

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

Пальгуева Ирина Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**«Психологическая коррекция агрессивного поведения учащихся
младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального
развития»**

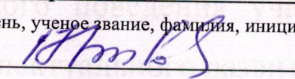
Направление: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-педагогическая коррекция нарушения
развития детей

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

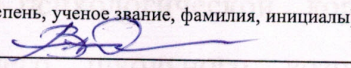
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)


(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

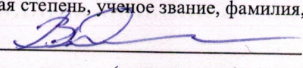
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)


(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)


(дата, подпись)

Обучающийся И.В. Пальгуева

(фамилия, инициалы)

20.11.2018 Пальгуева
(дата, подпись)

Красноярск 2018

Содержание:

Введение.....	3
Глава I Анализ литературы по проблеме исследования агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	9
1.1 Агрессия как феномен в психолого-педагогических исследованиях.....	9
1.2 Факторы и причины, приводящие к агрессивному поведению в детском возрасте в детском возрасте.....	18
1.3 Современное состояние изучения проблемы агрессивного поведения учащихся с нарушением интеллектуального развития.....	28
Выводы по первой главе	38
Глава II Экспериментальное изучение особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	41
2.1 Организация, методы и методики исследования.....	41
2.2 Особенности агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития	48
Выводы по второй главе.....	59
Глава III Психологическая коррекция агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития..	61
3.1 Теоретико-методологические основы формирующего эксперимента.....	61
3.2 Основные направления, формы и методы психологической коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития	63
3.3 Контрольный эксперимент и его анализ	77
Выводы по третьей главе.....	84
Заключение.....	86
Список литературы.....	90
Приложение	98

Введение

Актуальность исследования.

Проблема агрессии всегда вызывала интерес психологов. Данной проблеме посвящено много фундаментальных теоретических исследований, систематизирующих знания об особенностях агрессивного поведения А. Бандура (2000), А. Берковитц (2001), Р. Бэрон (1998), Л.С. Выготский (2002), В.Г. Петрова (1994), Д. Ричарсон (1998), С.Л. Рубинштейн (1990) и др.

Профессиональный интерес психологов к различным видам и уровням изменений личности детей и их особенностей весьма высок и устойчив многие годы. За последние годы был выполнен психологами и педагогами ряд исследований по изучению, диагностике и предупреждению агрессивного поведения детей. Это работы Г.С. Абрамовой (1997), А. Бандура (2000), С.А. Беличевой (1999), Г.Э. Бреслав (2000), И.В. Дубровиной (1987), Д. А.Е. Личко (1988), Г.М. Миньковского (1997), Л.М. Семенюк (1998), Р. Уолтерс (2000), Д.И. Фельдштейна (2001) и др.

По мнению И.А. Фурманова, Д.И. Бойкова (2005), А.А. Реана (1996), С.Н. Еникополова (2001), Г.Э. Бреслава (1991) и др. возникновение агрессивности, как формы дезадаптивного поведения и отклонения в эмоционально-личностном развитии ребёнка будут значительно препятствовать своевременному и полноценному развитию их психической активности, затруднять межличностное взаимодействие детей со взрослыми и сверстниками, создавать сложности в установлении контактов с окружающими; вызывать социальную, и прежде всего, школьную дезадаптацию, а также приводить к формированию патологических черт характера и отклонениям в поведении.

Особую актуальность проблема детской агрессивности приобретает в области специальной и клинической психологии. Органическое поражение ЦНС накладывает существенный отпечаток на весь ход психического развития ребёнка, становление всех компонентов его психических структур и

функций. Не является исключением развитие эмоционально-чувственного блока и аффективной регуляции поведения и деятельности у изучаемого контингента школьников.

Учащийся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития – это особый ребенок, который в силу своих психических особенностей иначе воспринимает окружающий мир. Незрелость основных нервных процессов, неустойчивость психики делают такого ребенка уязвимым для действия многих отрицательных факторов, нарушающих формирование поведенческих актов. Зачастую данная категория детей сталкивается с трудностями во взаимоотношениях с окружающими людьми, учителями, с нормально развивающимися сверстниками, которые в большинстве случаев не знают психических особенностей детей, в результате чего возникают конфликты. Такие дети начинают проявлять агрессию в своем поведении, которая выступает как защитная реакция на возникающие трудности.

Учащиеся с нарушением интеллектуального развития слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать, в силу чего наблюдаются частые столкновения между детьми, сопровождающиеся бурными потоками агрессии, гнева и обиды друг на друга. Для большинства из них характерно неумение находить выход из трудных ситуаций, стремление возложить разрешение конфликта на другого человека, избегая собственной ответственности, а также преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение.

Несмотря на многочисленные публикации и широкий круг психологических исследований отечественных и зарубежных авторов в изучении агрессивности в детском возрасте, многие вопросы, касающиеся ранней диагностики особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и их своевременной коррекции, остаются недостаточно изученными. Всё

вышесказанное указывает на актуальность выбранной нами темы и проблемы нашего исследования.

Проблема исследования. Своевременная психологическая коррекция агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, является одним из условий их успешного обучения, воспитания и последующей социализации изучаемого контингента школьников, однако система данного процесса мало изучена и требует дальнейшей разработки.

Объект исследования. Агрессивное поведение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Предмет исследования. Психологическая коррекция агрессивного поведения учащихся младших младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Гипотезой исследования послужило предположение, что преодоление проявлений агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития будет протекать успешнее, если организация психокоррекционной работы будет строиться