходы к коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	71
3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	81

Выводы по третьей главе:.....	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	113
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	118
ПРИЛОЖЕНИЕ	125

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Агрессивное поведение, происходящее от латинского слова «aggressio» (нападение), является одной из значимых тем современных исследований. Оно представляет собой целенаправленное разрушительное поведение, которое не соответствует общепринятым нормам социального взаимодействия и наносит ущерб как объектам агрессии, так и окружающим людям.

Такое поведение может выражаться в различных формах и приводить к физическому или моральному вреду, а также вызывать психологический дискомфорт у всех участников конфликтной ситуации.

Данной проблеме уделяли внимание: Г.М. Андреева (2010), С.В.Еникополов (2010), Л.П. Колчина (1976), Н.Д. Левитов (1970), О.Ю.Михайлова (2010), Е.М. Разумова (2010), А.А. Реан (2000), Е.В. Рощин (2010), Т.Г. Румянцева (2000), С.Л. Соловьева (1996), И.А. Фурманов (2000), Е.Ю. Шпаковская (2010).

Проявления агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста являются серьезной проблемой в сфере социальной, педагогической и психологической работы. Учащиеся этой возрастной группы, испытывающие агрессию, часто проявляют склонность к дракам, вспыльчивости, раздражительности, обидчивости, несговорчивости и враждебности к окружающим. Их отношения с взрослыми и сверстниками зачастую бывают напряжёнными. Кроме того, агрессивное поведение, если оно становится устойчивой чертой личности, негативно влияет на процесс формирования индивидуальности и адаптации детей в будущем.

Данной проблеме уделяли внимание такие ученые, как: Е.О.Ахмеджанова (2011), С.В. Истомина (2024), О.Ю. Михайлова (2010), С.Л.Пасечник (2010), Е.М. Разумова (2010), Т.П. Смирнова (2004), И.А.Фурманов (2000), Е.Ю Шпаковская. (2010), К.С. Шалагинова (2007).

При изучении проблемы агрессивного поведения младших школьников с задержкой психического развития перед учёными возникает ряд сложных вопросов. Исследователей интересуют как причины возникновения такого поведения, так и методы его профилактики.

Значительное внимание уделяется классификации разнообразных форм и видов агрессивного поведения у данного контингента школьников. Эксперты рассматривают эту проблему комплексно, применяя междисциплинарный метод исследования.

В работе над систематизацией агрессии используются знания из различных областей науки, что позволяет получить более полное представление о характере и проявлениях агрессивного поведения. Такой подход обеспечивает всестороннее изучение проблемы и помогает разработать эффективные стратегии коррекции и профилактики.

В современной науке проблема агрессивного поведения младших школьников с задержкой психического развития рассматривается как в рамках психологии, так и в контексте педагогики.

Все это подчеркивает актуальность данного исследования. Анализ различных аспектов психического развития детей, которые отличаются от других форм аномального развития и нормально развивающихся сверстников, особенно важен для практической деятельности специалистов в области психологии и педагогике.

Активно изучали данную проблему следующие авторы: Т.А. Власова (1973), С.Л. Колосова (2000), И.И. Мамайчук (2006), Н.А. Никашина (1984), С.Л. Пасечник (2010), М.С. Певзнер (1973), А.С. Спиваковская (2000), У.В.Ульенкова (2002), Л.Ф. Чупров (1974).

Когда обсуждается проблема детского агрессивного поведения, ей часто придают исключительно негативный оттенок. Это происходит из-за того, что социально опасные последствия агрессивного поведения, которые вызывают особое внимание, формируют негативное восприятие этого термина и способствуют игнорированию допустимой агрессии. Действительно, если

рассматривать, чрезмерное проявление агрессивного поведения или его развитие в виде акцентуации, такие черты личности, как доминирование, конфликтность и трудности в социальной взаимодействии, могут вызвать отрицательную реакцию.

В настоящее время наблюдается критическое увеличение количества детей, у которых диагностируются как агрессивные поведенческие паттерны, так и задержка психического развития. Психологи отмечают, что это отклонение стало одним из самых распространённых среди детей на ранних этапах их развития. В связи с этим ученые начинают уделять данной проблеме все больше внимания. Современные исследователи проблемы: С.В. Алехина (2010), М.В. Назарова (2011), А.А. Северный (2010).

Коррекции агрессивного поведения посвящено много работ: Т.П.Смирнова (2004), Е.О. Ахмеджанова (2011), С.В. Истомина (2016), К.С.Шалагинова (2007).

Проблема исследования: заключается в изучении особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного с задержкой психического развития; разработке и внедрении в практику психологической программы коррекции агрессивного поведения у изучаемого контингента школьников.

Объект исследования: агрессивное поведение учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психологическая программа коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: наличие физической и вербальной агрессии, недостаточный уровень самоконтроля, высокий уровень тревожности и напряженности; импульсивность поведенческих реакций, а также выраженная враждебность и конфликтность. Эффективность коррекции

имеющихся нарушений у данного контингента школьников может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы.

Цель исследования: изучить особенности агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; теоретически обосновать, разработать программу психологической коррекции агрессивного поведения у изучаемого контингента школьников и выявить ее эффективность.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были поставлены и решены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого– педагогической и медико–биологической литературы по проблеме исследования, определить её современное состояние.

2. Выявить особенности агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать психологическую программу коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и выявить ее эффективность.

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной психологии:

— Научные теории и подходы к исследованию агрессивного поведения: Г.М. Андреева (2010), О.Н. Истратова (2010), Н.Д. Левитов (1970), О.Ю. Михайлова (2010), А.А. Реан (2000), Т.Г. Румянцева (2000), И.А. Фурманов (2000).

— Положения об особенностях психического развития детей с ЗПР: Т.А. Власова (1973), М.С. Певзнер (1973), Л.Ф. Чупров (1974).

— Научно–методологические подходы и принципы разработки психокоррекционных программ для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: И.Ю. Левченко (2000); И.И. Мамайчук

(2006); А.С. Спиваковская (2000); У.В. Ульенкова (2002); Н.А. Никашина (1984).

— Комплексная программа психологической коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: Т.П. Смирнова (2004), Е.О. Ахмеджанова (2011), С.В. Истомина (2016), К.С. Шалагинова (2007).

Методы исследования были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы, которые включали в себя: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования.

Также были применены эмпирические методы: изучение психологопедагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение; экспериментальные методы – констатирующий эксперимент.

В исследование включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы.

В исследовании агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития использовались следующие **психодиагностические методики**: анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко (1992) [31, с. 2–3]; графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) [58, с. 12–13]; проективная методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962) [81, с. 64].

Организация исследования: Исследования проходило на базе Клинике современных когнитивных и реабилитационных технологий «СКИРТ». В эксперименте принимали участие учащиеся первого, второго, третьего класса обучения с клиническим диагнозом F 80 – «Задержка психического развития», возраст детей 7–11 лет. Принимали участие в диагностическом эксперименте 30 учащихся с трех параллельных классов.

Этапы проведения исследования: Проводилось в период с 2023г. по 2025г. проходило в несколько этапов:

— Первый этап (февраль 2023 – май 2023). На данном этапе проходило изучение и анализ психолого–педагогической и медико–биологической литературы по проблеме исследования агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; определение современного состояния изучения проблемы исследования; формулирование проблемы исследования; определение объекта, предмета исследования, формулирование гипотезы исследования, целей, задач.

— Второй этап (сентябрь 2024 – декабрь 2024) – происходило знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение данных учащихся, подбор диагностического инструментария. Проведение констатирующего эксперимента с анализом полученных результатов исследования по изучению агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

— Третий этап (январь 2025 – март 2025) – разработка и реализация программы психологической коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Определение направлений и методов коррекции.

— Четвертый этап (март 2025 – апрель 2025)– реализация контрольного эксперимента, выявление и анализ полученных результатов эмпирического исследования. Полученные результаты исследования были подвергнуты оценке эффективности психологической программы коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Данный этап исследования также предполагал обобщение и сравнение результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного исследования.

— Пятый этап (май 2025) формулирование выводов, оформление текста выпускной квалификационной работы.

Теоретическая значимость исследования: представленные в выпускной квалификационной работе материалы позволят обобщить, систематизировать знания по проблеме изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: результаты исследования, а также разработанная психологическая программа по коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития могут быть полезны для специалистов и педагогов, работающих с данным контингентом школьников.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы (в количестве 91 источника). Входит 7 приложения. В работе проиллюстрированы 15 таблиц, 7 гистограмм.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Проблема агрессивного поведения в психологии

Проблема агрессивного поведения также актуальна в современном обществе. Агрессия может проявляться в различных формах и приводить к негативным последствиям для окружающих и самого человека. Согласно позиции М.Р. Арпентьевой (2015), даже сама попытка нанести вред другому человеку может служить основанием для квалификации поведения как агрессивного. [5]

Большой вклад в изучении такой проблемы, как агрессивное поведение, внесли такие ученые, как:

Альфред Адлер (начало XX века) – утверждал, что агрессия может быть связано с чувством неполноценности и стремлением к власти как способу компенсации этого чувства. [3]

Леон Фестингер (1957) – разработал теорию когнитивного диссонанса, согласно которой агрессия может возникать в результате внутреннего конфликта между противоречивыми мыслями или убеждениями. [77]

Альберт Бандура (1961) – провел эксперименты, демонстрирующие, что агрессия может быть результатом наблюдения за агрессивным поведением других (теория социального обучения). [7]

Лоренс Контракт (1960) – рассматривал агрессию как инстинктивное поведение, необходимое для выживания вида, и описывал механизм, регулирующий агрессивное поведение у животных и людей. [34]

Джон Доллард или Нил Миллер (1939) – предложили фрустрационно – агрессивную теорию, согласно которой фрустрация всегда приводит к агрессии, а агрессия всегда является результатом фрустрации. [21]

Р. Селак–Шайовитс (2004) предлагает рассматривать агрессию как любую форму негативного поведения, способного причинить ущерб любому живому существу.

В свою очередь, Л. Берковиц (2002) указывает на то, что многие исследователи в области социальных наук не ограничиваются исключительно причинением вреда жертве. Они отмечают, что агрессивное поведение может преследовать иные цели и мотивы, выходящие за рамки простого нанесения ущерба. [10]

Современное поколение детей выросло в эпоху стремительного технологического развития, когда доступ к информационным ресурсам стал практически неограниченным. Их повседневная реальность тесно переплетена с виртуальным миром, где значительную часть времени занимают компьютерные игры, просмотр видеоконтента и посещение кинотеатров.

Эти дети с ранних лет окружены разнообразными цифровыми устройствами, которые становятся неотъемлемой частью их жизни. Они активно используют интернет для общения, обучения и развлечения, что формирует особый тип восприятия информации и взаимодействия с окружающим миром.

В такой среде развиваются специфические когнитивные навыки, однако существует риск снижения способности к концентрации на долгосрочных задачах и критического мышления. Важно отметить, что несмотря на активное использование современных технологий, дети продолжают нуждаться в живом общении и традиционных формах взаимодействия с окружающим миром, что требует грамотного баланса между виртуальным и реальным пространством.

Также стоит отметить, что агрессия далеко не всегда является негативной или вредной. В определенных ситуациях она может быть полезной для самозащиты или достижения определенных целей. Крайне важно освоить навыки контроля агрессии и её конструктивного выражения, чтобы избежать нанесения вреда окружающим и самому себе.

В психологии различают множество форм агрессивного поведения, среди которых:

1. Физическая агрессия, целью которой является причинение боли или повреждений другому человеку. Она может проявляться как в драках, так и в разрушительном отношении к предметам;

2. Вербальная агрессия, которая целенаправленно причиняет психологическую боль путем использования отрицательных слов, выражения негативных эмоций или угроз;

3. Раздражительность, проявляющаяся в негативной реакции на малейшие раздражители, которая проявляется в грубости и вспыльчивости;

4. Подозрительность, проявляющаяся в недоверии и осторожности по отношению к другим людям или в убеждении, что они стремятся причинить вред;

5. Косвенная агрессия, направленная на кого-то через посредников или без конкретного адресата. Это может включать злые шутки, сплетни и моббинг;

6. Обида, возникающая из-за зависти и антипатии к другим за их поступки. Она может быть направлена на отдельного человека или в общем недовольстве всем миром;

7. Пассивно-агрессивное поведение, которое заключается в уклонении от просьб или делании их слишком медленно, а также забывчивости;

8. Аутоагрессия — направлена на самого себя и может проявляться через самоповреждения или самокритику;

9. Инструментальная агрессия — используется как средство достижения какой-либо цели.

Различные ученые выделяют различные виды агрессивного поведения.

А. Басс (1992) выделяет три вида агрессивного поведения:

1. Физическое или вербальное
2. Активное или пассивное
3. Прямое или косвенное. [7]

Сочетание различных типов поведения позволяет выделить девять основных категорий, которые, как считает автор, включают в себя большинство проявлений агрессии.

В дополнение к этому, следуя классификации, предложенной А. Бассом в 1992 году, а также С. Фишбахом и У. Хартупом в 1990 году, были дополнительно определены ещё два типа агрессивного поведения:

1. Враждебная агрессия, характеризующаяся намерением причинить вред или страдания тому, на кого направлено агрессивное действие;
2. Инструментальная агрессия, которая представляет собой использование агрессивного поведения в качестве средства для достижения конкретной цели.

Существует дискуссия среди психологов относительно различных типов агрессивного поведения. В соответствии с А. Бандурой (1961), каким бы ни были цели, как инструментальное, так и враждебное агрессивное поведение направлены на достижение определенных целей и поэтому оба типа можно отнести к инструментальному агрессивному поведению.

Б.А. Мартыненко в своём исследовании 2009 года осуществила детальный анализ структуры агрессии и выделила три основных уровня:

- Индивидуальный уровень – этот уровень связан с биологической природой агрессии и выполняет функцию защитной реакции, направленной на обеспечение безопасности себя и своего потомства;
- Субъектно–деятельностный уровень – данный уровень характеризуется стремлением к достижению определённых целей и реагированием на возникающие угрозы. Он проявляется в особенностях поведенческого стиля человека и способах взаимодействия с окружающими;
- Личностный уровень – этот уровень определяется мотивационной составляющей и уровнем самосознания индивида. Он выражается в склонности использовать насильственные методы для достижения личных целей и проявляется в устойчивых агрессивных установках личности. [41]

Исследователь Д. Зильман в 1970 году предложил альтернативный взгляд на агрессивное поведение. Он предложил рассматривать его как «обусловленное раздражителем», которое направлено на устранение или уменьшение дискомфорта, и как «обусловленное побуждением», целью которого является получение внешних выгод.

Согласно классификации К. Доджа и Дж. Койе, представленной в 1987 году, агрессивное поведение можно разделить на два основных типа:

1. Реактивная агрессия – это форма поведения, которая проявляется как ответ на уже возникшую угрозу или опасность. Она представляет собой непосредственную реакцию на ситуацию, воспринимаемую как потенциально опасную или вредоносную.

2. Проактивная агрессия – в свою очередь, отличается тем, что включает в себя осознанные и целенаправленные действия, направленные на достижение определённых выгод для агрессора. Такое поведение может выражаться в стремлении оказать влияние на окружающих, добиться подчинения, использовать принуждение или запугивание для достижения своих целей.

Проактивная агрессия характеризуется инициативностью и преднамеренностью, в отличие от реактивной, которая является скорее защитной реакцией на уже сложившуюся ситуацию.

В целом, все виды агрессивного поведения можно разделить на две основные категории:

Агрессивные действия, представляющие собой мотивированные поступки, которые нарушают общепринятые нормы и правила, причиняя боль и страдания другим. В данном контексте агрессивное поведение может быть разделено на две категории:

— намеренное, когда действия осознанно направлены на причинение вреда или ущерба;

— инструментальное, когда человек не стремится действовать агрессивно, но обстоятельства вынуждают его так поступить. То есть, мотив существует, но субъект его не осознает.

Г. Паренс (1997) утверждает, что агрессия представляет собой злобное и вредное поведение, которое причиняет страдания окружающим. [58]

В отечественной психологии изучение феномена агрессивного поведения остается недостаточно разработанным. Однако можно отметить таких отечественных психологов, как: Г.М. Андреева (1960), О.Н. Истратова (2008), Н.Д. Левитов (1944), О.Ю. Михайлова (2001), А.А. Реан (1992), Т.Г.Румянцева (2015), И.А. Фурманов (1998) и других, чьи исследования посвящены данной проблеме.

Поэтому изучение агрессивного поведения в психологии привело к появлению множества теорий и концептуальных схем в отечественной науке. Рассмотрим классификацию некоторых из них, предложенную О.Ю.Михайловой (2001). Она выделяет несколько подходов к анализу этой проблемы. В современной психологии выделяются два основных подхода к изучению агрессивного поведения.

Первый подход базируется на комплексном рассмотрении биологических и социальных факторов, влияющих на формирование агрессии. Этот подход представлен теориями биологической и социальной детерминации агрессивного поведения, которые были разработаны С.Н. Ениколоповым в 1984 году. Они учитывают взаимодействие генетических особенностей человека и условий его социального окружения.

Второй подход фокусируется на методах контроля и сдерживания агрессивного поведения. Классификация, предложенная Т.Г. Румянцевой в 2000 году, включает несколько направлений:

- 1) теории, связанные с механизмами истощения и перенаправления спонтанно возникающей агрессивной энергии;

2) концепции физиологического контроля над агрессией, рассматривающие биологические механизмы регуляции агрессивного поведения;

3) теории социального контроля, направленные на управление и сдерживание агрессивных проявлений через социальные институты и нормы.

Оба подхода подчёркивают важность комплексного изучения феномена агрессии с учётом как внутренних биологических факторов, так и внешних социальных условий, способствующих её проявлению или контролю.

Однако, как отмечает Т.Г. Румянцева, в зарубежной научной литературе существует большое множество подходов к понятию агрессии, и сложность проявления этого феномена делает его трактовку и определение разными для разных авторов и исследований.

Интерес вызывают позиции И.Б. Бойко и Т.Г. Румянцевой, которые рассматривают агрессивное поведение как особый вид социального взаимодействия, которое либо наносит ущерб другим людям, либо нарушает общепринятые нормы поведения. [14]

Л.М. Семенюк (1997) предлагает рассматривать агрессию как физическое действие или угрозу его применения, которое ограничивает свободу действий другой личности или снижает её способность к выживанию и адаптации. Такой подход позволяет рассматривать агрессию не только как деструктивное поведение, но и как форму социального взаимодействия с определёнными целями и последствиями.

Многие отечественные психологи, такие как: О.Ю. Михайлова (2000), А.А Реан (1999), М.Н. Жарова (2018), при изучении феномена агрессивного поведения обращаются к зарубежным подходам и отмечают, что наиболее достоверными сегодня являются фрустрационная теория и концепция социального научения агрессии.

Фрустрационная теория, известная также как гомеостатическая модель, появилась как альтернатива подходам, основанным на концепции влечений.

Она рассматривает агрессивное поведение не как результат эволюционного развития, а как ситуативную реакцию.

Основоположником этого направления считается Дж. Доллард, который в своих работах 1939 года предложил принципиально иной взгляд на природу агрессии. Согласно его теории, агрессия не возникает автоматически как проявление врождённого влечения. Это, скорее, ответная реакция на состояние фрустрации — ситуацию, когда человек сталкивается с препятствиями на пути к удовлетворению своих потребностей, достижению удовольствия или восстановлению эмоционального равновесия. [22]

Данная теоретическая концепция предполагает, что агрессия неизменно возникает вследствие состояния фрустрации. Однако она не утверждает, что фрустрация неизбежно приводит к агрессивному поведению.

Модель «фрустрация – агрессия» основывается на четырёх ключевых категориях:

— агрессия – рассматривается как специфический тип поведения, характеризующийся намерением нанести вред другому человеку посредством определённых действий. Эти действия представляют собой целенаправленный акт, главной функцией которого является причинение ущерба или вреда.

— фрустрация – состояние, возникающее при блокировке или препятствии на пути к достижению цели.

— торможение – механизмы, которые могут подавлять или сдерживать агрессивные импульсы.

— замещение – процесс, при котором агрессия направляется не на истинный источник фрустрации, а на другие объекты или людей, которые не являются причиной возникшего состояния.

В рамках этой модели агрессия понимается как результат взаимодействия внутренних и внешних факторов, где фрустрация выступает как один из возможных стимулов к агрессивному поведению, но не единственным и обязательным условием его проявления. Важно отметить, что

модель допускает существование других реакций на фрустрацию, которые могут преобладать над агрессивными импульсами.

Важно отметить, что данная схема описывает взаимосвязь между психологическими состояниями и поведенческими реакциями в контексте социального взаимодействия.

В рамках этой модели агрессия рассматривается как один из возможных способов реагирования на фрустрацию, наряду с другими возможными реакциями торможения или замещения.

Фрустрация появляется в ситуациях, когда возникают преграды на пути к достижению желаемого результата. Интенсивность этого состояния определяется тремя ключевыми факторами: силой стремления к реализации желаемого действия, значимостью возникшего препятствия и числом неудачных попыток, после которых человек начинает испытывать фрустрацию.

Рассмотрим пример: родитель, который стремится приучить своего маленького ребёнка к порядку в комнате. Часто такие попытки приводят к обратному эффекту: у родителя нарастает чувство фрустрации, что может провоцировать агрессивные реакции, выражающиеся в саркастических замечаниях или упрёках в адрес ребёнка.

Это состояние возникает из-за невозможности быстро достичь желаемого результата и может проявляться в различных формах эмоционального и поведенческого реагирования.

Торможение представляет собой склонность ограничивать или вовсе прекращать определённые действия из-за осознания возможных негативных последствий. Исследования показали, что степень торможения агрессивного поведения напрямую зависит от предполагаемой силы наказания.

Например, когда родители наказывают ребёнка за плохие оценки, они интуитивно могут определить его реакцию: испытывая чувство вины, ребёнок стремится уединиться и избегать общения.

Примечательно, что торможение агрессии зачастую приводит к усилению фрустрации, которая может вылиться в агрессию, направленную против того, кто воспринимается как причина этого торможения. Так, ребёнок, которому запрещают драться или шалить, может начать проявлять вербальную агрессию в адрес того, кто установил эти ограничения.

Замещение — это механизм, при котором агрессивные импульсы направляются не на истинный источник фрустрации, а на другие объекты.

В качестве примера можно представить ситуацию, когда ребёнок не может выразить злость на старшего брата и вместо этого портит его коллекцию.

Одной из примечательных концепций фрустрационной теории является идея катарсиса, заимствованная из психоаналитической традиции. Катарсис представляет собой процесс разрядки накопившейся энергии, который способствует снижению уровня внутреннего напряжения. Этот механизм предполагает, что физическое или эмоциональное выражение агрессии может временно или долговременно облегчить состояние человека и восстановить его психологическое равновесие, уменьшая склонность к агрессивным действиям. Хотя мысль о том, что агрессивные действия могут снижать вероятность их последующего проявления, не нова, стоит отметить, что значительное внимание ей уделяли такие психоаналитики, как З. Фрейд (1923).

Исследования показывают, что когда человек не может ответить агрессией на нападение, его кровяное давление повышается, тогда как агрессивный ответ, напротив, способствует его снижению. Однако экспериментальные данные неоднозначны: в одних случаях катарсис действительно уменьшает вероятность дальнейшей агрессии, а в других — может её усиливать.

Фрустрационная теория, как и многие другие психологические концепции, подвергалась критике. Основное внимание уделялось гипотезе о жёсткой связи между фрустрацией и агрессией. Замечено, что люди нередко испытывают фрустрацию, но это не всегда приводит к агрессии, и наоборот.

Сторонники теории приняли эту критику во внимание и внесли определённые коррективы. Одним из представителей модифицированного подхода к пониманию фрустрации как фактора агрессии является Л. Берковитц, который в своих работах 1989 года предложил обновлённую версию этой теории.

Во-первых, Л. Берковитц ввел новую переменную, описывающую возможные эмоциональные реакции, возникающие из-за фрустрации, а именно гнев как ответ на фрустрирующий стимул.

Во-вторых, в дополнение к классической модели «фрустрация — агрессия», как отмечал Берковитц, важно учитывать, что агрессия не всегда является основной реакцией на фрустрацию. В определённых условиях агрессивное поведение может быть подавлено или замещено другими формами реагирования.

Берковитц внёс в эту модель три ключевых уточнения:

а) фрустрация не обязательно приводит к агрессивным действиям напрямую. Она лишь активизирует готовность к агрессии. Это означает, что человек, испытывая фрустрацию, не автоматически проявляет агрессию, а лишь становится предрасположенным к ней. Готовность к агрессивным действиям формируется как ответ на препятствие, мешающее достижению цели, но её реализация зависит от множества факторов;

б) возникновение агрессии даже при наличии готовности зависит от конкретных условий. Это уточнение подчёркивает, что помимо готовности к агрессии, необходимы определённые обстоятельства, которые могут либо способствовать, либо препятствовать её проявлению. К таким условиям можно отнести личностные особенности, социальные нормы, наличие альтернативных способов достижения цели и т.д.;

в) использование агрессивных действий для выхода из фрустрирующей ситуации формирует привычку к подобному поведению. Регулярное обращение к агрессии как способу решения проблем может привести к закреплению этой модели поведения. Человек, часто прибегающий к агрессии

в стрессовых ситуациях, постепенно формирует устойчивую склонность к агрессивному реагированию, что в дальнейшем может проявляться даже в ситуациях, не требующих такого поведения.

Сторонники второго направления в изучении фрустрации разработали собственную концепцию, основанную на детальном анализе фрустрационных ситуаций, их классификации и типологии реакций на фрустрацию. Одним из наиболее известных представителей этого направления является С. Розенцвейг, который в 1944 году предложил классификацию факторов, вызывающих фрустрацию.

С. Розенцвейг выделяет три основных типа факторов, приводящих к состоянию фрустрации:

1. Лишения – это отсутствие необходимых средств для достижения цели или удовлетворения потребности. Лишения могут быть как внешними, так и внутренними.

— внешние лишения: ситуация, когда человек сталкивается с невозможностью получить доступ к необходимым ресурсам или объектам. Например, человек испытывает голод, но не может достать еду из-за отсутствия продуктов в магазине или других внешних обстоятельств.

— внутренние лишения: это ситуации, когда человек сам себя лишает возможности удовлетворить потребность. Примером может служить случай, когда человек влюблён, но считает себя непривлекательным и не надеется на взаимность из-за низкой самооценки.

2. Потери – это утрата объектов или предметов, которые ранее удовлетворяли потребности человека. Потери могут быть как внешними, так и внутренними.

— внешние потери: утрата близких людей, разрушение дома или потеря имущества, которое имело важное значение для человека.

— внутренние потери: потеря власти, авторитета среди коллег, утрата самоуважения или социального статуса.

3. Конфликты – это одновременное существование двух несовместимых побуждений или амбивалентных чувств.

— внешние конфликты: могут проявляться в борьбе за ресурсы, должности или в попытках изменить ситуацию, которая не поддается контролю.

— внутренние конфликты: возникают, когда человек испытывает противоречивые чувства по отношению к какому-либо событию или объекту. Например, человек может испытывать радость от приобретения недвижимости, но одновременно чувствовать стыд или смущение перед теми, у кого такой возможности нет.

Эта классификация позволяет более глубоко понять природу фрустрации и разработать эффективные методы её преодоления, а также исследовать индивидуальные реакции на фрустрационные ситуации.

Кроме того, многие исследователи стали рассматривать агрессию как один из вариантов реакции на фрустрацию. В некоторых случаях было установлено, что при фрустрации личность реагирует целым рядом защитных реакций, среди которых одна играет основную роль. Например, человек может реагировать на фрустрацию уходом, который может сопровождаться скрытой агрессивностью, например, хлопая дверью при уходе.

Таким образом, существует несколько классификаций агрессивного поведения, основанных на различных подходах: этико-гуманистическом, эволюционно-генетическом и оценке социальной приемлемости. Каждый из этих подходов предлагает свой взгляд на этот феномен и его объяснение. Однако, несмотря на разнообразие и сложность данной темы, понимание агрессивного поведения остается актуальной и важной задачей для психологии.

1.2. Факторы и причины, приводящие к агрессивному поведению учащихся младшего школьного возраста

Агрессивное поведение младших школьников может проявляться в разнообразных формах и иметь различные причины. Возрастные кризисы, такие как три-, семи- или десятилетний кризисы, могут стать причиной вспышек агрессии у детей. Физические причины, такие как заболевания мозга или воспалительные процессы в организме, могут также вызывать подобные вспышки.

Агрессивность как стойкое личностное качество выступает важным фактором, определяющим склонность к агрессивному поведению. Это качество формируется под влиянием различных факторов, таких как нарушение эмоциональной связи с родителями или неблагоприятная обстановка в семье, где растёт ребёнок. Жестокое обращение и чрезмерное применение наказаний со стороны взрослых могут существенно способствовать развитию агрессивного поведения у детей.

Исследователь М. Мики в своих работах (2005) выделяет особый вид агрессии — аутоагрессию, при которой человек направляет агрессивные импульсы на самого себя, что проявляется в формах самоуничужения или самообвинений. [43]

С.Л. Соловьёва в своих исследованиях (2010) акцентирует внимание на том, что агрессивность как личностная черта может трансформироваться в агрессивное поведение. Это поведение характеризуется целенаправленным нанесением вреда или ущерба другим людям. Важно отметить, что агрессия может проявляться как на индивидуальном уровне, так и на уровне групп.

С.Ю. Чижова (2010) выделяет различные формы проявления агрессии:

- 1) явная агрессия: это форма, которая очевидна для окружающих и может выражаться в физических или вербальных актах насилия;
- 2) скрытая агрессия: проявляется менее заметно, например, через социальную изоляцию жертвы, систематическое игнорирование, или накопление негативных эмоций и озлобленности по отношению к ней.

Особенно важным аспектом является то, что в периоды кризисов взросления у человека происходят значительные изменения в различных сферах жизни, что часто сопровождается усилением агрессивного поведения.

Г.С. Абрамова (2012) отмечает, что кризисные периоды характеризуются:

1) переоценкой жизненных ценностей: в такие моменты происходит переосмысление ранее принятых норм и ценностей, что может вызывать внутренний конфликт;

2) трансформацией сознания: это затрагивает как личностное развитие, так и взаимодействие с обществом. В такие периоды человек может проявлять повышенную агрессивность в ответ на внутренние и внешние стрессы.

Кризисные периоды могут стать катализатором как конструктивных, так и деструктивных изменений в поведении личности. Понимание этих процессов позволяет разрабатывать эффективные стратегии для управления агрессивным поведением и его коррекции в периоды жизненных кризисов.

Исследованием агрессии в широком контексте занимались такие авторы, как: Г.М. Андреева (1960), Л.П. Колчина (2010), С.В. Еникополов (2010), Н.Д.Левитов (1970), А.А. Реан (2000), О.Ю. Михайлова (2000), Е.В.Рощин (2010), Т.Г. Румянцева (2000) и другие.

Агрессивное поведение может также служить компенсацией недостатка защищенности или путём привлечения внимания, а также способом освобождения накопленного напряжения. Иногда причиной агрессивного поведения может быть отсутствие опыта ребенка в выборе альтернативных способов поведения, так как поведенческий опыт у детей младшего школьного возраста еще недостаточно развит. Кроме того, дети могут моделировать агрессивное поведение на основе опыта, полученного от родителей или других значимых взрослых.

Учащиеся младшего школьного возраста могут проявлять различные виды агрессии, в том числе вербальную и физическую, а также агрессивные

фантазии. В зависимости от мотивов у детей этого возраста можно выделить три типа агрессии: импульсивно–демонстративную, нормативно–инструментальную и заведомо враждебную.

Обширный теоретический анализ проблемы агрессии привёл к возникновению множества различных теорий и подходов в этой области.

О.Ю. Михайлова (2000) в своих исследованиях выделила традиционный подход к анализу проблемы агрессии, который рассматривает как биологические, так и социальные предпосылки её возникновения, а также их взаимодействие и влияние на поведение человека. [46]

Т.Г. Румянцева (2000) классифицировала существующие теории по критерию объяснения природы агрессии и выделила несколько направлений:

1. Теории спонтанного проявления агрессии — описывают случаи, когда агрессия возникает без возможности контроля со стороны человека;
2. Физиологические теории контроля агрессии — фокусируются на изучении механизмов нервной системы и гормональных факторов, влияющих на агрессивное поведение;
3. Социально–регулируемые теории — акцентируют внимание на механизмах социального контроля и регуляции агрессии через нормы, ценности и социальные институты;
4. Теории оценки приемлемости агрессии — исследуют, как общество определяет допустимость и приемлемость различных форм агрессивного поведения в разных ситуациях.

А.А. Реан (2000) выделил два основных подхода к пониманию агрессии:

Этико–гуманистический подход — рассматривает агрессию как поведение, противоречащее истинной природе человека, его стремлениям к добру и созиданию. В рамках этого подхода агрессия воспринимается как отклонение от нормы и рассматривается как негативное явление.

Эволюционно–генетический подход — трактует агрессию как необходимую форму поведения, которая обеспечивает выживание и адаптацию человека в процессе эволюции. В этом контексте агрессия

рассматривается как естественная и неизбежная часть человеческого поведения, имеющая свои эволюционные преимущества.

А.А. Реан отмечает, что нельзя утверждать, будто агрессивное поведение присуще исключительно агрессивным людям, и наоборот, агрессивные люди не всегда проявляют агрессивное поведение. [63]

В современной психологии, как за рубежом, так и в отечественной науке, проблема агрессии исследуется с использованием многофакторного подхода. Этот подход предполагает всесторонний анализ различных аспектов агрессивного поведения, что особенно заметно в работах таких исследователей, как П.К. Смит (1960).

Причины агрессивного поведения у младших школьников могут быть весьма разнообразными и зависят от множества факторов. Рассмотрим основные из них:

1. Особенности семейного воспитания:

1) отвержение – недостаток внимания и поддержки со стороны родителей может вызывать у ребёнка чувство ненужности и враждебности;

2) гиперопека – чрезмерный контроль и опека также могут провоцировать агрессивное поведение, так как ребёнок чувствует себя ограниченным и несвободным;

3) насилие в семье – наблюдение за агрессивными моделями поведения в семье приводит к усвоению таких форм взаимодействия как нормы.

2. Стрессы в социальной среде:

1) проблемы в общении со сверстниками, буллинг, отсутствие друзей;

2) негативные оценки со стороны учителей и других взрослых.

3. Индивидуальные особенности ребёнка:

1) впечатлительность и восприимчивость – дети, остро реагирующие на происходящее вокруг, могут проявлять агрессию в ответ на стрессовые ситуации;

2) склонность к страхам и тревоге – тревожные дети могут использовать агрессию как способ защиты от мнимых угроз.

Недостаток удовлетворения базовых потребностей:

1) неудовлетворённость в любви, внимании, безопасности, что приводит к эмоциональному дискомфорту и агрессивным реакциям.

Особое внимание стоит уделить роли родителей в формировании агрессивного поведения у детей. Исследования показывают, что агрессивное поведение, демонстрируемое родителями в повседневной жизни, может стать основным фактором, провоцирующим детскую агрессию. Когда ребёнок видит, что взрослые решают конфликты через агрессию, он воспринимает это как норму поведения. В результате у него формируется:

- Чувство опасности в окружающем мире;
- Недоверие к окружающим;
- Ожидание враждебности от других людей;
- Закрепление агрессивных моделей поведения как способа решения проблем. [62]

Агрессивность представляет собой значимое социально–психологическое качество, которое формируется в процессе социализации личности. Это качество может приобретать как конструктивные, социализированные формы, так и деструктивные, в зависимости от воздействия различных биологических, социальных и психологических факторов.

С.Л. Соловьёва (2010) подчёркивает важность исследования агрессивности в контексте целостного анализа индивидуальных особенностей личности. Такой подход позволяет учитывать множество факторов, влияющих на формирование и проявление агрессивного поведения, и рассматривать его как системное социально–психологическое свойство.

Х. Ремшмидт (1994) предложил классификацию уровней агрессивности в зависимости от её роли в структуре деятельности и механизмов самоконтроля. Он выделил три уровня агрессивности:

1. Личностный уровень:

Этот уровень проявляется в рамках определённой деятельности человека. Агрессивное поведение здесь связано с особенностями личности и её установками в конкретной сфере жизни. Например, агрессивное поведение может проявляться в профессиональной деятельности, спорте или других областях, где человек чувствует себя компетентным и защищённым.

2. Индивидуальный уровень:

Этот уровень связан с конкретными действиями человека. Он отражает индивидуальные особенности поведения в различных ситуациях. На этом уровне агрессия может быть направлена на достижение определённых целей или решение конкретных проблем. Важно отметить, что на этом уровне агрессия может быть, как контролируемой, так и неконтролируемой.

3. Индивидный уровень:

Этот уровень характеризует отдельные поведенческие акты. Он включает в себя конкретные проявления агрессии, которые могут быть вызваны ситуативными факторами. На этом уровне агрессия часто проявляется в ответ на непосредственные стимулы и может быть менее предсказуемой и контролируемой. [66]

Б.А. Мартыненко в своих исследованиях (2009) провела структурный анализ агрессии и выделила три уровня её проявления. Каждый из этих уровней отражает различные аспекты формирования и проявления агрессивного поведения:

1. Индивидный уровень:

— этот уровень основан на природных факторах и рассматривается как защитная реакция;

— на этом уровне агрессия обусловлена биологическими особенностями человека, его инстинктами и базовыми потребностями;

— индивидуальная агрессия проявляется как естественная реакция на угрозу выживанию или благополучию, направленная на самозащиту.

2. Субъектно–деятельностный уровень:

— этот уровень связан с достижением целей и реакцией на угрозу;

— агрессия на этом уровне проявляется через определённый стиль поведения, обусловленный конкретной ситуацией и необходимостью достижения определённых результатов;

— здесь агрессия выступает как инструмент для решения задач или преодоления препятствий, а также как ответ на воспринимаемую угрозу;

— важным аспектом является то, что поведение на этом уровне может быть более контролируемым и целенаправленным.

3. Личностный уровень:

— этот уровень определяется мотивацией и самосознанием человека;

— на личностном уровне агрессия проявляется в предпочтении использования насильственных методов для достижения целей;

— агрессивное поведение здесь обусловлено внутренними установками, ценностями и убеждениями личности;

— человек, находящийся на этом уровне, может осознанно выбирать агрессивные методы взаимодействия, считая их наиболее эффективными или приемлемыми для достижения своих целей. [41]

В современной психологии существуют различные подходы к пониманию природы агрессии, отражающие многообразие её проявлений и механизмов формирования.

О.Ю. Михайлова (2000) предложила инновационный взгляд на агрессию как на специфическую поведенческую стратегию. Согласно её концепции, агрессия представляет собой способ преодоления проблемных ситуаций, формирующийся через поисковую активность. Закрепившись, такое поведение становится самостоятельным, сохраняя элементы поискового компонента и связь с исходными механизмами формирования.

Другие исследователи рассматривают агрессию через призму внешних проявлений:

— А. Басс (1992) определяет агрессию как вредоносное поведение, ключевым признаком которого является причинение физического ущерба. При этом мотивы действующего лица остаются вне рассмотрения. Такой подход считается поверхностным, так как не позволяет глубоко понять сущность явления.

— Л. Берковитц (1989) расширяет понимание агрессии, включая в него любое поведение, направленное на причинение физического или психологического вреда. Его концепция акцентирует внимание на мотивационном аспекте агрессии как внутреннем факторе. Согласно этому подходу, поведение считается агрессивным не только при наличии физического вреда, но и в случае наличия у субъекта определённых мотивационных установок.

Современные исследователи также выделяют понятие псевдоагрессии. Е.В. Баранова (2018) утверждает, что поведение, не имеющее мотива, можно считать псевдоагрессией. В этом случае ущерб наносится, но агрессор не имеет злого намерения, что принципиально отличает такое поведение от истинной агрессии.

Сопоставляя два подхода к пониманию агрессии, можно отметить, что второй из них отличается более глубоким анализом, поскольку фокусируется на внутренних детерминантах агрессивного поведения. При этом первый подход придаёт большее значение внешним факторам. Несмотря на определённую полноту обоих подходов, они не учитывают один важный аспект: ситуацию, когда поведение, несмотря на негативные последствия, может восприниматься обществом позитивно при наличии внутренней мотивации.

Это противоречие попытался разрешить Р. Де Риддер (1956), предложив рассматривать агрессивное поведение через призму нарушения социальных норм и правил. Такой подход позволяет учитывать не только индивидуальные

мотивы, но и социальный контекст, в котором проявляется агрессия, что даёт более комплексное понимание этого феномена.

Именно поведение взрослых оказывает решающее влияние на формирование моделей поведения у детей. Важное значение имеет то, насколько терпимо взрослые относятся к неподобающему поведению и какова степень строгости наказания за агрессивные поступки ребёнка.

В данной ситуации наиболее подходящим поведением для взрослых будет осуждение агрессии со стороны ребенка, но без строгих наказаний.

Согласно Л.С. Выготскому (1930), в начальной школе происходит изменение взаимоотношений ребенка с другими людьми. Индивидуальное поведение формируется в контексте коллективной жизни. Учебная деятельность оказывает значительное влияние на отношения ребенка с взрослыми, сверстниками и одноклассниками. Отмечается, что существуют две важные сферы социальных отношений: «ребенок–взрослый» и «ребенок–дети». [19]

Взаимодействие между ребёнком и взрослым проявляется не только в рамках семейных отношений с родителями, но и в образовательном процессе, в частности, в отношениях между учеником и учителем. Эти взаимоотношения играют ключевую роль в формировании социальных норм и стандартов поведения у детей. Учитель, устанавливая определённые нормы и оценивая поведение учеников, способствует их социализации и адаптации в обществе.

Однако стоит подчеркнуть, что учителя также могут оказывать влияние на проявление агрессивного поведения у младших школьников.

Анализируя различные подходы к пониманию агрессии, можно выделить несколько ключевых аспектов, которые помогают глубже осознать природу этого феномена:

1. Нарушение социальных норм:

Важным критерием агрессивного поведения является осознанное или неосознанное нарушение социальных норм и правил, принятых в обществе или определённой социальной группе. Такой подход позволяет рассматривать

агрессию не только как причинение вреда, но и как отклонение от общепринятых стандартов поведения.

2. Субъективные мотивы и цели:

При анализе агрессии необходимо учитывать не только объективные действия, но и субъективные мотивы агрессора. Поведение человека всегда носит субъективный характер и направлено на достижение определённой цели, которая не всегда может быть связана с намерением причинить вред другому.

3. Универсальность агрессии:

Агрессивное поведение наблюдается не только у людей, но и у всех живых существ. Это указывает на универсальность агрессии как биологического феномена. Как отмечал К. Лоренц (1963), любое животное в схожих обстоятельствах может проявлять агрессивное поведение, обусловленное инстинктами.

4. Социальное действие:

В обществе люди соотносят свои действия с действиями других и придают им субъективный смысл, как отмечала Г.М. Андреева (1960). Поведение человека представляет собой сложную систему внутренних и внешних факторов, определяющих его функции и цели.

5. Формы агрессии:

В.В. Денисов (2023) выделяет две основные формы агрессии:

1) Врождённая агрессия: Биологически обусловленная, присуща всем живым существам и является инстинктивной реакцией на определённые стимулы;

2) Социально обусловленная агрессия: Формируется под влиянием социальных условий и характерна только для человека. Она включает в себя нарушение общественных норм и правил.

Для детей с активным и агрессивным поведением важно создать условия, где они смогут выразить свою отрицательную энергию, например, заниматься спортом или другими физическими активностями.

1.3. Современное состояние изучения проблемы агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В последние десятилетия наблюдается значительная тенденция к увеличению числа младших школьников с задержкой психического развития, которая сегодня охватывает более 20% детской аудитории. Эти дети относятся к категории, известной в психологической и медицинской научной литературе как «дети с минимальной мозговой дисфункцией», а в педагогике их часто называют «детьми с образовательными трудностями». Задержка психического развития представляет собой один из типов психического дизонтогенеза, который, согласно классификации В.В. Лебединского (1985), имеет определённое сходство с ретардацией.

Задержка психического развития может быть обусловлена множеством факторов. Среди них — серьёзные инфекционные заболевания, перенесённые матерью во время беременности, токсикозы, которые негативно влияют на развитие плода. Немаловажную роль играет хроническая гипоксия, возникающая вследствие нарушений в работе плаценты, а также родовые травмы и повреждения, полученные ребёнком в процессе появления на свет.

Кроме того, свою роль могут сыграть травмы головного мозга, полученные в раннем детстве, врождённая функциональная незрелость нервной системы, известная как церебрастенический инфантилизм (термин предложен В. В. Ковалёвым в 1979 году).

Не стоит исключать и серьёзные эмоциональные расстройства невротического характера, которые возникают из-за неблагоприятных условий в раннем периоде развития ребёнка. Все эти факторы могут действовать как самостоятельно, так и в комбинации, оказывая влияние на формирование психических функций у детей.

По данным Американской ассоциации по исследованию травм головного мозга, до 50% детей с нарушениями обучаемости получают травмы головы в период от рождения до 3–4 лет.

Существуют различные классификации задержки психического развития. Первую клиническую классификацию предложил Т.А. Власова, М.С. Певзнер (1967). [60]

В практике работы с детьми с задержкой психического развития наиболее широко используется классификация К.С. Лебединской (1980), разработанная на основе этиопатогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией выделяются четыре основных варианта задержки психического развития: [33]

1. Конституционального происхождения – этот тип характеризуется гармоничной незрелостью всех психических функций ребёнка. Дети с таким видом ЗПР в эмоционально-волевой сфере остаются на уровне более младшего возраста. Они отличаются внушаемостью, недостаточной самостоятельностью и быстрой утомляемостью;

2. Соматогенного происхождения – связан с длительными хроническими заболеваниями, которые приводят к физической и психической астении. У таких детей наблюдается повышенная истощаемость, робость, боязливость и неуверенность в себе;

3. Психогенного происхождения – возникает вследствие неблагоприятных условий воспитания. При длительном воздействии психотравмирующих факторов у детей формируются стойкие отклонения в эмоционально – волевой сфере. В зависимости от условий воспитания у ребёнка могут развиваться психическая неустойчивость, импульсивность или, наоборот, эмоциональная холодность и неспособность к волевому усилию;

4. Церебрально–органического генеза – этот тип характеризуется незрелостью как эмоционально– волевой сферы, так и познавательной деятельности. У детей наблюдается внушаемость, слабость воображения и преобладание игровых интересов. Могут проявляться импульсивность,

психомоторная расторможенность или, наоборот, робость, боязливость и пассивность.

При изучении специфики задержки психического развития у дошкольников важно понимать её многогранность. Развитие таких детей характеризуется гетерохронностью, то есть неравномерностью проявлений отставания. У одного ребёнка может наблюдаться более выраженное отставание в одних аспектах деятельности, тогда как у другого — в других.

Для неподготовленного наблюдателя дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития не сильно отличаются от сверстников. Родители часто не обращают внимания на то, что их ребенок начал ходить позже, медленнее оперирует предметами или имеет задержку в развитии речи. Повышенная возбудимость, неустойчивость внимания и быстрая утомляемость сначала проявляются на поведенческом уровне, а затем на уровне выполнения учебных заданий.

При начале обучения в школе проявления нарушений становятся более выраженными. У детей возникают трудности в усвоении школьной программы, психологические проблемы становятся более глубокими и стойкими.

Младший школьный возраст у детей с задержкой психического развития характеризуется рядом специфических особенностей эмоционального состояния. Такие дети отличаются повышенной эмоциональной неустойчивостью, слабостью волевого контроля, зависимостью от окружающих и склонностью к внушению.

Их эмоциональная лабильность выражается в частых перепадах настроения, быстрой смене эмоциональных состояний и склонности к лёгкому возбуждению. Нередко у таких детей наблюдается излишнее беспокойство. Неадекватная радость и чрезмерная весёлость часто свидетельствуют о повышенной возбудимости и неспособности адекватно оценивать ситуацию или настроение окружающих людей.

«Обучение – это больше, чем приобретение способности мыслить; это приобретение многочисленных навыков, чтобы думать о разных вещах». Л.С.Выготский (1930).

Среди детей с задержкой психического развития можно выделить две основные группы по особенностям их психоэмоционального состояния. Первая группа характеризуется повышенной психической неустойчивостью: такие дети отличаются гиперактивностью, неспособностью соблюдать правила и часто вступают в конфликты с окружающими.

Вторая группа проявляет признаки психической тормозимости: они чрезмерно осторожны, нерешительны, робки и действуют медленно. Им сложно адаптироваться к новым условиям, особенно в дошкольных учреждениях и школе, из-за сильной привязанности к родителям.

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается ряд специфических особенностей в развитии эмоциональной сферы, которые существенно влияют на их общее психоэмоциональное состояние и поведение.

Основные трудности эмоциональной сферы детей с ЗПР:

1. Затруднения в вербализации эмоций:

1) дети с ЗПР испытывают значительные сложности в выражении своих эмоций словами.

2) они не могут чётко и понятно сообщить о своём состоянии усталости, дискомфорта или нежелании выполнять задание.

3) это связано с несколькими факторами: недостаточным опытом распознавания собственных эмоциональных переживаний, негативным опытом взаимодействия со взрослыми, ограниченным словарным запасом для описания эмоций и трудностями в формулировании мыслей.

2. Незрелость эмоциональной сферы:

1) эмоциональная сфера детей с ЗПР характеризуется незрелостью и ригидностью.

2) они могут испытывать трудности в адаптации к изменяющимся условиям и в интерпретации эмоциональных состояний других людей.

3) часто наблюдается повышенная агрессивность и неадекватная чувствительность к изменениям в общении.

3. Отставание в развитии произвольного поведения:

1) младшие школьники с ЗПР заметно отстают от своих здоровых сверстников в развитии способности к произвольному поведению.

2) им сложнее контролировать свои действия, сосредотачиваться на задачах и следовать инструкциям.

3) это проявляется в рассеянности, неумении сосредоточиться, неаккуратности и беспорядочности в действиях.

Личностное развитие таких детей характеризуется сниженной самооценкой и недостаточной уверенностью в собственных силах.

В ранних зарубежных исследованиях агрессии её часто рассматривали как инстинктивное поведение. Согласно этому подходу, склонность к агрессии обусловлена генетическими факторами, то есть предполагается врождённая предрасположенность к агрессивному поведению у отдельных индивидуумов.

В рамках психоаналитической теории, разработанной Зигмундом Фрейдом в 1923 году, существует подход, поддерживающий идею о важности изучения агрессии. Фрейд внёс значительный вклад в понимание природы агрессивного поведения в контексте психоанализа.

В своих более поздних трудах он разработал концепцию танатоса — инстинкта, направленного на разрушение и смерть. В ранних работах учёный ввёл понятие эроса — инстинкта жизни, чья энергия способствует воспроизводству и поддержанию жизнедеятельности.

Согласно Фрейду, агрессия рассматривается как результат блокирования либидозной энергии. Он отмечал взаимодействие между двумя фундаментальными инстинктами, которое порождает определённое напряжение. В этой связи происходит постоянный конфликт между инстинктом жизни (эросом) и инстинктом смерти (танатосом),

проявляющийся через различные психологические механизмы, включая смещение.

Проявление агрессии действительно зависит от двух ключевых факторов: накопленного уровня агрессивной энергии и внешних обстоятельств, которые служат триггером для её разрядки. Эти факторы имеют обратную зависимость: чем больше накапливается агрессии, тем меньший стимул требуется для её проявления.

Концепции различных исследователей:

Концепция К. Лоренца – Лоренц считал, что накопление агрессии можно предотвратить через занятия деятельностью, не связанной с нанесением вреда. Он полагал, что существуют ненасильственные способы снижения уровня агрессии, которые помогают предотвратить её накопление до опасного уровня. Примеры таких методов включают физическую активность, творчество, спортивные занятия и другие формы продуктивной деятельности. [35]

Э. Фромм (1956) – рассматривал агрессивное поведение как влечение к смерти и страданию.

Выделяет различные формы насилия: игровое насилие (агрессия в рамках игр и развлечений), реактивное насилие (ответная реакция на угрозу или обиду), компенсаторное насилие (стремление компенсировать чувство неполноценности), насилие из мести (желание причинить вред в ответ на нанесённый ущерб), потрясение веры (агрессия, вызванная утратой доверия к миру или людям), архаичное насилие (воспроизведение древних форм агрессии).

Особое внимание Фромм уделял анализу садизма, который проявляется в стремлении одного человека подчинять другого своей воле с целью причинения ему вреда и боли.

Важно отметить, что агрессия не всегда носит разрушительный характер; она может выступать и как защитная реакция, направленная на сохранение собственной безопасности. В таких случаях агрессивное

поведение может быть направлено как на реальные, так и на воображаемые угрозы.

Термин «задержка психического развития» применяется к детям, у которых наблюдается недостаточная функциональная активность центральной нервной системы. При этом у них отсутствуют явные нарушения слуха, зрения, двигательной активности или серьезные проблемы с речью, а также они не относятся к категории умственно отсталых.

Однако у большинства таких детей наблюдаются различные клинические проявления, включая: незрелость в сложных формах поведения, трудности с достижением поставленных целей, повышенную утомляемость, снижение работоспособности, энцефалопатические расстройства.

Выводы по первой главе:

1. Агрессивное поведение представляет собой сложное психологическое явление, включающее мотивационный компонент, направленный на причинение вреда объектам атаки или другим людям. Агрессия может проявляться как в физических, так и в вербальных формах, вызывая у жертвы депрессию, психологический дискомфорт, страх и напряжение.

2. Классификация агрессии выявила многообразие форм и типов агрессивного поведения. Были выделены основные виды, такие как: физическая агрессия, вербальная агрессия, раздражительность, подозрительность, косвенная агрессия, обида, пассивно-агрессивное поведение.

3. Факторы формирования агрессивного поведения у учащихся младшего школьного возраста: особенности семейного воспитания, стрессы в социальной среде, индивидуальные особенности ребенка, нарушения эмоциональной связи в семье, неблагоприятные условия воспитания, жестокое обращение и чрезмерные наказания.

4. Специфика проявления агрессивного поведения у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития характеризуется: недостаточным уровнем самоконтроля, высоким тревожным состоянием, импульсивностью, враждебностью, конфликтностью, ограниченными ценностными ориентациями, узкими и неустойчивыми интересами.

5. Методологическая основа исследования позволила определить, что агрессивное поведение у детей младшего школьного возраста с ЗПР формируется под влиянием как биологических, так и социальных факторов. При этом особую роль играют нарушения в системе детско–родительских отношений и проблемы в школьной адаптации.

6. Современные подходы к изучению агрессии показали, что данное явление требует комплексного анализа с учетом как индивидуальных особенностей ребенка, так и социально–средовых факторов.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 2.1. Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования явилось изучение особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исследование агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилось на базе клиники современных когнитивных и реабилитационных технологий.

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был определён следующими основаниями:

1. Научно–практический центр Клиника современных когнитивных и реабилитационных технологий работает в области коррекционных технологий с 2013 года. Работают с различными нарушениями: речевыми, поведенческими, СДВГ, расстройство аутистического спектра. В своей работе используют только доказательные наукоемкие технологии.

2. Для организации учебно–воспитательного и коррекционно–развивающего процесса кабинеты оснащены диагностическими материалами, дидактическими играми и различными методиками, тестами (Е.А Стребелевой; Н.Я Семаго; Д Векслера. и др.).

3. Отличительной чертой клиники СКирТ является, что она использует психолого–педагогический подход для развития игровой коммуникации (floortime), который позволяет развивать игровую активность у детей.

4. Программы реабилитации: диагностика адаптации и стрессоустойчивости, групповые, инклюзивные занятия по песочной терапии для детей с аутизмом и/или речевыми нарушениями, нейроэнергокартирование (НЭК), мелкая моторика, логопедический зондовый

массаж, биологическая обратная связь (БОС), комплекс «Тимокко», специализированные программы.

Экспериментальным исследованием были охвачены 30 учащихся (коррекционных) классов: 10 учащихся из 1-го дополнительного класса (в возрасте 7–8 лет), 10 учащихся из 2 класса (в возрасте 8–9 лет), 10 учащихся из 3 класса (в возрасте 9–10 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

Исследование проводилось как индивидуально, так и в групповой форме в течении всего дня. На каждого испытуемого отводилось пять встреч длительностью 15–30 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике явились опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных.

Для реализации экспериментального исследования нами были определены следующие критерии комплектования экспериментальной выборки:

— схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психологического развития») по заключению ПМПК;

— обучение в одном специализированном учреждении (клиника «СКИРТ»);

— схожесть показателей возраста (все испытуемые 1 класса в возрасте 7–8 лет, все испытуемые 2 класса в возрасте 8–9 лет, все испытуемые 3 класса в возрасте 9–10 лет).

Экспериментальное изучение особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На подготовительном этапе исследования нами были изучены анамнестические и катamnестические данные на каждого учащегося младшего

школьного возраста с задержкой психического развития; проанализированы личные дела, психолого–педагогические заключения специалистов. С целью уточнения данных о наличии клинического диагноза F80 – «Задержка психологического развития» нами произведён анализ психолого–медико–педагогических протоколов. На данном этапе исследования нами была реализована анкета для учителей по выявлению особенностей агрессивного поведения у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

На экспериментальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» Г.П.Лаврентьевой, Т.М. Титаренко (1992) [31, с. 2–3];
2. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) [58, с. 12–13];
3. Проективная методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962) [81, с. 64].

Целевой направленностью анкеты является изучение проблемы агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка»

Г.П.Лаврентьевой, Т.М. Титаренко (1992) [31 с. 2–3]

Основные аспекты, которые изучает анкета:

Эмоциональная сфера: импульсивность и неконтролируемость эмоций, раздражительность и вспыльчивость, обидчивость и чувствительность к критике.

Поведенческие проявления: деструктивное поведение, физическая агрессия, вербальная агрессия, вандализм.

Социальное взаимодействие: отношения со сверстниками, отношения со взрослыми, стремление к доминированию, общение с более слабыми.

Самооценка и самоутверждение: завышенная самооценка, стремление к лидерству, настойчивость в достижении целей.

Контроль поведения: неспособность сдерживать эмоции, отсутствие самоконтроля, несоблюдение правил.

Отношение к неудачам: реакция на неудачи, поиск виноватых, неприятие критики.

Дополнительно схема наблюдения позволяет оценить: частоту потери самоконтроля, конфликтность в общении, демонстративное поведение, склонность к мести, чувствительность к действиям окружающих.

Анкета позволяет получить комплексную оценку агрессивного поведения ребенка через призму наблюдения педагога, охватывая различные сферы проявления агрессии: эмоциональную, поведенческую, социальную и личностную. (Данный анкетный лист представлен в Приложении 1).

Анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» состоит из следующих основных частей:

1. Вводная часть – содержит информацию о разработчиках (Г.П.Лаврентьева, Т.М.Титаренко) и год создания (1992).

2. Основной блок – включает 20 утверждений, описывающих различные проявления агрессивного поведения ребенка.

3. Система оценивания – включает шкалу баллов:

— Положительный ответ на каждое утверждение = 1 балл

— Высокая агрессивность: 15– 20 баллов

— Средняя агрессивность: 7– 14 баллов

— Низкая агрессивность: 1– 6 баллов.

4. Пояснительная часть – содержит информацию о целях использования анкеты:

— Выявление детей с агрессивным поведением

— Помощь педагогам в выработке стратегии поведения

— Содействие адаптации ребенка в коллективе.

Экспериментальная часть исследования была реализована с использованием комплексного подхода, включающего несколько методов: наблюдение, беседу и эксперимент. Для обеспечения достоверности и надёжности результатов были выбраны валидные и надёжные психодиагностические инструменты.

Основные методы исследования:

Метод наблюдения: наблюдение за детьми проводилось в различных ситуациях: на уроках, на переменах и во время занятий с педагогом-психологом. Это позволило точно фиксировать поведенческие особенности, эмоциональные реакции и взаимодействие детей между собой и со взрослыми. Метод наблюдения обеспечил объективную оценку поведения, так как фиксировались реальные действия и реакции детей в естественных условиях.

Метод беседы: индивидуальное проведение бесед с каждым участником исследования способствовало созданию благоприятной эмоциональной атмосферы. Вопросы подбирались с учётом текущего психоэмоционального состояния ребёнка, что позволяло установить доверительные отношения. Беседы носили как обязательный характер для получения необходимой информации, так и поддерживающий, направленный на снижение тревожности и формирование позитивного отношения к обследованию.

Экспериментальный метод: включал проведение специально организованных заданий и тестов, направленных на изучение различных аспектов поведения и эмоционального состояния детей. Эксперименты позволили проверить гипотезы и выявить причинно-следственные связи между различными переменными.

Преимущества выбранных методов:

Объективность данных: метод наблюдения позволил получить точные и достоверные факты о поведении детей;

Эмоциональная безопасность: индивидуальная беседа способствовала созданию доверительной атмосферы, что повышало достоверность получаемых данных;

Комплексный подход: сочетание различных методов обеспечило всестороннее изучение исследуемых явлений и позволило получить более полное представление о психологических особенностях детей.

Результаты исследования: полученные данные позволили выявить особенности эмоционального и поведенческого развития детей. Были зафиксированы значимые различия в поведении детей с разным уровнем агрессивности и эмоциональным состоянием. Результаты бесед помогли понять внутренние переживания и мотивацию детей, что способствовало более точной интерпретации наблюдаемых поведенческих паттернов.

Использование комплексного подхода и надёжных методов исследования обеспечило высокую достоверность и объективность полученных результатов, что позволило сделать обоснованные выводы и разработать рекомендации для дальнейшей работы с детьми.

Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) [58 с. 12–13]

Графическая методика направлена на исследование: эмоционального состояния ребенка, защитного поведения и способов самозащиты, агрессивных тенденций в поведении, социальной адаптации и способности к контакту с окружающими, самовосприятия и самооценки, тревожности и страхов, волевых качеств и целеустремленности, экстравертированности или интровертированности.

Метод наблюдения: наблюдение за детьми проводилось в различных ситуациях: на уроках, на переменах и во время занятий с педагогом-психологом. Это позволило точно фиксировать поведенческие особенности, эмоциональные реакции и взаимодействие детей между собой и со взрослыми. Метод наблюдения обеспечил объективную оценку поведения, так как фиксировались реальные действия и реакции детей в естественных условиях.

Метод беседы: индивидуальное проведение бесед с каждым участником исследования способствовало созданию благоприятной эмоциональной

атмосферы. Вопросы подбирались с учётом текущего психоэмоционального состояния ребёнка, что позволяло установить доверительные отношения. Беседы носили как обязательный характер для получения необходимой информации, так и поддерживающий, направленный на снижение тревожности и формирование позитивного отношения к обследованию.

Экспериментальный метод: включал проведение специально организованных заданий и тестов, направленных на изучение различных аспектов поведения и эмоционального состояния детей. Эксперименты позволили проверить гипотезы и выявить причинно-следственные связи между различными переменными.

Преимущества выбранных методов:

Объективность данных: метод наблюдения позволил получить точные и достоверные факты о поведении детей;

Эмоциональная безопасность: индивидуальная беседа способствовала созданию доверительной атмосферы, что повышало достоверность получаемых данных;

Комплексный подход: сочетание различных методов обеспечило всестороннее изучение исследуемых явлений и позволило получить более полное представление о психологических особенностях детей.

Результаты исследования: полученные данные позволили выявить особенности эмоционального и поведенческого развития детей. Были зафиксированы значимые различия в поведении детей с разным уровнем агрессивности и эмоциональным состоянием. Результаты бесед помогли понять внутренние переживания и мотивацию детей, что способствовало более точной интерпретации наблюдаемых поведенческих паттернов.

Использование комплексного подхода и надёжных методов исследования обеспечило высокую достоверность и объективность полученных результатов, что позволило сделать обоснованные выводы и разработать рекомендации для дальнейшей работы с детьми.

Этот диагностический метод рассчитан на детей начиная с трёхлетнего возраста. В процессе тестирования ребёнку предоставляется лист бумаги стандартного формата А4 и простой карандаш для рисования. Также допускается использование набора цветных карандашей, включающего восемь цветов по Люшеру, что позволяет при анализе учитывать дополнительные параметры цветового теста.

Инструкция, которую получает испытуемый, звучит следующим образом: «Нарисуй на листе кактус таким, каким ты его представляешь». При этом никакие дополнительные вопросы или разъяснения не допускаются.

При анализе результатов особое внимание уделяется различным графическим характеристикам рисунка: расположению на листе, размеру изображения, особенностям линий и силе нажима. Учитываются специфические детали, характерные именно для этой методики (результаты представлены на рисунке 3).

Интерпретация полученных данных позволяет выявить личностные особенности ребёнка. Так, большое количество иголок на рисунке может свидетельствовать о склонности к агрессии. Прерывистые линии и сильный нажим указывают на импульсивность. Рисунок большого размера, размещённый в центре листа, может говорить о выраженном эгоцентризме и стремлении к лидерству, тогда как маленький рисунок в нижней части листа часто указывает на неуверенность в себе и зависимость от окружающих.

При анализе рисунка учитываются различные характеристики: тип кактуса (дикий или домашний), стиль рисования (проработанный или схематичный), особенности иголок (их размер, расположение и количество).

Интерпретация включает следующие показатели:

Агрессивность проявляется в обилии иголок, особенно длинных и тесно расположенных.

Импульсивность выражается в прерывистых линиях и сильном нажиме.

Эгоцентризм и лидерские качества проявляются в крупном рисунке в центре листа.

Неуверенность и зависимость отражаются в маленьком рисунке внизу.

Демонстративность видна в наличии дополнительных отростков и вычурных форм.

Скрытность и осторожность проявляются в зигзагах по контуру или внутри рисунка.

Тревожность характеризуется внутренней штриховкой и использованием тёмных цветов.

Женственность определяется мягкими формами и декоративными элементами.

Экстравертированность выражается в изображении нескольких кактусов.

Интровертированность проявляется в рисунке только одного кактуса.

Стремление к семейной поддержке и защите видно в наличии горшка.

Для более точного понимания результатов после завершения рисунка ребёнку задают дополнительные вопросы. Они помогают уточнить детали: какой кактус нарисован — дикий или домашний, колется ли он, нравится ли ребёнку забота и внимание, растёт ли кактус один или с соседями по горшку, как он мог бы измениться со временем.

Таким образом, графическая методика «Кактус» позволяет через рисунок диагностировать качества и особенности личности испытуемого ребенка.

Проективная методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962) [81, с. 64]

Этот психологический тест можно использовать как стандартный диагностический инструмент для выявления ключевых потребностей, мотивов и внутренних конфликтов личности.

Методика относится к проективным и направлена на детальное изучение проявлений агрессивного поведения. В качестве стимульного материала используются 9 изображений кистей рук и одна пустая карточка.

Во время тестирования испытуемому последовательно показывают картинки и просят представить, какое действие может выполнять изображённая рука. После демонстрации каждой карточки обследуемый должен описать возможные функции руки или действия, которые мог бы совершать человек с такой конечностью. Допускается предлагать несколько вариантов для каждой картинки.

Полученные ответы анализируются по специальной системе категорий:

1. Агрессия (Адд) — реакции, в которых рука воспринимается как угрожающая, нападающая, доминирующая или причиняющая вред другим людям или предметам.

2. Директивность (Dir) — ответы, где рука представляется как контролирующая, управляющая или оказывающая влияние на окружающих, демонстрирующая превосходство и стремление подчинять других.

3. Эмоциональность (Aff) — реакции, связанные с выражением привязанности, любви, дружелюбия или готовности оказывать помощь.

4. Коммуникация (Com) — ответы, включающие попытки общения или взаимодействия на равных.

5. Зависимость (Dep) — реакции, при которых рука воспринимается как нуждающаяся в помощи или поддержке, демонстрирующая несамостоятельность.

6. Страх (F) — ответы, отражающие чувство опасности, агрессии или необходимость защиты.

7. Демонстративность (Ex) — реакции, связанные с самовыражением, развлечением или предметной деятельностью.

8. Увечность (Clp) — ответы, в которых рука представляется повреждённой, искалеченной или больной.

9. Описание (Des) — реакции, представляющие собой простое описание руки без указания на действия или эмоциональную окраску.

10. Напряжение (Ten) — ответы, демонстрирующие затрату энергии без конкретного результата.

11. Активные безличные ответы (Act) — реакции, где рука выполняет действия без участия других людей.

12. Пассивные безличные ответы (Pas) — реакции с пассивными действиями, не требующими взаимодействия.

13. Галлюцинации (Bas) — необычные, пугающие или нереалистичные ответы.

14. Отказ от ответа (Fail) — ситуация, когда испытуемый не может дать ответ на предложенную карточку.

1. Высокий уровень ответов в категории «Демонстративность» указывает на наличие истероидных черт личности, особенно выраженных у мужчин.

2. Увеличенное количество ответов в категориях «Зависимость», «Увечность» и «Пассивность» наблюдается у пациентов с органическими заболеваниями мозга.

3. Рост доли ответов в категории «Увечность» (если этому нет объективных оснований) свидетельствует о гипохондрических тенденциях у испытуемого.

4. Уменьшение ответов в категориях «Активная безличность» и «Пассивная безличность» может интерпретироваться как признак гиперсензитивности испытуемого, что указывает на то, что лишь немногие внешние стимулы воспринимаются им нейтрально.

5. Если значительная часть ответов принадлежит категориям «Описание» и «Пассивная безличность», это может означать заметное снижение уровня активности испытуемого, что может быть связано как с астенией, так и с более глубокими энергетическими изменениями.

6. Снижение количества ответов в категориях «Эмоциональность» и «Коммуникация», связанных с учебным процессом, подчеркивает необходимость для психолога обратить внимание на социальные контакты

испытуемого, что может указывать на существующие трудности в этой сфере, отстраненность от окружающих или признаки аутизации. Анализ этих данных требует осторожности и достаточного опыта работы с методикой.

Полученные данные по всем оценочным категориям и применяемым методикам служат фундаментом для выдвижения гипотез и разработки плана дальнейшего исследования личности. Цель такого исследования — проверка и уточнение выявленных характеристик.

Важно понимать, что все обнаруженные тенденции взаимосвязаны и оказывают взаимное влияние друг на друга. При интерпретации результатов имеет значение не только количественное соотношение ответов определённого типа, но и их взаимосвязь с остальными категориями.

При анализе особое внимание уделяется используемым в ответах частям речи. Глаголы демонстрируют истинные склонности испытуемого к определённым действиям. Например, фраза «Одевает ребёнка» (категория «Aff») указывает на реальное стремление заботиться о детях.

Сочетание глагола с существительным, обозначающим лицо, которое выполняет действие (особенно если это лицо отличается по возрасту или полу от испытуемого), обычно свидетельствует о наличии желаемого, но по каким-то причинам сдерживаемого поведения.

Прилагательные в ответах без глаголов («сильная рука», «бледная рука» и т. д.) отражают реакцию испытуемого на внешние стимулы, а не его внутренние побуждения и склонности. Они показывают, как человек воспринимает окружающий мир, но не раскрывают его собственные мотивационные особенности.

Также стоит учитывать контекст и эмоциональную окраску ответов. Это помогает более точно понять, какие именно тенденции и особенности личности проявляются у испытуемого и как они взаимодействуют между собой.

§ 2.2. Особенности агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Агрессивное поведение учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития может проявляться в разнообразных формах и иметь различные причины.

В зависимости от мотивов у детей этого возраста можно выделить три типа агрессии: импульсивно–демонстративную, нормативно–инструментальную и заведомо враждебную.

1. По мнению педагогов особенности агрессивного поведения учащихся с ЗПР характеризуются недостаточным уровнем самоконтроля и высоким тревожным состоянием, что влечет за собой такие проявления, как импульсивность, враждебность и конфликтность.

В таблице 1 представлен сравнительный анализ агрессивного поведения школьников экспериментальных групп.

Таблица 1. Результаты анкетирования педагогов по выявлению общего уровня агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Уровни агрессивного поведения	Возрастные группы		Общий уровень агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития					
			1 класс (n=10)		2 класс (n=10)		3 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%		
Высокий уровень	4	40	6	60	8	80		
Низкий уровень	6	60	4	40	2	20		

Согласно табличным данным, В 1 классе наблюдается относительно равномерное распределение учащихся по уровням агрессивности (40% – высокий уровень, 60% – низкий уровень). Во 2 классе отмечается увеличение доли учащихся с высоким уровнем агрессивности до 60%. В 3 классе фиксируется максимальный показатель высокого уровня агрессивности – 80%

Прогрессирующий рост агрессивного поведения с увеличением возраста учащихся: от 40% в 1 классе до 80% в 3 классе, увеличение на 20% при переходе от 1 к 2 классу, дальнейший рост на 20% при переходе от 2 к 3 классу.

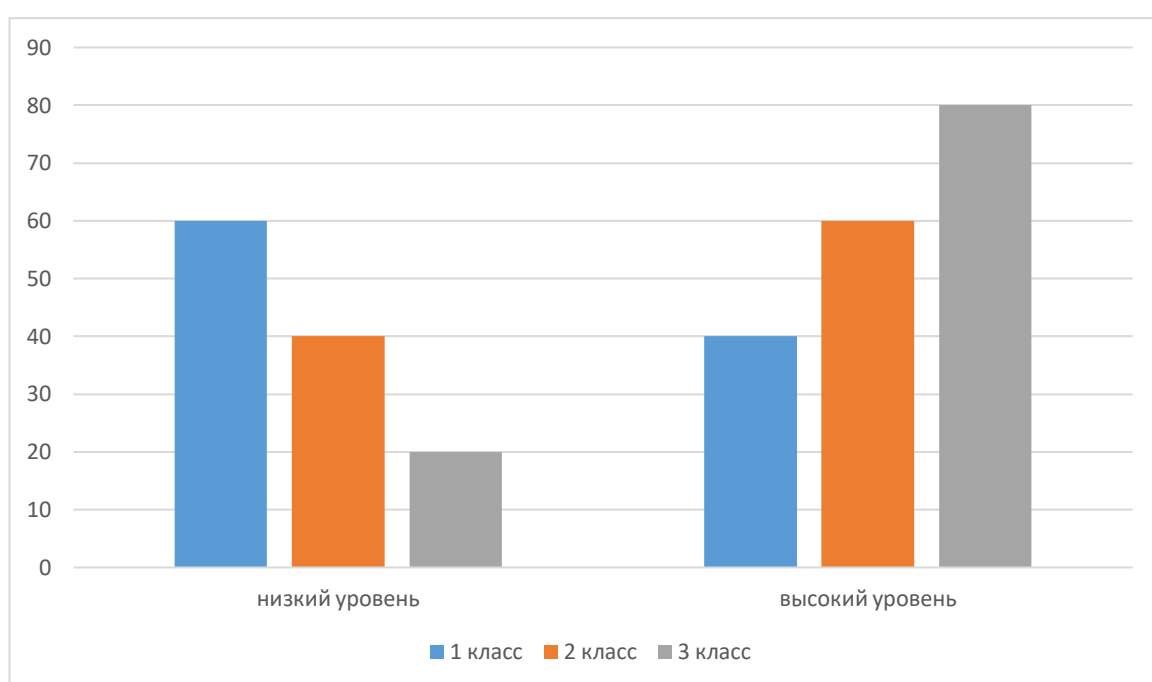


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты анкетирования педагогов по выявлению общего уровня агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (%)

По данным диаграммы видно, насколько сильно разнятся результаты. Самый минимальный уровень проявлений агрессивного поведения показывает 1 класс, по данным именно в этом классе 60% учащихся не испытывает трудности с проявлениями эмоций.

А самый высокий результат показывают учащиеся 3 класса (80%). Относительно средние показатели во 2 классе (40% учащихся – низкое

проявление агрессивных тенденций, 60 % – высокое проявление агрессивных тенденций).

2. По мнению учителей у 80% учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития преобладает низкий уровень самоконтроля. Склонность к необдуманным агрессивным действиям. Трудности самоконтроля характеризуются неспособностью сдерживать агрессивные импульсы, что, по мнению учителей характеризуется

Сравнительный анализ трудностей самоконтроля школьников экспериментальных групп представлен в таблице 2.

Таблица 2. Результаты анкетирования педагогов по выявлению общего уровня самоконтроля учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Уровни агрессивного поведения	Возрастные группы		Общий уровень самоконтроля учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития					
			1 класс (n=10)		2 класс (n=10)		3 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%		
Высокий уровень	2	20	1	10	4	40		
Низкий уровень	8	80	9	90	6	60		

Исходя из данных, представленных в таблице 2, в 1 классе преобладает низкий уровень самоконтроля (80%), во 2 классе наблюдается максимальное количество учащихся с низким уровнем самоконтроля (90%), в 3 классе отмечается улучшение показателей – 40% учащихся имеют высокий уровень самоконтроля.

Общая закономерность: наихудшие показатели во 2 классе, относительно лучшие показатели в 3 классе, результаты характеризуются неравномерным распределением уровня самоконтроля. В 1 классе: 20% учащихся способны к самоконтролю, во 2 классе: только 10% демонстрируют высокий уровень самоконтроля, в 3 классе: наблюдается улучшение – 40% имеют высокий уровень самоконтроля.

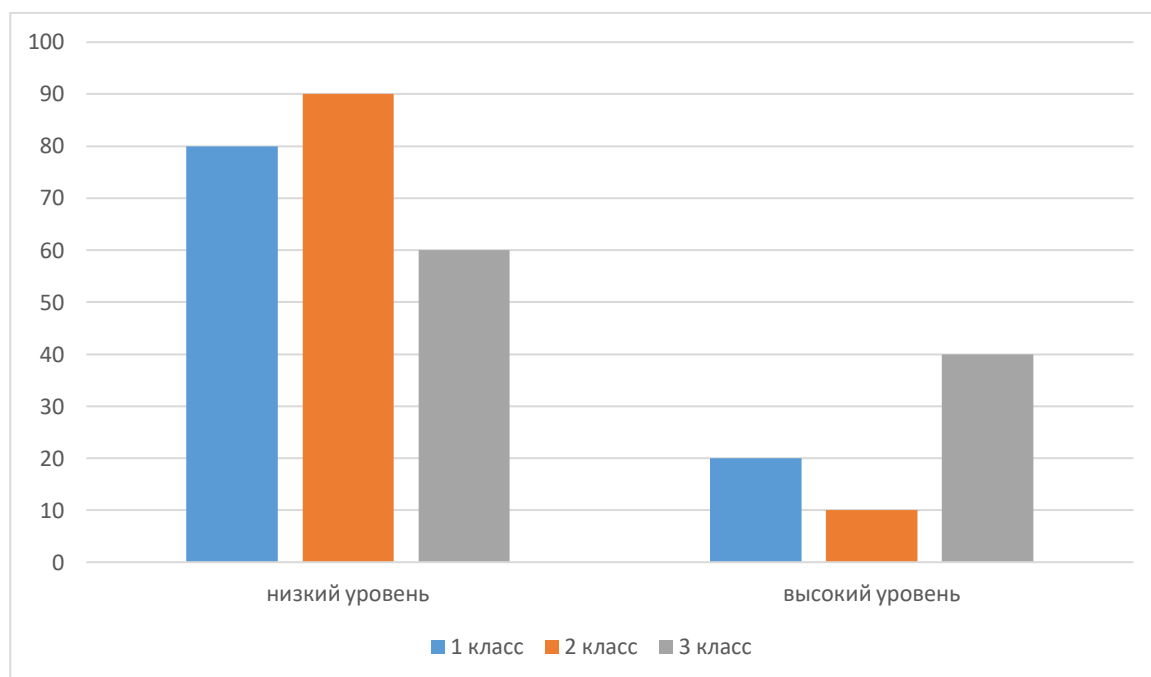


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты анкетирования педагогов по выявлению общего уровня самоконтроля учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (%)

Сравнивая результаты, можно утверждать, что у данного контингента школьников весьма низкий уровень самоконтроля (у 1 класса достигает 80 %, у второго класса самый высокий результат – 90%, у 3 класс самый низкий результат – 60 %). Это говорит о том, что у учащихся наблюдается склонность к быстрым, необдуманным действиям, трудности в контролировании своих эмоций, поведении, быстрое реагирование на раздражители, часто не задумываясь о последствиях.

Также, как следствие, дети могут быть: подвержены сильному стрессу, что может приводить к дезорганизации и неадекватным реакциям; и испытывать сложности в соблюдении правил и выполнении обязанностей.

3. по мнению педагогов, у 25 (83%) испытуемых младшего школьного возраста с задержкой психического развития преобладает физический вид агрессивного поведения над вербальным, характерно импульсивное реагирование на раздражители, что подтверждает данные о трудности саморегуляции у учащихся с задержкой психического развития.

В таблице 3 представлен сравнительный анализ физического агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Таблица 3. Результаты анкетирования педагогов по выявлению физических форм агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Уровни агрессивного поведения	Возрастные группы		Общий уровень физических форм агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития					
			1 класс (n=10)		2 класс (n=10)		3 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%		
Высокий уровень	4	40	6	60	7	70		
Низкий уровень	6	60	4	40	3	30		

Результаты анкетирования по данному вопросу показывают, что в 1 классе 40% учащихся демонстрируют высокий уровень физической агрессии,

Высокий уровень	4	40	5	50	4	40
Низкий уровень	6	60	5	50	6	60

Из полученных данных мы видим, что в 1 классе 40% учащихся демонстрируют высокий уровень вербальной агрессии, во 2 классе отмечается небольшой рост показателей до 50%, в 3 классе уровень вербальной агрессии снижается до 40%. Относительная стабильность показателей вербальной агрессии по всем классам: в 1 и 3 классах одинаковый показатель – 40%, во 2 классе наблюдается небольшой скачок до 50%. Преобладание низкого уровня вербальной агрессии во всех классах, небольшое колебание показателей между классами, отсутствие выраженной тенденции к росту или снижению

Во время экспериментального исследования анализа наблюдения за учебным процессом и результатами анкетирования показали, что отобранные для исследования учащиеся, испытывают определенные трудности в саморегуляции, очень многие дети проявляют физическую сторону агрессивного поведения по отношению к педагогам, другим ученикам.

Проанализируем результаты исследования по проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001), которая позволила нам выявить уровень агрессивных проявлений, тревожности, импульсивности.

Диагностика проводилась с использованием восьми «люшеровских» цветов.

Таблица 5. Результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001)

Возрастные группы	Результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития
-------------------	---

Параметры	1 класс (n=10)		2 класс (n=10)		3 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Агрессивность	7	70	6	60	6	60
Импульсивность	8	80	7	70	7	70
Эгоцентризм	7	70	5	50	5	50
Неуверенность	2	20	1	10	1	10
Демонстративность	0	0	1	10	1	10
Скрытность	0	0	1	10	1	10
Тревожность	5	50	6	60	6	60
Женственность	0	0	1	10	1	10
Экстравертность	0	0	1	10	1	10
Интровертность	8	80	7	70	7	70
Стр. защита	2	20	3	30	3	30

Исходя из данных, представленных в таблице, можно сказать, что: уровень агрессивности и импульсивности остается достаточно высоким во всех классах; наблюдается снижение показателей эгоцентризма от 1 к 3 классу; показатели неуверенности, демонстративности и скрытности минимальны; уровень тревожности остается стабильно высоким; преобладает интровертность над экстравертностью; наблюдается тенденция к повышению стремления к защите от 1 к 3 классу.

Больше всего агрессивных и импульсивных проявлений наблюдается в 1 классе. Высокий уровень агрессивности наблюдается во всех классах (60–70%).

Импульсивность является наиболее выраженной характеристикой (70–80%).

Тревожность присутствует у значительной части учащихся (50–60%). Преобладает интровертированность (70–80%).

Далее более наглядно данные представлены в гистограмме 3.

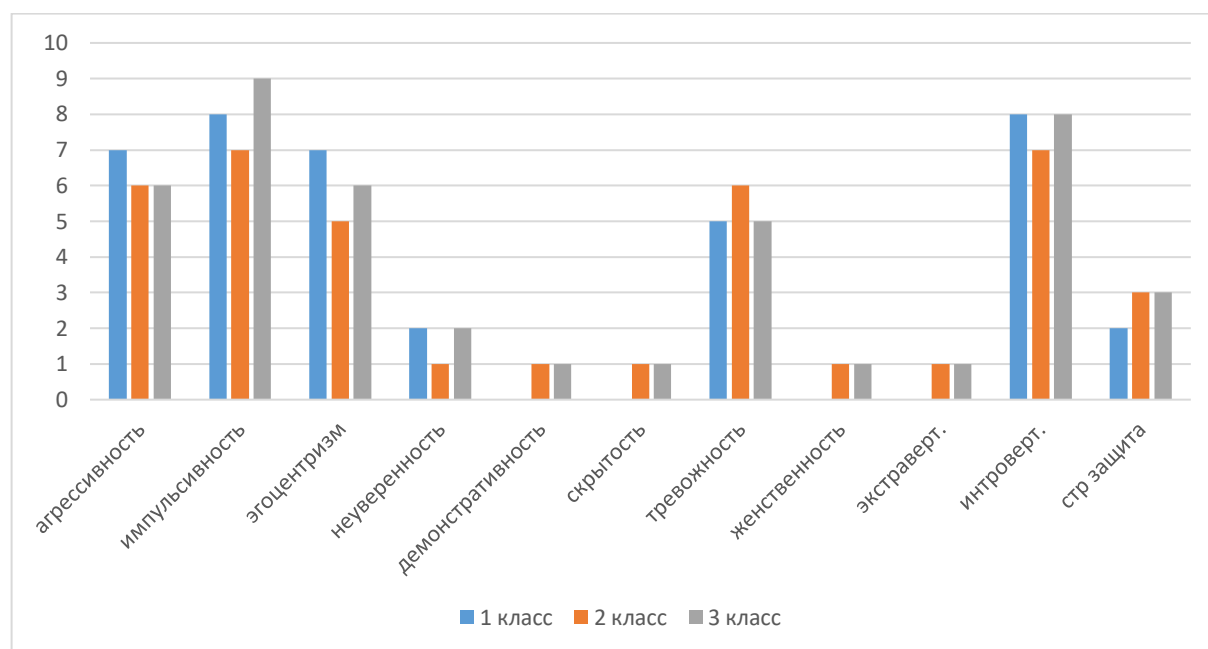


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001), (%)

У учащихся 1 класса наблюдается высокий уровень агрессивности, что может быть связано с адаптацией к школьной среде. Во 2 и 3 классах этот показатель снижается, что говорит о постепенной социализации. В 1 классе уровень импульсивности также высок, что характерно для детей младшего школьного возраста. Во 2 классе показатель немного снижается, а в 3 классе остается на среднем уровне. У 1 класса эгоцентризм выражен сильнее, что связано с возрастными особенностями. Во 2 и 3 классах этот показатель снижается, что свидетельствует о развитии эмпатии и понимания других.

Во всех классах уровень неуверенности остается низким, что говорит о стабильной самооценке учащихся. В 1 классе показатель демонстративности выше, чем в других, что может быть связано с желанием привлечь внимание. Во 2 и 3 классах он снижается, что указывает на более зрелое поведение.

Во всех классах уровень скрытости остается низким, что свидетельствует о доверии и открытости учащихся.

В 1 классе тревожность выше, что может быть связано с адаптацией. Во 2 и 3 классах она снижается, что говорит о стабилизации эмоционального состояния. В 1 классе уровень экстраверсии выше, что характерно для младших школьников. Во 2 и 3 классах он снижается, что может быть связано с развитием интровертных черт.

Стремление к защите: в 3 классе этот показатель значительно выше, что может указывать на потребность в поддержке и защите.

Исходя из данных, представленных в диаграмме можно сказать, что:

Импульсивность. Общая динамика: наблюдается тенденция к увеличению импульсивности с возрастом. 1 класс: 70% – высокий показатель, 2 класс: 60% – средний показатель, 3 класс: 80% – очень высокий показатель.

Эгоцентризм. Общая динамика: снижение показателя во 2 классе с последующим ростом. 1 класс: 50% – средний показатель, 2 класс: 40% – низкий показатель, 3 класс: 60% – высокий показатель.

Неуверенность. Общая динамика: снижение показателя во 2 классе с последующим ростом. 1 класс: 20% – низкий показатель, 2 класс: 10% – очень низкий показатель, 3 класс: 30% – средний показатель.

Демонстративность. Общая динамика: стабильный низкий показатель во всех классах. 1 класс: 20% – низкий показатель, 2 класс: 10% – очень низкий показатель, 3 класс: 20% – низкий показатель.

Тревожность. Общая динамика: относительно стабильный средний показатель. 1 класс: 40% – средний показатель, 2 класс: 30% – низкий показатель, 3 класс: 40% – средний показатель.

Стыдливость. Общая динамика: постепенный рост показателя с возрастом. 1 класс: 20% – низкий показатель, 2 класс: 20% – низкий показатель, 3 класс: 30% – средний показатель.

Тревожные тенденции: значительный рост импульсивности в 3 классе (80%), повышение уровня стыдливости и тревожности к 3 классу, высокий показатель эгоцентризма в 1 и 3 классах.

Стабильные показатели: низкий показатель неуверенности и демонстративности во всех классах, стабильно.

Позитивные моменты: снижение тревожности во 2 классе, относительно низкий показатель неуверенности.

Тест руки Э. Вагнер (1962). Связь между функциями руки и развитием различных способностей человека, включая умственные, прослеживается как онтогенетически, так и филогенетически. Рука, безусловно, является вторым по значимости органом, уступающим лишь глазу, и играет ключевую роль в восприятии окружающего мира.

Таблица 6. Результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Тест руки» Э.Вагнера (1962)

Возрастные группы Параметры	Результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Тест руки» Э.Вагнера					
	1 класс (n=10)		2 класс (n=10)		3 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Агрессия	5	50	7	70	8	80
Директивность	3	30	6	60	3	30
Эмоциональность	1	10	3	30	1	10
Коммуникация	2	20	3	30	4	40
Зависимость	1	10	1	10	1	10
Страх	2	20	0	0	1	10

Демонстративность	1	10	6	60	1	60
Увечность	0	0	1	10	1	10
Описание	4	40	6	60	3	30
Напряжение	1	10	2	20	2	20
Акт. Безл. ответы	2	20	5	50	2	20
Пасс. Безл. ответы	2	20	3	30	3	30
Отказ	1	10	0	0	2	20

По результатам исследования, по данной методике, можно увидеть, что агрессивные проявления имеются у второго и третьего класса в большей степени (70% и 80%). Это может говорить о высоком уровне психоэмоционального напряжения, незнанием о том, как правильно выражать эмоции (в том числе отрицательные). Это утверждение подтверждает следующие параметры: коммуникации и эмоциональности.

Количество детей, отвечающих в категории «коммуникация» значительно мало (2 в первом классе (20%), 3 во втором классе (30%), и 4 в третьем классе (40%)), что может говорить о трудностях коммуникативной сферы, трудностях в общении, построении контакта. Довольно—таки высокий уровень «демонстративности» (60%) особенно во втором классе, что может говорить о трудностях в поведенческих реакциях, манипулятивности.

Существенная разница наблюдается в параметре «описание», где 4 детей в первом классе (40%), 6 детей во втором классе (60%), 3 детей в 3 классе (30%), ограничились лишь визуальным описанием. Это может говорить о том, что дети могут не иметь достаточного опыта или навыков для интерпретации изображений в контексте действий, также некоторые могут не иметь ассоциаций с определёнными действиями или ситуациями, связанными с руками или у может быть склонность к буквальному восприятию изображений без включения воображения.

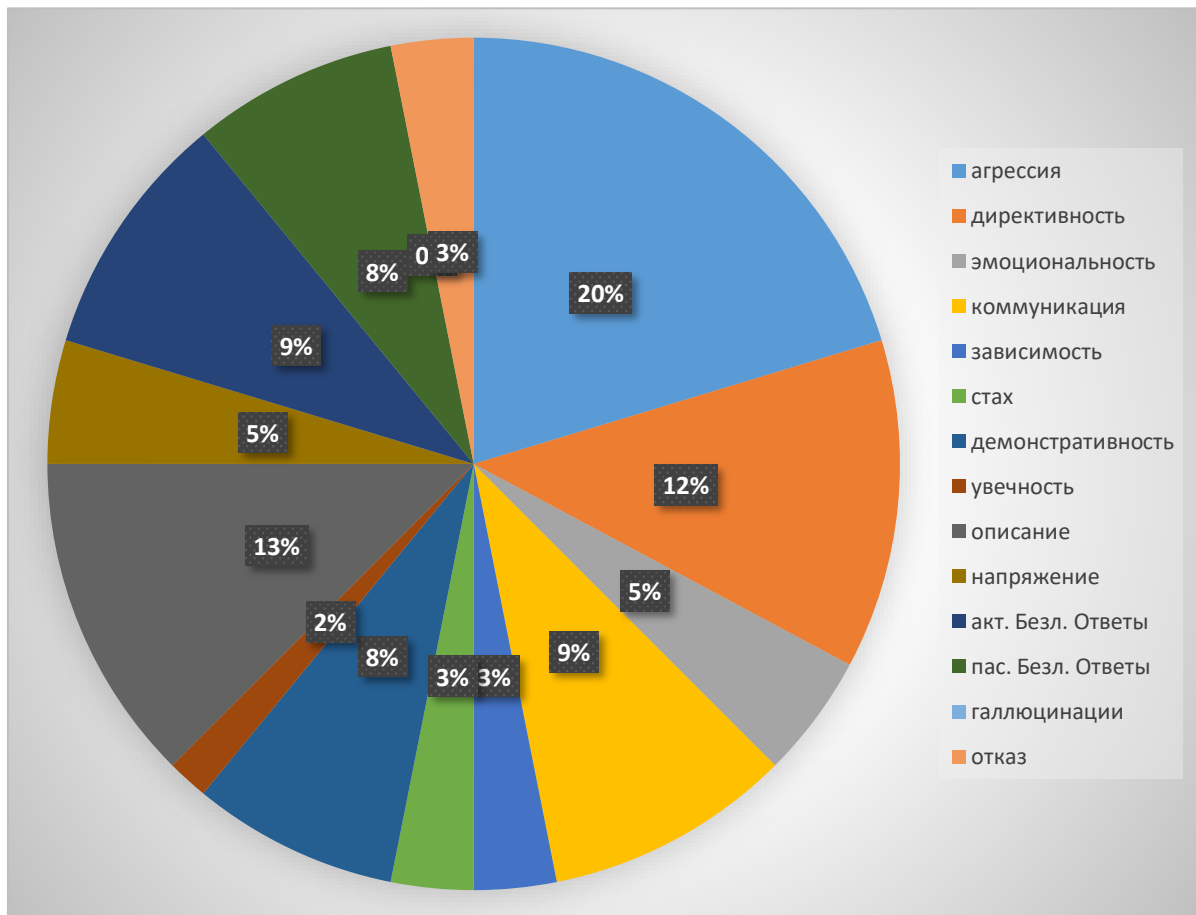


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Тест руки» Э.Вагнера (1962), (%)

Диаграмма демонстрирует распределение различных психологических и поведенческих характеристик. Наиболее заметными характеристиками являются эмоциональность (20%) и склонность к детализированному описанию событий (13%). Это может свидетельствовать о выраженной способности к эмоциональному выражению и глубокому анализу происходящего. Такая особенность часто связана с высокой степенью вовлечённости в процесс общения или аналитической деятельности.

Следующими по значимости идут директивность (12%) и коммуникативные навыки (9%). Эти показатели указывают на стремление к управлению ситуацией и активному взаимодействию с окружающими.

Подобные качества могут быть особенно полезны в лидерских позициях или при решении задач, требующих координации действий.

Менее выраженными оказались агрессия (8%), страх (8%) и зависимость (5%). Это может говорить о том, что человек склонен сдерживать проявление негативных эмоций и стремится к независимости в принятии решений.

Такое распределение характеристик указывает на преобладание конструктивных способов взаимодействия с окружающими и способность к конструктивному решению возникающих проблем.

В целом, полученные данные свидетельствуют о преобладании позитивных эмоциональных проявлений и конструктивных способов взаимодействия с окружающими, что может быть важным фактором в различных сферах деятельности.

Однако наличие страха указывает на возможные внутренние переживания или тревожность.

Наименее выражены демонстративность (3%), акт. Безл. Ответы (2%) и отказ (0%). Это может говорить о низкой склонности к показушным действиям и предпочтении конструктивного подхода в общении.

Прежде всего, обращает на себя внимание высокий уровень агрессивности (20%), что свидетельствует о склонности к конфликтному поведению и стремлении доминировать в общении. За этим внешним проявлением скрывается неосознанное стремление к наказанию.

В то же время присутствует умеренное стремление к контролю над ситуацией (12%) и влиянию на окружающих, что проявляется через директивное поведение. При этом эмоциональная вовлеченность остается на довольно низком уровне (5%), что говорит о сдержанности в проявлении чувств и позитивного отношения к другим.

Коммуникативные способности находятся на среднем уровне (9%), причем общение преимущественно носит потребительский характер. Любопытно, что при этом наблюдается повышенная склонность к детальному

описанию событий и явлений (13%), что может свидетельствовать о внимательности к мелочам.

В эмоциональной сфере проявляется умеренная потребность в поддержке (8%) при крайне низком уровне тревожности (3%) и практически полном отсутствии демонстративных проявлений (0.3%). Это говорит о самодостаточности и отсутствии желания привлекать к себе внимание.

Примечательно, что при умеренном уровне внутреннего напряжения (5%) наблюдается повышенный интерес к необычным и пугающим фантазиям (9%), что может указывать на богатое воображение или склонность к погружению в свой внутренний мир.

Завершая психологический портрет, стоит отметить незначительное присутствие пассивных безличных ответов (8%) и крайне низкий уровень отказов (3%), что говорит о готовности к диалогу и открытости в общении, несмотря на некоторую сдержанность в эмоциональном плане.

Выводы по второй главе:

1. Для выявления специфики агрессивного поведения младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) было организовано исследование констатирующего характера. Экспериментальная работа проводилась на базе ООО НПЦ клиники «СКИРТ». В исследовании приняли участие 30 учеников первых, вторых и третьих классов с установленным диагнозом F 80, что означает «задержка психологического развития». Возраст участников составил от 7 до 11 лет.

2. Исследование включало три последовательных этапа. На начальном этапе были проведены беседы с учащимися и анкетирование педагогов, а также изучены медицинские и психологические истории детей. Основной этап исследования осуществлялся посредством наблюдения, бесед и специально организованных экспериментов. Завершающий этап

заключался в анализе полученных данных с применением качественных и количественных методов.

3. В ходе эксперимента использовались различные психодиагностические инструменты: графическая методика «Кактус», разработанная М.А. Панфиловой в 1990 году, проективная методика «Тест руки» Эдвина Е. Вагнера (1962), а также опросник для педагогов «Критерии агрессивности ребёнка», созданный Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко в 1992 году.

4. Анализ результатов показал, что агрессивное поведение младших школьников с ЗПР отличается низким уровнем самоконтроля, повышенной тревожностью и эмоциональной напряжённостью. Характерными чертами являются импульсивные вспышки агрессии, ярко выраженная враждебность и склонность к конфликтному поведению.

5. Проявления агрессии у учащихся с ЗПР имеют следующие характеристики: преобладание физической агрессии над вербальной, склонность к демонстративному поведению, наличие защитных механизмов, низкая способность к саморегуляции.

6. Возрастные особенности агрессивного поведения: в 1 классе преобладает импульсивная сторона агрессивного поведения, во 2 классе наблюдается рост демонстративных форм агрессивного поведения, в 3 классе увеличивается уровень враждебности.

7. Низкий уровень самоконтроля является характерной особенностью учащихся с ЗПР всех исследуемых возрастных групп. Критический показатель наблюдается во 2 классе, где 90% учащихся демонстрируют низкий уровень самоконтроля. Тенденция к улучшению показателей отмечается в 3 классе. Необходимость разработки специальных программ по развитию самоконтроля, особенно для учащихся 1 и 2 классов.

8. Статистически значимый рост показателей физической агрессивности поведения у учащихся с ЗПР с увеличением возраста. Тревожная тенденция к увеличению доли учащихся с высоким уровнем

физической агрессивности поведения. Необходимость разработки специальных программ по снижению физической агрессии с учетом возрастных особенностей. Важность своевременного вмешательства для предотвращения закрепления агрессивных физических паттернов поведения.

9. Вербальная агрессия у учащихся с ЗПР имеет относительно стабильный характер проявления. Максимальный показатель высокого уровня вербальной агрессии наблюдается во 2 классе (50%). В целом, уровень вербальной агрессии ниже, чем физической, что подтверждается более высокими показателями низкого уровня.

Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 3.1. Научно–методологические подходы к коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В ходе освоения социальных норм индивид ориентируется на поведенческие модели, которые служат средством коммуникации между людьми. Эти модели способствуют формированию или модификации способов поведения и межличностных отношений. Первыми примерами для подражания в жизни человека становятся его родители. Исследования демонстрируют, что дети часто перенимают агрессивные модели поведения от своих родителей.

Существует множество эффективных методов для снижения уровня агрессивного поведения. Понимание причин гнева и враждебности позволяет разрабатывать стратегии их предотвращения. Одним из ключевых подходов является создание моделей ненасильственного поведения, где демонстрация мирных способов взаимодействия способствует формированию устойчивых паттернов. Важную роль играет обучение навыкам мирного урегулирования конфликтов, что включает развитие умений конструктивно решать спорные ситуации без применения насилия. Кроме того, коммуникативные тренинги помогают повысить навыки эффективного общения и ведения переговоров.

Особое внимание уделяется развитию эмпатии — способности понимать чувства и переживания других людей, ставить себя на их место и переживать схожие эмоции, что существенно снижает уровень враждебности и способствует более глубокому взаимопониманию. Развитие эмпатии важно, так как помогает предотвратить проявление человеческой тенденции лишать других их человеческих качеств.

Не менее важным является формирование эмоциональной грамотности, то есть умения распознавать и адекватно выражать свои эмоции, что снижает вероятность агрессивных вспышек.

Наконец, создание безопасной среды, где минимизируется вероятность возникновения агрессивных ситуаций, играет ключевую роль в позитивной трансформации поведения и формировании социально приемлемых форм взаимодействия.

Исследователи коррекционной работы: Е.О. Ахмеджанова (2011), Е.В.Декина (2018), С.А. Залыгаева (2018), С.В. Истомина (2016), Т.П.Смирнова (2004), К.С. Шалагинова (2007).

Джон Уотсон в своих работах 1962 года отмечал, что склонность к насилию и агрессии формируется под влиянием предшествующего опыта человека и окружающей среды. Проявления агрессии и её интенсивность зависят от методов поощрения и наказания, используемых в процессе воспитания.

В рамках данного подхода, известного психолога Альберта Бандуры, в 1961 году была предложена модель анализа агрессивного поведения, включающая три ключевых компонента:

1. Способы приобретения агрессивных действий — изучение того, как именно человек учится проявлять агрессию, будь то через непосредственный опыт, наблюдение за поведением других людей или влияние биологических факторов;

2. Факторы, провоцирующие агрессию — анализ условий и стимулов, которые могут вызвать агрессивное поведение, таких как фрустрация, возбуждение, неприемлемое обращение или побудительные мотивы;

3. Условия, способствующие закреплению агрессии — исследование факторов, которые помогают агрессивным действиям укорениться и стать привычными.

Существует прямая зависимость между частотой использования агрессии в межличностных взаимодействиях и вероятностью её закрепления. Чем чаще человек прибегает к агрессивным действиям и чем чаще они приводят к желаемым результатам, тем выше вероятность того, что такое поведение станет устойчивым и будет проявляться в дальнейшем.

Ключевую роль в этой теории играет концепция подкрепления. Положительное подкрепление возникает, когда агрессивное поведение получает одобрение или поощрение, например, в виде похвалы или улыбки, что способствует усилению и повторению данной реакции.

Кроме того, существует отрицательное подкрепление, которое усиливается через устранение неприятных стимулов, то есть посредством наказания. Таким образом, как положительное, так и отрицательное подкрепление играют важную роль в формировании и поддержании агрессивного поведения.

Существует множество способов подкрепления, из которых наиболее распространенными являются поощрение и наказание. В практике воспитания можно выделить четыре основные разновидности подкрепления:

1. Если после реакции ребенка следует положительное подкрепление, то это приводит к положительному поощрению. Например, родители или воспитатели постоянно хвалят ребенка за его хорошее и примерное поведение;

2. Когда положительное подкрепление отменяется после определенной реакции ребенка, это воспринимается как отрицательное наказание. К примеру, ребенок, который привык получать похвалу за свои успехи в школе, может почувствовать себя наказанным, если не услышал похвалы после получения хорошей оценки. Он ожидает похвалу, и ее отсутствие становится для него неприятным опытом;

3. Если за реакцией следует отрицательное подкрепление, то результатом становится положительное наказание. Например, подросток, которому не хватает внимания и любви со стороны родителей, может украсть

что-то и в ответ получить строгие наказания. В этом случае наказание служит способом привлечь внимание родителей;

4. Если отрицательное подкрепление убирается после реакции, то это выражается в отрицательном поощрении. Например, ученик, который в течение года подвергался жесткой критике за слабую успеваемость, в последний учебный четверти значительно улучшает свои оценки. Учитель не хвалит его за это, но и не говорит ничего негативного; таким образом, отсутствие критики воспринимается учеником как форма поощрения.

Авторы базовых работ по коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: Г.Э.Бреслав (2004), И.А. Конева (2006), С.Л. Колосова (2004), О.В. Лебедева (2002), Н.М. Платонова (2006), Л.И. Солнцева (2005), О.В. Защирина (2004).

Представители гуманистического направления в психологии, включая Карла Роджерса (1952), Виктора Франкла, и Карла Перлза (1947), анализируют проявление и развитие агрессии через призму своих теоретических подходов.

Согласно взглядам К. Роджерса, агрессивное поведение рассматривается как вынужденная реакция на ущемление свободы и возможностей выбора человека. Агрессия в этом контексте выступает как способ психологической самозащиты, возникающий в ответ на ощущаемую угрозу. С точки зрения гуманистической психологии, каждому человеку свойственно стремление к самопринятию и раскрытию своих возможностей для достижения полноценной и счастливой жизни. Когда индивид чрезмерно ориентируется на оценки и мнения окружающих, это вызывает у него чувство внутреннего напряжения и тревоги.

В старшем возрасте конфликты со сверстниками становятся более выраженными, особенно в ситуациях, связанных с обладанием различными предметами, чаще всего игрушками. У детей в возрасте полутора лет такие конфликты достигают 78%. В этот период значительно возрастает частота

случаев физического насилия, а вспышки гнева становятся более целенаправленными и проявляются в агрессивном поведении.

Как отмечал Э. Эриксон в 1958 году, подобные явления могут быть связаны с характерными для этого возраста механизмами адаптации, такими как «удержание и отпускание». [87]

Противоречия между стремлением «владеть» и «делиться» могут порождать как враждебные, так и доброжелательные установки. «Удержание» может выражаться как в деструктивном захвате, так и в проявлении заботы, тогда как «отпускание» может приводить либо к разрушительным импульсам, либо к пассивной готовности принять естественный ход событий, не вмешиваясь в происходящее.

Практика взаимодействия с детьми в возрасте 1,5–2 лет демонстрирует, что большинство из них крайне неохотно расстаются со своими игрушками, соглашаясь на это лишь под прямым давлением взрослых и зачастую проявляя явное недовольство или плач. Это свидетельствует о том, что дети воспринимают свои игрушки как неотъемлемую часть собственного «Я». Несформированность и слитность различных аспектов личности создают сложности в установлении контактов в этой сфере.

Поэтому просьба родителей поделиться игрушкой может быть воспринята ребёнком как нечто радикальное, например, как требование «отдать часть себя другому», что и объясняет предсказуемую негативную реакцию.

Анализ детских конфликтов во время игр позволяет сделать вывод, что каждый малыш формирует свой собственный круг любимых игрушек, которые он включает в личные границы своего «Я». Это подтверждается наблюдениями за тремя мальчиками 2, 4 и 7 лет, где наибольшее количество конфликтов наблюдалось между младшим, средним и старшим, в то время как конфликты между младшим и старшим были минимальными. Интересно, что конфликты возникали только из-за определенных игрушек, в то время как вокруг других игрушек они не возникали вовсе.

Дальнейшее развитие агрессивного поведения у детей во многом определяется процессами полоролевой идентификации и спецификой семейной ситуации, связанной с эдиповым комплексом.

Исследования с использованием методики «игры в куклы» (где дети взаимодействуют с куклами, символизирующими членов семьи) показали, что мальчики демонстрируют более агрессивное поведение по отношению к куклам, чем девочки. У мальчиков отмечается наибольшая агрессивность в отношении куклы, символизирующей отца, и наименьшая — в отношении куклы матери. У девочек наблюдается противоположная тенденция. Также выяснилось, что мальчики, воспитываемые в полных семьях, проявляют больше агрессии, чем те, кто растёт без отца. В таких семьях формирование мужских черт у сыновей происходит медленнее, что делает их менее агрессивными и более склонными к зависимости.

Примечательно, что родители начинают воспринимать ребёнка не только как малыша, но и как представителя определённого пола — мальчика или девочки.

В области специальной психологии особенности эмоционального развития, а также изучение его нарушений и пути оптимизации эмоциональной сферы детей нашли отражение в работах таких авторов, как: Т.А. Добровольская (2001), Л.Н. Комиссарова (2001), В.В. Лебединский (1985), И.Ю. Левченко (2001), Е.А. Медведева (2001).

В педагогике также рассматривается проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности, закономерности процесса стимулирования эмоциональной сферы, а также сущность таких эмоциональных стимулов, как игра, художественное слово, соревнование и этическая беседа.

Для детей, относящихся к данной категории, важным этапом является работа над самооценкой, уровнем самосознания и эмоциональной стабильностью. В современной педагогике значительное внимание уделяется вопросам эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности

учащихся. Исследуются механизмы стимулирования эмоциональной сферы, а также анализируется эффективность различных эмоциональных стимулов, таких как:

- игровые методики;
- использование художественного слова;
- организация соревновательной деятельности;
- проведение этических бесед.

Для детей с особыми образовательными потребностями, в частности с задержкой психического развития (ЗПР), особенно важна работа, направленная на развитие:

- адекватной самооценки;
- самосознания;
- эмоциональной стабильности.

При работе с младшими школьниками, имеющими ЗПР, требуется комплексный подход к коррекции агрессивного поведения. Этот подход должен быть системным и охватывать не только самих детей, но и их ближайшее окружение — родителей и педагогов.

В рамках психологической работы с родителями детей с ЗПР я определила следующие основные направления:

1. Информирование — предоставление родителям информации о психологических особенностях детей с ЗПР, методах и приёмах работы с ними.
2. Обучение — формирование у родителей практических навыков взаимодействия с детьми, развитие эффективных стратегий воспитания.
3. Поддержка — психологическая поддержка родителей, помощь в преодолении эмоциональных трудностей, связанных с воспитанием ребёнка с особыми потребностями.

4. Совместная работа — организация регулярных встреч и консультаций для обсуждения прогресса ребёнка, координации усилий всех участников образовательного процесса.

5. Развитие — вовлечение родителей в совместную деятельность с детьми, направленную на развитие эмоциональной сферы, формирование позитивных моделей поведения.

Далее мы рассмотрим методы, которые могут быть использованы для психологической коррекции агрессивного поведения и эмоциональных состояний детей с ЗПР.

В коррекции эмоциональных состояний выделяется «метод игротерапии» — это направление психодрамы, где ведущим является психотерапевт, а роль группы исполняют игрушки и различные предметы. В арсенале терапевта находятся краски, пластилин, карандаши, кубики, головоломки, конструкторы, детские книги с иллюстрациями и другие изобразительные средства, которые могли или не могли быть в жизни ребёнка. Использование игрушек в психотерапевтической практике позволяет ребёнку исследовать, трогать, слушать, ощущать и вспоминать запахи того, что беспокоило его на протяжении многих лет и стало причиной его страданий, пустоты, одиночества или зависимого поведения.

Для эффективной коррекции агрессивного поведения у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) можно выделить как специфические, так и неспецифические методы работы.

Специфические методы коррекции:

1. Релаксационный тренинг:
2. Внедрение в образовательный процесс специальных упражнений на расслабление.
3. Использование «воображаемых путешествий» и других релаксационных техник, описанных в специальной литературе.
4. Снижение гиперактивности и внутреннего напряжения, что уменьшает вероятность агрессивных проявлений.

Игровое упражнение:

1. Повторное выполнение действий в игровой форме для их усвоения.
2. Развитие практических навыков через игровые методики.
3. Создание безопасной среды для отработки социально приемлемых моделей поведения.

Игровые упражнения как эффективный инструмент коррекции: игровые упражнения представляют собой действенный способ работы с эмоциональными и поведенческими нарушениями у детей с ЗПР. Они позволяют:

- Снижать уровень агрессии через игровые модели взаимодействия.
- Развивать коммуникативные навыки в процессе игры.
- Формировать адекватную самооценку через игровые ситуации успеха.
- Обучать самоконтролю и управлению своими эмоциями.
- Создавать условия для позитивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Примеры игровых упражнений:

- Ролевые игры — моделирование социальных ситуаций с обсуждением правильных моделей поведения.
- Игры на развитие эмпатии — упражнения, направленные на понимание чувств других людей.
- Коллективные творческие игры — совместная деятельность, способствующая развитию сотрудничества и взаимопомощи.
- Игры на саморегуляцию — упражнения на контроль эмоций и управление своим поведением.
- Имитационные игры — воспроизведение социально приемлемых моделей поведения через игровые действия.

Метод основывается на естественной для ребёнка форме взаимодействия с окружающим миром — игре. Такие упражнения помогают оптимизировать процесс решения проблем и реализуются в игровой форме, где основное внимание уделяется развитию коммуникативных навыков.

Исследования в области компенсации нарушений развития и коррекции агрессивного поведения у детей с ЗПР показывают, что основные методы включают работу с эмоциональным состоянием и проведение поведенческих тренингов. У младших школьников с задержкой психического развития часто наблюдаются такие особенности, как импульсивность, недостаточное внимание к ориентировке в ситуации, слабая целенаправленность и низкая продуктивность в деятельности.

У этих детей отмечаются проблемы с мотивацией и организацией деятельности, а также неразвитые навыки самоконтроля и планирования. Эти характеристики проявляются в игровой деятельности, которая у них недостаточно сформирована. Она отличается бедностью воображения, однообразием и повышенной двигательной активностью.

Стремление к играм часто возникает как способ уйти от трудностей в учебных заданиях, а не как естественная потребность. Желание играть проявляется в ситуациях, требующих интеллектуальных усилий, например, при выполнении домашних заданий.

Дети в возрасте шести–семи лет с ЗПР не проявляют интереса к играм с правилами, которые важны для подготовки к учебной деятельности, характерной для младшего школьного возраста. В целом они предпочитают подвижные игры, свойственные более младшему возрасту.

Эмоциональный мир этих детей недостаточно разнообразен; в их палитре чувств преобладают мрачные тона, а количество реакций на стандартные ситуации ограничено, чаще всего это защитные реакции. Они не способны взглянуть на себя со стороны и адекватно оценить свое поведение.

Дети с ЗПР часто не могут самостоятельно оценить свою агрессивность и не осознают, что вызывают страх и беспокойство у окружающих. Им кажется, что весь мир настроен против них.

Цель коррекционно–развивающей работы заключается в преодолении агрессивного поведения путем формирования у младших школьников с ЗПР навыков нормативного поведения.

Для коррекции агрессивного поведения у младших школьников с ЗПР применяются различные методики.

В структуре агрессивного поведения выделяются несколько взаимосвязанных уровней:

- поведенческий (агрессивные жесты, высказывания, мимика, действия);
- аффективный (негативные эмоциональные состояния и чувства, такие как гнев, злость, ярость);
- когнитивный (неадекватные представления, предвзятости, расовые и национальные установки, негативные ожидания);
- мотивационный (сознательные цели или бессознательные агрессивные стремления).

§ 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Для повышения эффективности психосоциальной поддержки была создана комплексная программа, направленная на коррекцию агрессивного поведения у детей. В основе этой программы лежит аффективно–динамический подход, который позволяет понять причины поведенческих нарушений в кризисные моменты.

Этот подход рассматривает ситуацию, когда ребёнок сталкивается с невозможностью удовлетворить свои важные психические и социальные потребности. В таких условиях сильного дефицита возникает психоэнергетический дискомфорт, который заставляет ребёнка выбирать одну из двух основных стратегий адаптации: либо попытаться изменить ситуацию, либо сохранить эмоциональное равновесие.

Программа учитывает, что в условиях дефицита удовлетворения потребностей ребёнок может проявлять различные формы агрессивного поведения как способ компенсации эмоционального дискомфорта. Это позволяет специалистам своевременно выявлять кризисные моменты и применять дифференцированные методы поддержки, направленные на гармонизацию психоэмоционального состояния детей и формирование конструктивных способов взаимодействия с окружающим миром.

Особое внимание в программе уделяется развитию навыков самоконтроля и эмоциональной регуляции, что способствует более успешной адаптации детей в социуме и снижению уровня агрессивного поведения.

В рамках аффективно–динамического подхода особое внимание уделяется следующим моментам:

Первый момент, очень важный, это – идентификация и устранение причин дискомфорта, то есть: программа направлена на выявление тех факторов, которые вызывают у ребёнка психоэнергетический дискомфорт. Это могут быть как внутренние переживания, так и внешние обстоятельства, мешающие удовлетворению важных потребностей.

Далее, не мало важный аспект, это развитие адаптивных стратегий. Это означает, что: детей обучают различным способам адаптации к сложным ситуациям. Это включает в себя как активные действия по изменению обстановки, так и умение сохранять внутреннее равновесие даже в неблагоприятных условиях.

Следуя далее, важно сказать о формировании эмоциональной грамотности – это программа, которая способствует развитию у детей

способности осознавать и выражать свои эмоции здоровым способом. Это помогает снизить уровень внутреннего напряжения и предотвратить вспышки агрессии.

Также конечно, стоит сказать, о поддержке позитивного взаимодействия, как о важной части программы, которая является обучением детей навыкам бесконфликтного общения и сотрудничества. Это включает ролевые игры, тренинги по развитию эмпатии и упражнения на улучшение коммуникативных навыков.

Ну и конечно же, как без создания безопасной среды, в которой в процессе реализации программы создаётся поддерживающая и безопасная атмосфера, где ребёнок может без страха выражать свои чувства и переживания. Это способствует формированию доверительных отношений между детьми и специалистами.

И в заключении можно сказать о регулярной оценке и корректировке, где программа предполагает постоянный мониторинг прогресса каждого ребёнка. Это позволяет своевременно вносить изменения в методы работы и адаптировать их под индивидуальные потребности и особенности каждого участника.

Склонность к косвенной агрессии часто связана с противоречивостью их натуры. С одной стороны, такие дети демонстрируют смелость, решительность и лидерские качества, с другой — они чувствительны и мягки, пытаются привлечь внимание окружающих через необычное и экстравагантное поведение. Эти дети плохо социализируют свои желания, что приводит к трудностям в понимании и соблюдении социальных норм и правил. Их действия часто продиктованы стремлением к немедленному получению желаемого, без учёта долгосрочных последствий и интересов других людей.

Дети, который свойственны негативистские проявления, отличаются ранимостью и впечатлительностью. Их характерные черты — эгоизм, самодовольство и чрезмерное самомнение. Они очень чувствительны к любым

замечаниям, критике или равнодушию со стороны окружающих, воспринимая это как обиду.

Далее, подрастая, подростки с негативизмом часто испытывают раздражение и подозрительность. Они не умеют контролировать свои эмоции и имеют низкую фрустрационную толерантность. Тем не менее они рассудительны и тщательно обдумывают свои слова и действия. Консервативные взгляды помогают им избегать лишних эмоциональных переживаний и ненужных конфликтов.

Программа «Тренинг для повышения родительской эффективности» разработана для оказания помощи родителям, испытывающим сложности в воспитании детей или имеющим детей с поведенческими проблемами. Научные исследования подтверждают, что семейное воспитание играет ключевую роль в формировании различных поведенческих паттернов у детей. Анализ показал, что многие дети с поведенческими отклонениями воспитываются в семьях, где преобладает нестабильный стиль воспитания. Это характеризуется частыми изменениями в методах воздействия на ребёнка, наличием противоречивых требований и непоследовательных санкций со стороны родителей.

Особую агрессивность демонстрируют дети из семей, применяющих такие стили воспитания, как:

«Эмоциональное отвержение» — характеризуется минимальным вниманием к ребёнку в сочетании с чрезмерными запретами и жёсткими наказаниями.

«Гипопротекция» — ребёнок остаётся без должного внимания и контроля со стороны родителей.

В связи с полученными результатами диагностики и с целью профилактики негативного влияния стиля семейного воспитания на поведение детей была разработана методика тренинга. Основная цель тренинга — создать психологические условия для преодоления родительских ограничений

и приобретения нового опыта взаимодействия с детьми через практическую тренировку коммуникативных навыков.

В процессе работы решаются задачи: переосмысление роли родителя; взаимопонимание и уважение прав и потребностей друг друга; снижение тревожности и повышение уверенности в себе; готовность обсуждать спорные и конфликтные ситуации в семье; выработка эффективного стиля взаимодействия с детьми.

Цель программы — информировать педагогов о психологических особенностях подростков с нарушениями поведения и обучить их эффективным методам взаимодействия с такими детьми с использованием конфликтологии и игротерапии. В ходе тренинга решаются задачи: распознавание и идентификация негативных эмоциональных состояний при общении с асоциальными детьми; обучение «ненаправленным» способам отреагирования отрицательных эмоций и методам регуляции психического равновесия; снятие личных и профессиональных зажимов; освоение методики контакта с неблагополучными детьми и выработка эффективного стиля взаимодействия.

Объект психокоррекции: учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития с агрессивным поведением.

Предмет психокоррекции: психолого–педагогическая коррекция агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель программы: психологическая коррекция агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста, развитие навыков самоконтроля в отношении эмоциональных проявлений, связанных с агрессивным поведением.

Всю коррекционную работу мы реализовывали по следующим направлениям:

1. Развитие уровня самоконтроля.
2. Развитие устойчивости эмоциональных реакций.

3. Развитие эмоционально–волевой сферы.

Задачи программы:

1. Уменьшение эмоционального напряжения.
2. Обучение ребенка правильному выражению своего гнева.
3. Обучение ребенка методам и стратегиям управления гневом.
4. Осознание собственных потребностей.
5. Снижение уровня личной тревожности.
6. Формирование позитивной самооценки.
7. Развитие навыков взаимодействия с окружающими

Для успешной коррекции важно следовать следующим принципам:

— Принцип безусловного и безоценочного принятия ребенка. Этот подход направлен на создание доброжелательных и доверительных отношений между воспитанником и педагогом. Он помогает разрушить распространенное в практике оценочное отношение к детям с отклонениями в развитии и поведении. Если ребенок отличается от сверстников или имеет психофизические недостатки, его часто воспринимают как плохого и заслуживающего порицания. В итоге, поощрение и наказание становятся ключевыми инструментами в процессе воспитания и коррекции поведения. Тем не менее, существует важная закономерность: чем больше ребёнка критикуют, тем менее ответственным он становится.

Для полноценного развития ребёнка решающее значение имеют потребности в любви, принятии и ощущении своей значимости и нужности для окружающих. Если эти базовые потребности не удовлетворяются, дети могут стать замкнутыми, непослушными и агрессивными, теряя интерес к нуждам других людей.

— Комплексный подход подразумевает использование взаимосвязанных методов изучения и воздействия на ребёнка. Каждый метод должен быть адаптирован к реальным условиям жизни ребёнка и иметь конкретную цель — получение важной информации и уточнение уже известных фактов.

Особое внимание уделяется расширению жизненного опыта ребёнка с упором на его социальную успешность. Этот принцип реализуется через разнообразные формы организации воспитательного процесса, создание благоприятного микроклимата в коллективе и атмосферы взаимопонимания в ходе совместной деятельности.

Важно создавать условия для позитивного социального взаимодействия, способствующего развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде. Это помогает ребёнку почувствовать свою значимость и успешность в коллективе, что положительно сказывается на его эмоциональном состоянии и поведении.

— Важно предоставлять конструктивную помощь в решении проблемных ситуаций и развивать навыки саморегуляции и контроля.

Форма работы: индивидуальная, групповая.

Данная программа включает 12 занятий в которых принимают участие учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в рамках временного периода 1–2 раза в неделю и длительностью 30–40 минут.

Этапы работы:

1. Организационный. На первом этапе происходит знакомство с группой детей; диагностика с целью выявления агрессии у воспитанников реабилитационного центра (анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко (1992) [31, с. 2–3]; графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) [58 с. 12–13]; проективная методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962) [81. с. 64]).

2. Психокоррекционный этап. На этом этапе осуществляется коррекционно–развивающая деятельность. Занятия состоят из нескольких частей, включая игры для знакомства, повышения позитивного настроения и сплочения группы, а также эмоциональное и мышечное расслабление. Участники осознают свои потребности, снижают уровень личной тревоги, развивают позитивную самооценку и учатся адекватно выражать свой гнев, осваивая техники его управления.

В процессе занятий используются игры с образами, основанные на литературных произведениях, импровизированные диалоги и инсценировки с применением сенсорных и массажных мячей. Коррекционная деятельность также включает методы, такие как музыкотерапия (с использованием специальной релаксационной музыки) и арттерапия.

Занятия проводятся два раза в неделю: одно из них проходят в группе, а одно — в «Сенсорной комнате», где развиваются сенсорные навыки с помощью релаксационных предметов.

Игровая форма работы является предпочтительной, так как игра — это наиболее эффективная деятельность для всех детей и подростков, особенно для тех, кто имеет задержку в развитии. Совместное использование коррекционно–развивающих занятий и сенсорной комнаты делает процесс коррекции более продуктивным.

3. Подведение итогов. Анализ эффективности работы включает контрольное тестирование для изучения динамики состояния каждого ребенка.

Структура занятия:

Занятия состоят из нескольких частей:

Часть 1. Вводная. Цель – настроить группу на совместную работу, установить эмоциональный контакт между всеми участниками.

Основные процедуры – приветствие, игры с именами.

Часть 2. Рабочая. На эту часть приходится основная смысловая нагрузка всего занятия. В структуру занятия входят этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и коррекцию эмоционально–личностной, поведенческой сфер ребенка.

Основные процедуры:

- сказкотерапия с импровизацией;
- игры на развитие навыков общения;

- игры на формирование навыка контроля и управления собственным гневом, обучение детей некоторым приемам саморегуляции, освоение релаксационных техник;

- рисование;

- игры на снижение тревожности и повышение самооценки

Часть 3. Завершающая. Цель этого этапа — сформировать у каждого участника чувство принадлежности к группе и закрепить положительные эмоции, полученные во время занятия. В этом разделе предусмотрено проведение общей игры или другой коллективной активности, например, создание совместного рисунка.

Каждое занятие обязательно включает процедуры, способствующие саморегуляции детей, такие как:

- упражнения на мышечную релаксацию (для снижения возбуждения и напряжения);

- мимическая гимнастика (для снятия общего напряжения);

- двигательные упражнения.

Коррекционную работу целесообразно осуществлять в четырех основных направлениях:

- обучение агрессивных детей способам выражения гнева в приемлемой форме;

- развитие навыков саморегуляции и умения контролировать свои эмоции в различных ситуациях;

- отработка навыков общения в потенциально конфликтных ситуациях;

- формирование таких качеств, как эмпатия, доверие к другим и т.д.

Для достижения устойчивых результатов в работе с агрессивными детьми важно, чтобы коррекция имела не эпизодический, а системный и комплексный характер, охватывающий каждую индивидуальную черту

ребенка. В противном случае эффект от коррекционной работы может оказаться неустойчивым.

Таблица 7. Планирование занятий по коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР

№ занятия	Направленность	Цель занятия	Время проведения (мин)
1	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	5
	Эмоциональные маски	Помочь детям распознавать и выражать свои эмоции. Дети создают маски, отражающие разные чувства, и обсуждают, в каких ситуациях они могут возникать.	15
	Командные задания	Развивать навыки сотрудничества и общения. Дети работают в группах, выполняя задания, что помогает им учиться слушать друг друга и находить компромиссы.	15
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			

2	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	5
	Кубик эмоций	Научить детей идентифицировать и обсуждать свои чувства. Дети бросают кубик с изображениями эмоций и делятся ситуациями, когда они испытывали эти чувства	15
	Спокойный уголок	Научить детей идентифицировать и обсуждать свои чувства. Дети бросают кубик с изображениями эмоций и делятся ситуациями, когда они испытывали эти чувства	15
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			
3	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	5
	Рольевые игры	Отработать навыки общения и решения конфликтов. Дети разыгрывают сценарий, где могут столкнуться с конфликтными ситуациями, и	15

		учатся находить мирные решения	
	Спокойствие в движении	Снимать напряжение и стресс. Дети выполняют физические упражнения, которые помогают им расслабиться и управлять своими эмоциями	15
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			
4	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	5
	Фантастический мир	Развивать эмпатию и понимания других. Дети создают историю о персонажах с разными эмоциями и ситуациями, что помогает им понять чувства других людей	15
	Творческое рисование	Дать детям возможность выразить свои эмоции через искусство. Дети рисуют или создают коллажи, отражающие их чувство, что помогает им осознать и понять свои эмоции	15

	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			
5	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	5
	Эмоциональные карточки	Помочь детям распознавать и называть свои эмоции. Дети используют карточки с изображениями различных эмоций, чтобы обсудить, когда и почему они их испытывают.	15
	Сказочная терапия	Использовать сказки для обсуждения эмоций и поведения. Дети слушают или читают истории, в которых персонажи сталкиваются с конфликтами, и обсуждают, как они могли бы действовать в таких ситуациях	15
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			
6	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и	5

		внимания для дальнейшей деятельности	
	Круг доверия	Развивать доверие и понимание в группе. Дети по очереди делятся своими чувствами и переживаниями, создавая безопасное пространство для открытого общения	15
	Техника дыхания	Обучить детей методам расслабления	15
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			
7	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	5
	Эмоциональный тренажер	Развивать навыки саморегуляции управления эмоциями	15
	Сказки о героях	Развивать эмпатию и понимание	15
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			
8	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и	5

		внимания для дальнейшей деятельности	
	Путешествие по эмоциям	Научить детей понимать, как эмоции могут меняться. Дети создают «карту эмоций», на которой отмечают, как они себя чувствуют в разных ситуациях и что может помочь им перейти от одной эмоции к другой.	15
	Кубик решений	Научить детей находить решения конфликтов	15
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			
9	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	5
	Эмоциональные танцы	Помочь детям выразить свои чувства через движение	15
	Секреты доброты	Развивать навыки доброты и понимания	15
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			
10	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и	5

		внимания для дальнейшей деятельности	
	Чувствительные щеки	Обучить детей методам саморегуляции. Дети используют различные текстуры (например, щетки, ткани), чтобы исследовать свои чувства и успокаиваться, когда они чувствуют гнев или тревогу	15
	Группа поддержки	Создать безопасное пространство для обсуждения эмоций	15
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			
11	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	5
	Картинки с эмоциями	Развивать навыки распознавания эмоций у других. Дети смотрят на изображения людей с разными выражениями лиц и обсуждают, что может вызывать такие эмоции	15
	Спокойная музыка	Обучить детей методам расслабления через музыку. Дети слушают успокаивающую	15

		музыку и обсуждают, какие чувства она у них вызывает и как она может помочь им успокоиться	
	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
Всего 40 минут			
12	Приветствие, ритуал	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности	5
	Сказочная терапия	Использовать сказки для обсуждения эмоций и поведения. Дети слушают или читают истории, в которых персонажи сталкиваются с конфликтами, и обсуждают, как они могли бы действовать в таких ситуациях	15
	Кубик решений	Научить детей находить решения конфликтов. Дети бросают кубик, на гранях которого написаны различные варианты действий, и обсуждают, как каждое из них может помочь в сложной ситуации	15

	Ритуал прощания	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке	5
			Всего 40 минут

Из приведенных в таблице данных, мы видим, что занятия состояли из игр, арт–терапии, а также психогимнастики. которые направлены на коррекцию особенностей эмоциональных состояний. Мы планировали структуру заданий, так, чтобы дети оставались вовлечены в процесс и не теряли заинтересованность.

Таким образом, нами была разработана и реализована программа по коррекции особенностей эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

§ 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

К этапу контрольного эксперимента мы перешли после того, как провели, разработанную нами, психолого–педагогическую программу по коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. На данном этапе было проведено вторичное проведение диагностики и сравнительный анализ полученных результатов.

Экспериментальным исследованием были охвачены 30 учащихся (коррекционных) классов: 10 учащихся из 1–го дополнительного класса (в возрасте 7–8 лет), 10 учащихся из 2 класса (в возрасте 8–9 лет), 10 учащихся из 3 класса (в возрасте 9–10 лет) с диагнозом F80 – «Задержка психологического развития».

С целью подтвердить эффективность проведенной психокоррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нами было вторично проведено психодиагностическое исследование

для отслеживания динамики в развитии особенностей эмоциональных состояний.

На контрольном этапе эксперимента в качестве специализированных методик были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе:

1. Анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» Г.П.Лаврентьевой и Т.М. Титаренко (1992) [31, с. 2–3];
2. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990) [58, с. 12–13];
3. Проективная методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962) [81. с. 64].

Полученные при повторной диагностике результаты были подвержены количественному и качественному анализу, а также сравнению с результатами, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Полученные в ходе изучения особенностей эмоциональных состояний, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, результаты сравнительного анализа в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 7.

Посмотрим, что стало после нашей коррекционной работы в этой таблице:

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по анкете для педагогов «Признаки агрессивности» Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко (1992), до и после формирующего эксперимента

Возрастные группа Уровень	1 класс (ЭГ) (n=5)		1 класс (КГ) (n=5)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента

	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий уровень	2	40	1	20	2	40	2	40
Низкий уровень	3	60	4	80	3	60	3	60

Возрастные группы Уровень	2 класс (ЭГ) (n=5)				2 класс (КГ) (n=5)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий уровень	3	60	1	20	3	60	3	60
Низкий уровень	2	40	4	80	2	40	2	40

Возрастные группы Уровень	3 класс (ЭГ) (n=5)				3 класс (КГ) (n=5)			
	До эксперимента		После эксперимента		До эксперимента		После эксперимента	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Высокий уровень	4	80	1	20	4	80	3	60

Низкий уровень	1	20	4	80	1	20	2	40
-------------------	---	----	---	----	---	----	---	----

Результаты исследования агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития демонстрируют значительные изменения в динамике агрессивности после проведения формирующего эксперимента.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 5 (рис.5).

В первом классе экспериментальной группы (ЭГ) до начала эксперимента 40% учащихся проявляли высокий уровень агрессивного поведения, что соответствовало 2 ученикам из 5. После эксперимента этот показатель снизился до 20%. В контрольной группе (КГ) показатели остались стабильными: 40% учащихся демонстрировали высокий уровень агрессивности как до, так и после эксперимента.

Во втором классе ЭГ наблюдалась аналогичная тенденция. До эксперимента 60% учащихся (3 человека из 5) проявляли высокий уровень агрессии. После эксперимента этот показатель снизился до 20%. В КГ уровень агрессивности остался неизменным – 60% учащихся демонстрировали высокий уровень агрессивного поведения.

Наиболее выраженные изменения произошли в третьем классе ЭГ. До эксперимента 80% учащихся (4 человека из 5) проявляли высокий уровень агрессии. После эксперимента показатель снизился до 20%. В КГ также наблюдалось снижение, но менее значительное: с 80% до 60% учащихся с высоким уровнем агрессивного поведения.

Анализ результатов показывает, что в экспериментальной группе во всех возрастных категориях наблюдается существенное снижение уровня агрессивного поведения после проведения формирующего эксперимента. В

контрольной группе показатели оставались более стабильными, что свидетельствует о позитивном влиянии проведенного экспериментального воздействия на снижение агрессивности у учащихся с ЗПР.

Примечательно, что наибольший эффект от эксперимента был достигнут в третьем классе, где процент учащихся с высоким уровнем агрессивности снизился с 80% до 20%. Это может свидетельствовать о том, что старшие ученики данной возрастной категории более восприимчивы к коррекционному воздействию.

В целом, исследование демонстрирует эффективность примененных методов работы с агрессивным поведением учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, особенно в условиях целенаправленного коррекционного воздействия.

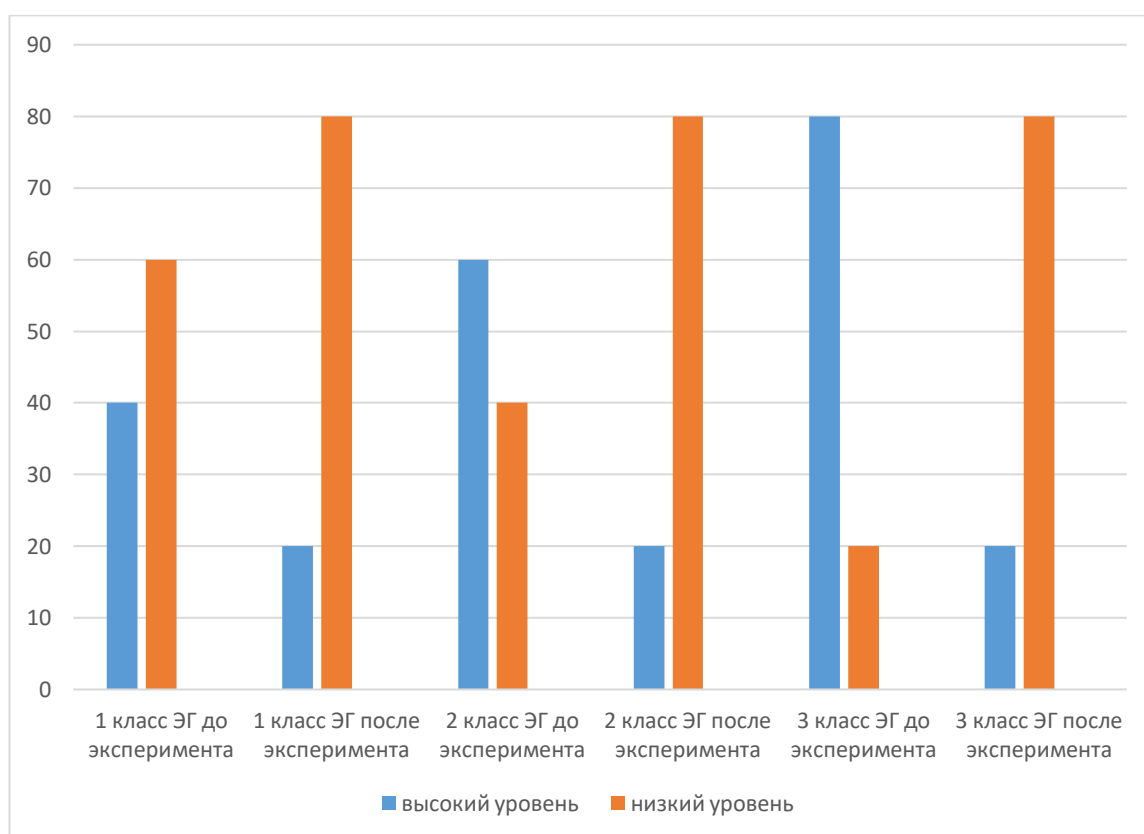


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по анкете для педагогов «Признаки агрессивности» Г.П. Лаврентьевой и

Т.М. Титаренко (1992), до и после формирующего эксперимента экспериментальной группы (%)

Исследование агрессивного поведения в экспериментальной группе (ЭГ) проводилось с целью изучения динамики изменений уровня агрессии до и после эксперимента.

Результаты анализа представлены в виде столбчатой диаграммы, где отражены показатели «высокий уровень» и «низкий уровень» агрессии для каждого класса ЭГ.

В первом классе ЭГ до эксперимента уровень агрессии был относительно низким. Однако после эксперимента наблюдается значительное снижение показателей агрессии, что может свидетельствовать о положительной динамике в коррекции агрессивного поведения.

Во втором классе ЭГ до эксперимента показатели «высокого уровня» агрессии были выше, чем в первом классе, а «низкий уровень» оставался на среднем уровне.

После эксперимента отмечается значительное увеличение показателей высокого уровня и снижение низкого уровня агрессии, что указывает на успешную коррекцию агрессивного поведения.

В третьем классе ЭГ до эксперимента уровень агрессии был самым высоким среди всех классов.

После эксперимента наблюдается заметное снижение показателей «высокого уровня» агрессии и увеличение «низкого уровня», что подтверждает эффективность коррекционных мероприятий.

Таким образом, результаты исследования демонстрируют положительную динамику в коррекции агрессивного поведения в экспериментальной группе.

Наибольший прогресс наблюдается во втором и третьем классах, где показатели «высокого уровня» агрессии снизились, а «низкого уровня» — увеличились.

Это свидетельствует о том, что применяемые методы коррекции оказались эффективными и способствовали снижению агрессивного поведения среди участников эксперимента.

Перейдем к анализу результатов исследования по методике проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001) в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего этапа.

Использование графической методики «Кактус» позволило нам выявить уровень агрессивных проявлений, тревожности, импульсивности.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001), до и после формирующего эксперимента

Возрастные группы	Результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития											
	1 класс (n=10) До эксперим		1 класс (n=10) После эксперим		2 класс (n=10) До эксперим		2 класс (n=10) После эксперим		3 класс (n=10) До эксперим		3 класс (n=10) После эксперим	
	Абс знач	%	Абс знач	%	Абс знач	%	Абс знач	%	Абс знач	%	Абс знач	%
Агрессивность	7	70	3	30	6	60	4	40	6	60	3	30
Импульсивность	8	80	5	50	7	70	3	30	7	70	5	50
Эгоцентризм	7	70	5	50	5	50	4	40	5	50	6	60
Неуверенность	2	20	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10
Демонстративн.	0	0	0	0	1	10	1	10	1	10	1	10
Скрытность	0	0	0	0	1	10	1	10	1	10	1	10
Тревожность	5	50	2	20	6	60	3	30	6	60	2	20
Женственность	0	0	0	0	1	10	1	10	1	10	1	10
Экстравертность	0	0	0	0	1	10	1	10	1	10	1	10
Интровертность	8	80	7	70	7	70	6	60	7	70	7	70
Стр. защита	2	20	2	20	3	30	3	30	3	30	3	30

Интерпретируя результаты с таблицы можно заметить, что первый класс демонстрировал высокий уровень агрессивности (70%), что указывало на значительную напряжённость и склонность к агрессивным реакциям. После эксперимента наблюдается снижение данного параметра (30%), что свидетельствует о положительной динамике.

Тем временем вторые и третьи классы показывают постепенное снижение уровня агрессивности, однако остаётся на достаточно высоком уровне (60% во 2 классе и 30% в 3 классе), что говорит о необходимости дальнейшей работы.

Дети 1 класса до эксперимента показывали неутешительный уровень импульсивности (80%), что заметно затрудняло контроль над своими действиями. После эксперимента у учащихся 1 класса показатель снижается до 50%.

У вторых и третьих классах наблюдается постепенное снижение импульсивности (70% во 2 классе и 50% в 3 классе), что указывает на улучшение самоконтроля.

Такая распространённая проблема, как эгоцентризм у всех классах остаётся на стабильном уровне (50–70%), что говорит о необходимости работы по развитию эмпатии и социального взаимодействия. Но хорошие улучшения наблюдаются у первого класса, показатель снизился на 20%.

Особенно положительные изменения наблюдаются у первого, второго, третьего класса, такого параметра, как тревожность. У всех группах данный показатель снизился примерно на 30%.

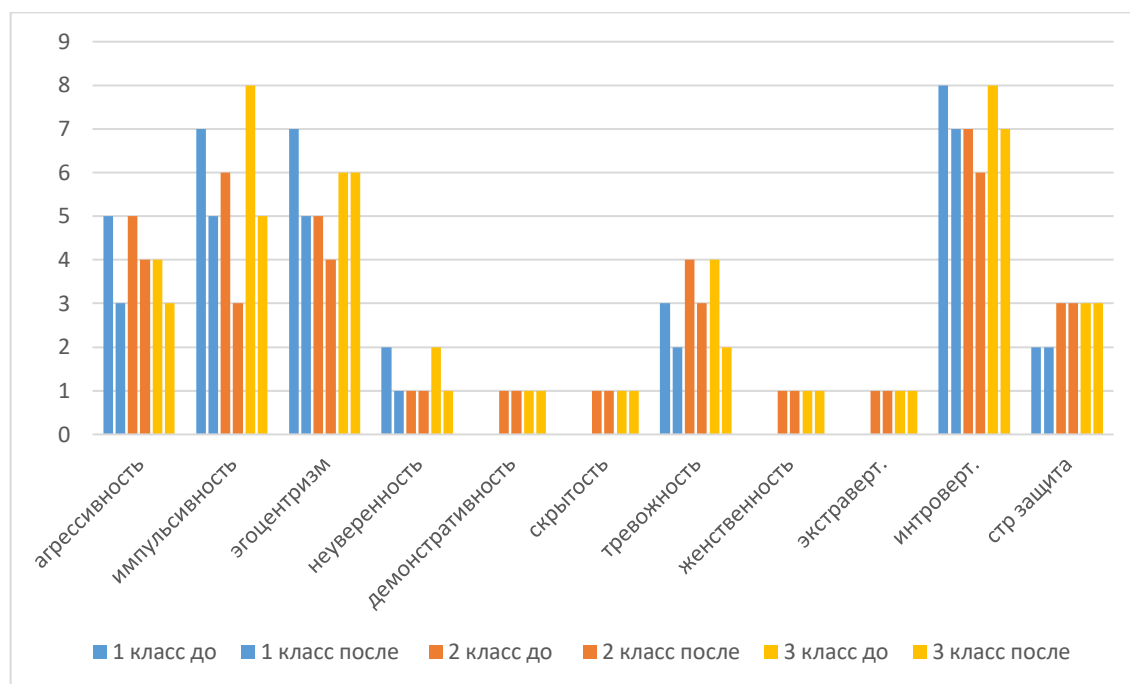


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001), (%)

Сравнительные результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой (2001) показывают следующие данные:

Агрессия: Уровни агрессии в экспериментальной группе (1 класс до и после) и контрольной группе (2 класс до и после) остаются относительно стабильными. Однако в 3 классе наблюдается значительное снижение агрессии, что может свидетельствовать о положительном влиянии формирующего этапа.

Импульсивность: В экспериментальной группе уровень импульсивности снижается после проведения формирующего этапа, что указывает на улучшение самоконтроля. В контрольной группе изменения менее выражены.

Эгоцентризм: В 1 классе до и после наблюдается снижение эгоцентризма, что может быть связано с развитием социальных навыков. В 2 и 3 классах изменения менее заметны.

Неуверенность: Уровень неуверенности снижается в экспериментальной группе, особенно после формирующего этапа. В контрольной группе изменения незначительны.

Демонстративность: В экспериментальной группе уровень демонстративности снижается, что может говорить о снижении потребности в привлечении внимания. В контрольной группе изменений практически нет.

Скрытность: В экспериментальной группе наблюдается снижение скрытности, что может указывать на улучшение открытости. В контрольной группе изменения минимальны.

Тревожность: Уровень тревожности снижается в экспериментальной группе после формирующего этапа. В контрольной группе изменений почти нет.

Экстраверсия/интроверсия: В экспериментальной группе наблюдается тенденция к увеличению экстраверсии, что может быть связано с развитием коммуникативных навыков. В контрольной группе изменений нет.

Стресс-защита: Уровень стресс-защиты повышается в экспериментальной группе, что может говорить о развитии механизмов адаптации. В контрольной группе изменений не наблюдается.

Эти результаты подтверждают эффективность формирующего этапа в экспериментальной группе, где наблюдается снижение агрессии, тревожности и неуверенности, а также развитие коммуникативных навыков и стрессоустойчивости.

В ходе проведенного исследования были выявлены существенные различия в динамике развития детей трех наблюдаемых групп. Качественный анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы.

Экспериментальная группа продемонстрировала наиболее выраженные позитивные изменения в поведенческих паттернах. Наблюдалось значительное снижение агрессивного поведения, которое трансформировалось из бурного и неконтролируемого в более спокойное и конструктивное. Дети научились лучше управлять своими эмоциями, что

проявилось в уменьшении импульсивных реакций и повышении самоконтроля.

Особенно примечательным стало изменение в когнитивной сфере детей экспериментальной группы. Эгоцентрическое мышление постепенно сменялось способностью учитывать мнения и чувства других людей. Это проявилось в улучшении социальных взаимодействий и снижении конфликтности в общении со сверстниками.

В контрольной группе динамика развития носила более стабильный характер. Модели поведения оставались в пределах устоявшихся рамок, что служит доказательством результативности проведённой коррекционной работы в экспериментальной группе.

«Тест руки» Э. Вагнер (1962).

Связь между функциями руки и развитием различных способностей человека, включая умственные, прослеживается как онтогенетически, так и филогенетически. Рука, безусловно, является вторым по значимости органом, уступающим лишь глазу, и играет ключевую роль в восприятии окружающего мира.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Кактус» М.А. Панфиловой (2001), до и после формирующего эксперимента

Возрастные группы	Результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Тест руки» Э.Вагнера											
	1 класс (n=10) До эксперим		1 класс (n=10) После эксперим		2 класс (n=10) До эксперим		2 класс (n=10) После эксперим		3 класс (n=10) До эксперим		3 класс (n=10) После эксперим	
	Абс знач	%	Абс знач	%	Абс знач	%	Абс знач	%	Абс знач	%	Абс знач	%
Агрессия	5	50	3	30	7	70	4	40	8	80	6	60

Директивность	3	30	2	20	6	60	3	20	3	30	2	20
Эмоциональ ность	1	10	1	10	3	30	2	20	1	10	1	10
Коммуникация	2	20	3	30	3	30	5	50	4	40	4	40
Зависимость	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10	1	10
Страх	2	20	1	10	0	0	0	0	1	10	1	10
Демонстративно сть	1	10	1	10	6	60	4	40	1	10	1	10
Увечность	0	0	0	0	1	10	1	10	1	10	1	10
Описание	4	40	4	40	6	60	5	50	3	30	3	30
Напряжение	1	10	1	10	2	20	1	10	2	20	1	10
Акт. Безл. ответы	2	20	2	20	5	50	4	40	2	20	2	20
Пасс. Безл. ответы	2	20	2	20	3	30	3	30	3	30	2	20
Отказ	1	10	0	0	0	0	0	0	2	20	1	10

Анализируя данные представленные в таблице, можно сразу сказать об одном из важных показателей – «агрессия», данные существенно изменились, в каждом классе наблюдается снижение данного показатель: 1 первого класса с 5 до 3, у второго класса с 7 до 4, у третьего класса 8 до 6.

Такой показатель, как «директивность» тоже демонстрирует снижение интенсивности во всех классах, средний уровень составляет 30%.

Не мало важные изменения наблюдаются в параметре «коммуникация», здесь мы видим увеличение показателей (у первого класса с 2 до 3, у второго класса с 3 до 5). Это может говорить о налаживании контактов между учениками, выработке новых коммуникативных стратегий учениками.

Также наблюдается тенденция к снижению уровня «демонстративности» у второго класса, показатели снизились с 6 до 4, что может говорить о способности взаимодействовать с окружающими без необходимости постоянного привлечения внимания, уменьшении желания

получать одобрение через внешние проявления и способность проявлять сдержанность.

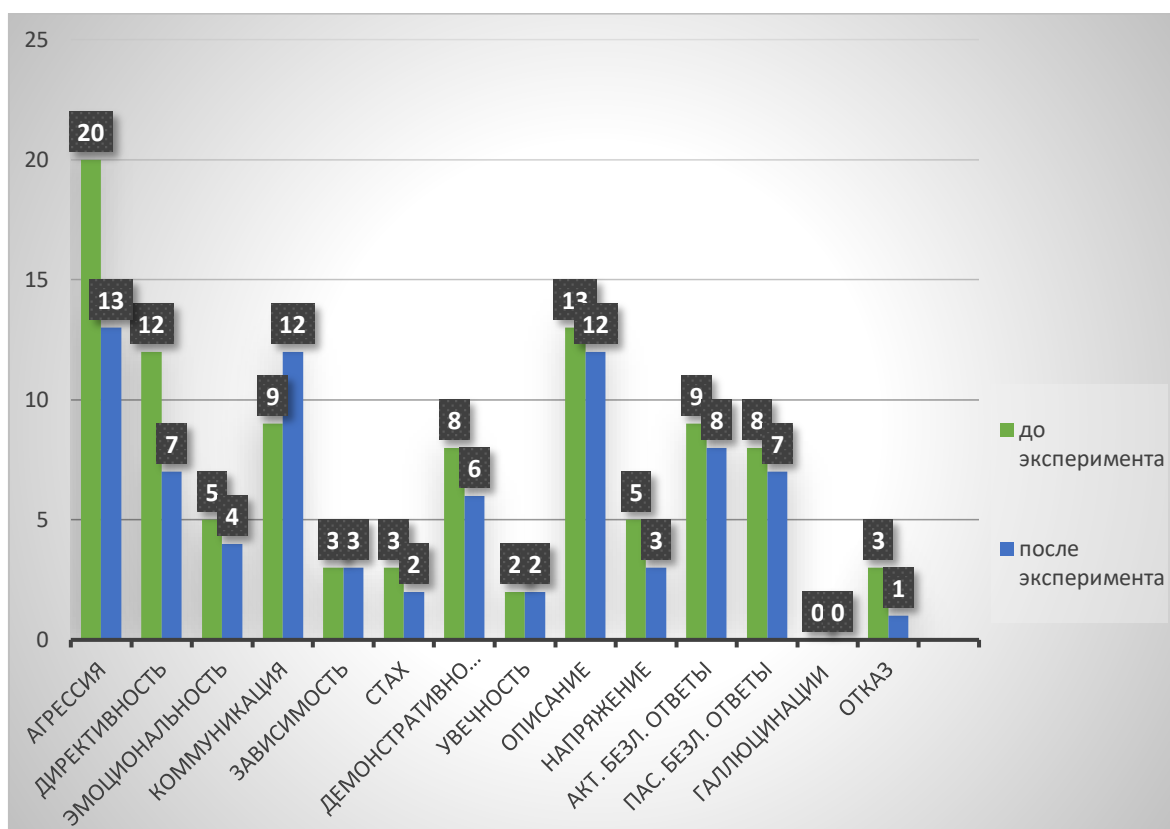


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Тест руки» Э. Вагнера (1962), (%)

Проведенный анализ результатов исследования позволяет увидеть интересную динамику изменений в различных показателях. Особенно впечатляют перемены в категории «Напряжение» «Агрессия» и «Директивность», где мы наблюдаем резкое снижение, что говорит о значительном уменьшении тревожности и эмоционального напряжения у испытуемых. Параллельно с этим происходит аналогичное снижение в категории «Актив. безл. ответы», что может свидетельствовать о более осознанном и целенаправленном поведении участников после эксперимента.

В целом, большинство показателей демонстрируют положительную динамику. Мы видим снижение агрессии с 20% до 13%, что свидетельствует о более спокойном и уравновешенном поведении участников. Уменьшение показателей в категориях «Зависимость» и «Эмоциональность» может говорить о повышении самостоятельности и более зрелом подходе к взаимодействию с окружающими.

Особенно показательное снижение в категории «Демонстративность» (с 8% до 6%), что указывает на уменьшение потребности в привлечении внимания и более естественное самовыражение.

Довольно сильно вырос показатель «Коммуникация» (с 9% до 12%), что может говорить о эмоциональном раскрепощении, инициативности, развитию такого параметра, как эмпатия.

Интересно отметить, что показатель «Страх» снизился всего на единицу, что может говорить о том, что работа со страхами требует более глубокого и продолжительного вмешательства. При этом снижение показателя изменений в категории «Описание» на одну единицу (с 13% до 12%) может говорить о развитии когнитивных способностей, в том числе мышления, воображения, развернутого размышления.

В заключение можно сказать, что результаты исследования демонстрируют комплексный положительный эффект проведенного эксперимента. Наиболее значительные изменения произошли в сферах эмоционального состояния и поведенческих паттернов, что говорит о глубокой проработке внутренних конфликтов и формировании более адаптивных стратегий поведения. При этом стабильность некоторых показателей может указывать на необходимость более длительной работы для достижения устойчивых изменений в этих аспектах.

Выводы по третьей главе:

1. Нами была разработана коррекционная программа по работе с агрессивным поведением. Программа состоит из основных этапов направленные на понимание собственных эмоций, умение ими контролировать, эмоциональное расслабление.

2. По окончанию формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990)

2. Проективная методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962)

3. Анкета для педагогов «Критерии агрессивности ребенка» Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко (1992).

3. До проведения коррекционных занятий уровень агрессивности, напряжения, тревоги, страха был очень высок у большинства детей.

4. Согласно старым табличным данным, 6 (60%) детей из 1 дополнительного класса, 5 (50%) учащихся из 2 класса и 8 (80%) детей имеют трудности саморегуляции деятельности, 7 (70%) детей из 1 дополнительного класса, 6 (60%) из 2 класса, 8 (80%) из 3 класса– низкая продуктивность деятельности. Недостатки в мотивационно–целевой основе испытывают 7 (70%) учеников 1 класса, 6 (60%) учеников 2 класса, 8 (80%) учеников 3 класса.

5. Использование графической методики «Кактус» позволило нам выявить уровень агрессивных проявлений, тревожности, импульсивности. Исходя из результатов диаграммы можно сказать, что у 1,2 и 3 класса значительно снизился уровень агрессивности, импульсивности и тревоги.

6. Тест руки был разработан Э. Вагнером в 1962 году, а систему подсчета создали Э. Пиотровский и Б. Бриклин. Исходя из результатов теста руки, можно сказать, что удалось снизить уровень агрессивности (на 3 процента), уровень страха (на 1 процент), уровень напряжения.

7.В результате проведенного исследования по психологической коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития были получены следующие выводы:

эффективность программы коррекции: разработанная программа психологической коррекции показала свою эффективность в снижении уровня агрессивного поведения, наибольшие изменения произошли в экспериментальной группе, где уровень агрессии снизился на 20–40%, в контрольной группе изменения были менее выраженными, что подтверждает значимость коррекционной работы.

8. Динамика изменений: наблюдается значительное снижение высокого уровня агрессивного поведения, повысился уровень самоконтроля у учащихся, снизилась тревожность и напряженность, уменьшилось количество импульсивных проявлений, улучшились навыки конструктивного взаимодействия.

9. Результаты по методикам:

- По методике «Кактус» зафиксировано снижение показателей агрессии, тревожности и импульсивности;
- По тесту руки Вагнера отмечено уменьшение показателей агрессии и директивности;
- По анкете «Критерии агрессивности ребенка» выявлено существенное снижение высокого уровня агрессивного поведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исходя из анализа работ отечественных и зарубежных психологов, мы рассмотрели психологические особенности проявления агрессивного поведения. Мы особенно внимательно проанализировали различные определения понятия агрессии.

Под агрессивным поведением мы понимаем мотивированное деструктивное поведение, которое нарушает установленные нормы и правила сосуществования в обществе, причиняет вред объектам нападения и физический ущерб людям.

Особенности агрессивного поведения данной категории детей характеризуются:

- Недостаточным уровнем самоконтроля
- Высоким уровнем тревожности и напряженности
- Импульсивностью поведенческих реакций
- Выраженной враждебностью и конфликтностью
- Спецификой эмоционального реагирования

На основе изучения литературы мы выявили причины, влияющие на появление агрессии: семейные отношения, взаимодействие с окружающими, наследственный фактор и педагогический подход. Младший школьный возраст характеризуется высоким уровнем умственного развития, именно в этот период формируются знания и навыки, активно развиваются произвольная память, мышление и воображение. С поддержкой этих навыков можно побудить ребенка к слушанию, рассмотрению, запоминанию и анализу. Таким образом, можно сказать, что развитие агрессии у ребенка связано с его общим психическим развитием.

Данной проблеме уделяли внимание: Г.М. Андреева (2010), Л.П. Колчина (2010), С.В. Еникополов (2010), Н.Д. Левитов (1970), А.А. Реан (2000), О.Ю. Михайлова (2010), Е.В. Рощин (2010), Т.Г. Румянцева (2000), И.А. Фурманов (2000), С.Л. Соловьева (2010), Е.М. Разумова (2010), Е.Ю.Шпаковская (2010).

Во второй главе нашего исследования мы подробно рассмотрели ключевые принципы, теоретические основы и основные положения психодиагностики.

Наш теоретический анализ научной литературы показывает, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития преобладает высокий уровень развития агрессии. В связи с этим необходимо развивать данную проблему у младших школьников с задержкой психического развития в рамках специального обучения.

Мы отобрали следующие психодиагностические методики исследования на основе разработанной модели: графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990), Проективная методика «Тест руки» Э.Вагнера (1962), анкета для педагогов «Критерии агрессивности ребенка» Г.П.Лаврентьевой и Т.М. Титаренко (1992).

Организация исследования: Исследования проходило на базе Клинике современных когнитивных и реабилитационных технологий «СКИРТ». В эксперименте принимали участие учащиеся первого, второго, третьего класса обучения с клиническим диагнозом F 80 – «Задержка психического развития», возраст детей 7–11 лет. Принимали участие в диагностическом эксперименте 30 учащихся с трех параллельных классов.

Нами была разработана коррекционная программа по работе с агрессивным поведением. Программа состоит из основных этапов направленные на понимание собственных эмоций, умение ими контролировать, эмоциональное расслабление.

Разработанная программа психологической коррекции агрессивного поведения доказала свою эффективность, что подтверждается следующими результатами:

- Снижение уровня агрессивного поведения на 20–40%
- Повышение уровня самоконтроля
- Снижение тревожности и напряженности
- Улучшение навыков социального взаимодействия
- Положительная динамика в эмоциональной сфере

Практическая значимость исследования заключается в:

- Разработке комплексной программы коррекции
- Создании методических рекомендаций для специалистов
- Разработке системы взаимодействия с родителями
- Формировании эффективных методов работы с данной категорией

детей

По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие психодиагностические методики:

- 1) Анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» Г.П.Лаврентьевой, Т.М. Титаренко(1992)
- 2) Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (1990)
- 3) Проективная методика «Тест руки» Э. Вагнера (1962)

До проведения коррекционных занятий уровень агрессивности, напряжения, тревоги, страха был очень высок у большинства детей.

В рамках проведённого исследования были изучены особенности развития детей из трёх различных групп. Анализ полученных данных позволил сформулировать следующие выводы.

Группа, участвовавшая в эксперименте, продемонстрировала наиболее заметные позитивные изменения в поведенческих паттернах.

Это позволит создать более гибкие и адаптивные программы развития, учитывающие специфику различных категорий детей с особыми потребностями.

Согласно табличным данным, по опроснику «Критерии агрессивности ребенка», в 1 классе наблюдалось относительно равномерное распределение учащихся по уровням агрессивности (40% – высокий уровень, 60% – низкий уровень). Во 2 классе отмечается увеличение доли учащихся с высоким уровнем агрессивности до 60%. В 3 классе фиксируется максимальный показатель высокого уровня агрессивности – 80%. Также данные показывали, что в 1 классе 40% учащихся демонстрируют высокий уровень физической агрессии, во 2 классе отмечается рост показателей до 60%, в 3 классе фиксируется максимальный уровень физической агрессии – 70%.

По данным методике «Кактус» представленных ранее в таблице, можно сказать, что: уровень агрессивности и импульсивности остается достаточно высоким во всех классах; наблюдается снижение показателей эгоцентризма от 1 к 3 классу; показатели неуверенности, демонстративности и скрытности

минимальны; уровень тревожности остается стабильно высоким; преобладает интровертность над экстравертностью; наблюдается тенденция к повышению стремления к защите от 1 к 3 классу.

И также результаты методики «Тест руки» можно увидеть, что агрессивные проявления имеются у второго и третьего класса в большей степени (70% и 80%). Это может говорить о высоком уровне психоэмоционального напряжения, незнанием о том, как правильно выражать эмоции (в том числе отрицательные). Это утверждение подтверждает следующие параметры: коммуникации и эмоциональности.

В первом классе экспериментальной группы (ЭГ) до начала эксперимента 40% учащихся проявляли высокий уровень агрессивного поведения, что соответствовало 2 ученикам из 5. После эксперимента этот показатель снизился до 20%. В контрольной группе (КГ) показатели остались стабильными: 40% учащихся демонстрировали высокий уровень агрессивности как до, так и после эксперимента. По данным, представленным выше, можно заметить существенное снижение, такого параметра, как «агрессивность».

Экспериментальная группа продемонстрировала наиболее выраженные позитивные изменения в поведенческих паттернах. Наблюдалось значительное снижение агрессивного поведения, которое трансформировалось из бурного и неконтролируемого в более спокойное и конструктивное. Дети научились лучше управлять своими эмоциями, что проявилось в уменьшении импульсивных реакций и повышении самоконтроля.

Особенно примечательным стало изменение в когнитивной сфере детей экспериментальной группы. Эгоцентрическое мышление постепенно сменялось способностью учитывать мнения и чувства других людей. Это проявилось в улучшении социальных взаимодействий и снижении конфликтности в общении со сверстниками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдулова Т. Агрессивный подросток. М.: ТЦ Сфера, 2008.
2. Алехина С.В. Особенности психического развития детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2010.
3. Альфред Адлер «Исследование органической неполноценности и её психической компенсации», 1907.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Наука, 2010.
5. М.Р. Арпентьева Публикация вышла в журнале «Человек: преступление и наказание» в 2017 году, том 25(1–4), номер 4, страницы 669–676.
6. Ахмеджанова Е.О. «Коррекция агрессивного поведения младших школьников с ЗПР». 2011.
7. Басс А. Агрессия. СПб.: Питер, 2000.
8. Бандура, Альберт, Росс, Доротея и Росс, Шейла А. Передача агрессии через подражание агрессивным моделям. Авторская версия от 8 июля 2013 года на Wayback Machine Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961.
9. Барон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001.
10. Беккер Г. Школа и общество. М.: Наука, 2005.
11. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Питер, 2002.
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди. М.: Эксмо, 2008.
13. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии, 1995.
14. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. СПб.: Питер, 2002.
15. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М.: Педагогика, 1991.
16. Венгер Л.А. Развитие восприятия и деятельность ребёнка. М.: Просвещение, 1969.

17. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1973.
18. Волкова Е.Н. Профилактика агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде: направления работы на основе результатов исследования // Материалы конференции. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2021.
19. Выготский Л.С. Педология подростка. М.: Наука, 1984.
20. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.
21. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: ЧеРо, 2002.
22. Доллард Дж., Миллер Н.Е. Фрустрация и агрессия. М.: Речь, 2002.
23. Дельгадо Х. Мозг и сознание. М.: Мир, 1971.
24. Ениклопов С.В. Психологическая диагностика агрессивности. М.: Смысл, 2010.
25. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986.
26. Захаров А.И. Психологические особенности диагностики и коррекции тревожности у детей и подростков. М.: Владос, 2000.
27. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000.
28. Истомина С.В. Снижение агрессивности младших школьников «группы риска» посредством групповой работы // Коррекционная педагогика. 2016. №2.
29. Колосова С.Л. Психологические особенности агрессивного поведения подростков // Вопросы психологии. 2000. №4.
30. Колчина, Л. П. Связь поведенческого, вербального показателей социальной агрессивности и агрессии при фрустрации // Темперамент. Пермь, 1976.

31. Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков // Вопросы психологии. 1992. №3.
32. «Практическая психология для воспитателя» — книга Г.П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко, Киев, 1992.
33. «Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития» / Под ред. К.С. Лебединской. – М., 1982. – 325 с.
34. Левитов Н.Д. Психическое состояние и их классификация // Вопросы психологии. 1972. №1.
35. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. М.: Воронеж, НПО «МОДЭК», 1997.
36. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). М.: АСТ, 1963.
37. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: Институт практической психологии, 1997.
38. Люблинская А.А. Детская психология. М.: Просвещение, 1971.
39. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для родителей. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Речь, 2007.
40. И.И. Мамайчук «Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии», 2006, издательством «Речь» (Санкт–Петербург).
41. Майерс Д. «Социальная психология» в Санкт–Петербурге, 2011.
42. Мартыненко Б.А. Агрессивное поведение подростков: социально–психологический аспект. М.: Наука, 2000.
43. Мики М. Агрессивное поведение. СПб.: Питер, 2005.
44. Мики М. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2005.
45. Микляева Н.В. Агрессивное поведение детей и подростков. СПб.: Речь, 2007.
46. Л. Миллер «Фрустрация и агрессия».1939.

47. Михайлова, О. Ю. Сексуальная агрессия: норма и социальная патология / О. Ю. Михайлова, С. Б. Целиковский. — Москва: КРЕДО, 2008. — 200 с.
48. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2013.
49. Моница Г.Б., Лютова Е.К. Проблемы маленького ребёнка. СПб.: Речь, 2007.
50. Моница Г.Б., Лютова–Робертс Е.М., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого–педагогическая помощь. СПб.: Речь, 2007.
51. Можгинский Ю.Б. Агрессивность в детском возрасте: ранняя профилактика и коррекция. М.: Институт практической психологии, 1999.
52. М.В. Назарова «Проявление агрессии в младшем школьном возрасте». 2011.
53. Налчаджян А.А. Агрессивность человека: психологическая защита и конфликты. СПб.: Питер, 2002.
54. Налчаджян А.А. Агрессивность человека. М.: Смысл, 2001.
55. Назоян Г.А. Агрессивное поведение и его детерминация. М.: Наука, 2000. Лоренц К. Человек находит друга. М.: АСТ, 2001.
56. Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры, 1990.
57. Никашина Н.А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1984. №3.
58. М.А.Панфилова, Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры: практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М.А.Панфилова. – М. : Гном и Д, 2001. – 155, [1] с. – (Серия "В помощь психологу")
59. Паренс Г. Агрессия наших детей. М.: Просвещение, 1997.
60. Пасечник С.Л. Психологические особенности агрессивного поведения младших школьников // Психологическая наука и образование. 2010. №2.

61. Певзнер М.С., Власова Т.А., «Дети с отклонениями в развитии», 1973, издательство «Просвещение».
62. Платонова Н.М. Агрессия у детей и подростков: формы и методы профилактики. СПб.: Речь, 2006.
63. Разумова, Е. М. Нарушения в поведении подростков в семьях с разведенными родителями // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. — 2017. — Т. 2. — С. 292–294.
64. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2004.
65. Реан А.А. Психология подростка: учебное пособие. М.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2003.
66. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: 2–е изд., перераб. и доп. — М.: Гума–нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384с: ил.
67. Х. Ремшмидт «Подростковый и юношеский возраст», 1994.
68. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Питер, 2019.
69. Румянцева, Т. Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке [монография] / Т. Г. Румянцева. — Минск: Университетское, 1991. — 148 с.
70. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. М.: ТЦ Сфера, 2005.
71. Спиваковской А.С. «Психотерапия: игра, детство, семья», 2000, издательство «Апрель Пресс» (Москва) и «ЭКСМО–Пресс» (Москва) в серии «Психология — XX век».
72. Ульенкова У.В. и Лебедева О.В. «Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии», 2002, издательство «Академия» (Москва).
73. Уилсон М. Агрессия и её биологические основы. СПб.: Питер, 2005.

74. Фурманов И.А. Психология агрессивного поведения детей и подростков. М.: Владос–Пресс, 2003.
75. Фурманов И.А., Фурманова Н.В. Агрессивное поведение подростков: феноменология, диагностика, коррекция. СПб.: Речь, 2008.
76. Флейвелл Дж. Развитие речи и мышления ребёнка. М.: Прогресс, 1967.
77. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве–времени детства. М.: НИИ школьных технологий, 2006
78. Фельдштейн Д.И. Психолого–педагогические проблемы становления личности в современных социальных условиях // Вестник практической психологии образования. 2007. № 2 (7).
79. Введение в теорию диссонанса. // Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. — СПб.: Ювента, 1999. — С. 15–52.
80. Чижова С.Ю. Агрессивное поведение детей и подростков: диагностика, профилактика, коррекция. М.: Владос, 2010.
81. К.С. Шалагинова «Молодые учёные — московскому образованию» (редакторы: В. В. Рубцов, Ю. М. Забродин, А. А. Марголис). Москва: МГППУ, 2007, с. 150–152.
82. Шамратов П. С., Остапчук Н. В. Диагностика агрессивности и самооценки (при помощи методики «Тест–рука» Э. Вагнера). В сборнике «Психодиагностика в современном мире» (материалы 6–й Всероссийской студенческой научно–практической конференции, 25–26 мая 2012 г., г. Екатеринбург). Екатеринбург, 2012.
83. Шмидт В.В. Агрессивное поведение подростков: социально–психологический аспект. М.: Наука, 2000.
84. Шпаковская, Е. Ю. Способы преодоления вербальной агрессии // Отраслевое и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства: материалы II Всерос. науч.–практ. конф. — Челябинск, 2011. — № 2. — С. 31–36.
85. Цукерман Г.А. Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995.

86. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2006.
87. Эриксон Э. Детство и общество. М.: Флинта, 2006.
88. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006.
89. Юстицкис В. Агрессивность детей и подростков. СПб.: Речь, 2002.
90. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Эмоциональное развитие школьника: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003.
91. Ямбург Е.А. Агрессивное поведение подростков: причины и преодоление. М.: Просвещение, 2003.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1 – Первая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 1 класс

№	ФИО	Возраст	Заключение ПМПк
1	Участник 1	7	Задержка психического развития
2	Участник 2	7	Задержка психического развития
3	Участник 3	7	Задержка психического развития
4	Участник 4	8	Задержка психического развития
5	Участник 5	7	Задержка психического развития
6	Участник 6	7	Задержка психического развития
7	Участник 7	8	Задержка психического развития
8	Участник 8	8	Задержка психического развития
9	Участник 9	7	Задержка психического развития
10	Участник 10	7	Задержка психического развития

Таблица 2 – Вторая группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 2 класс

№	ФИО	Возраст	Заключение ПМПк
1	Участник 1	8	Задержка психического развития
2	Участник 2	8	Задержка психического развития
3	Участник 3	8	Задержка психического развития
4	Участник 4	8	Задержка психического развития
5	Участник 5	9	Задержка психического развития
6	Участник 6	9	Задержка психического развития
7	Участник 7	9	Задержка психического развития
8	Участник 8	8	Задержка психического развития
9	Участник 9	8	Задержка психического развития
10	Участник 10	9	Задержка психического развития

Таблица 3 – Третья группа испытуемых, принимавших участие в исследовании – 3 класс

№	ФИО	Возраст	Заключение ПМПк
1	Участник 1	9	Задержка психического развития
2	Участник 2	9	Задержка психического развития
3	Участник 3	9	Задержка психического развития
4	Участник 4	9	Задержка психического развития
5	Участник 5	10	Задержка психического развития
6	Участник 6	10	Задержка психического развития
7	Участник 7	10	Задержка психического развития
8	Участник 8	9	Задержка психического развития
9	Участник 9	10	Задержка психического развития
10	Участник 10	10	Задержка психического развития

Анкета для педагога «Критерии агрессивности ребенка» Г.П. Лаврентьевой,

Т.М. Титаренко (1992)

1. Иногда возникает впечатление, что в ребенка вселяется злой дух.
2. Он не может молчать, когда не удовлетворен чем-то.
3. Если кто-то причиняет ему вред, он обязательно хочет возмещение.
4. Он временами испытывает желание выругаться без причины.
5. Возникает ситуация, когда он разбивает или ломает игрушки, страдает вандализмом.
6. Он настаивает на своем с такой страстностью, что вызывает раздражение у окружающих.
7. Он не прочь дразнить животных.
8. С ним сложно спорить.
9. Он очень сердится, если кажется, что кто-то издевается над ним.
10. Иногда у него возникает желание совершить что-то плохое, чтобы шокировать окружающих.
11. Он часто противится обычным указаниям и стремится сделать все наоборот.
12. Часто выражает недовольство, несмотря на свой возраст.
13. Рассматривает себя как самостоятельного и решительного.
14. Нравится быть первым, брать командование на себя и подчинять других.
15. Неудачи вызывают у него сильное раздражение и желание искать виноватых.
16. Легко вступает в споры и драки.
17. Стоит ему возможность, он начинает общаться с младшими и физически слабыми.
18. У него не редки приступы мрачной раздражительности.
19. Он не учитывает сверстников, не делится и не уступает.

20. Уверен, что может выполнить любое задание лучше всех.

Оценка проявления агрессивности осуществляется по следующей системе:

– Если у ребенка есть положительный ответ на каждое утверждение, он получает 1 балл.

– Если ребенок набирает от 15 до 20 баллов, это свидетельствует о высокой агрессивности.

– От 7 до 14 баллов говорят о средней агрессивности.

– От 1 до 6 баллов свидетельствуют о низкой агрессивности.

Схема наблюдения за ребенком для оценки агрессивности:

1. Часто теряет контроль над собой.
2. Часто спорит и ругается с взрослыми.
3. Часто отказывается соблюдать правила.
4. Часто специально раздражает людей.
5. Часто винит других в своих ошибках.
6. Часто сердится и отказывается выполнить что-либо.
7. Часто завистлив и мстителен.
8. Чувствителен и очень быстро реагирует на поступки окружающих детей и взрослых, что часто вызывает раздражение.

Таблица 4 – Бланк ответов к проективной методике «Тест руки» Э. Вагнера
(1962)

Карточка	Время начала ответа	Ответ испытуемого	Категории
1	3	указывает направление	
2	8	1. Человек в страхе поднявший руки в целях защиты от нападения 2. Приказывает – встаньте!	

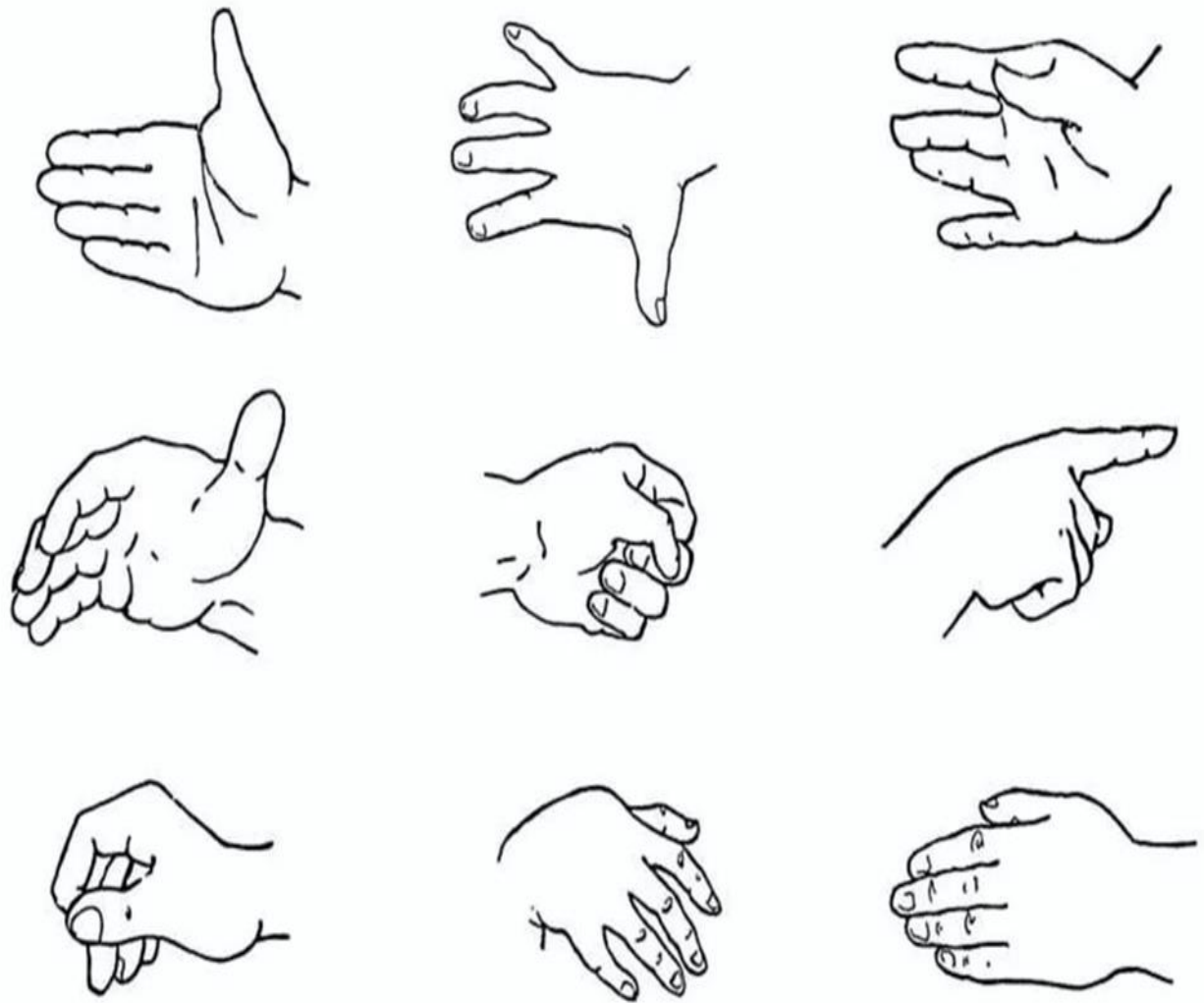


Рисунок 5. Иллюстративный материал к проективной методике «Тест руки» Эдвина Е. Вагнера (1962)

Приложение 7

Таблица 5 – Сравнительные результаты изучения агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по анкете для педагогов «Признаки агрессивности» Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко (1992), до и после формирующего эксперимента (%).

Возрастн ые группы Уровни	1 класс (n=10)				2 класс (n=10)				3 класс (n=10)			
	До эксперим.		После эксперим.		До эксперим.		После эксперим.		До эксперим.		После эксперим.	
	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)
Высокий уровень	40	40	20	40	60	60	20	60	80	80	20	60
Низкий уровень	60	60	80	60	40	40	80	40	20	20	80	40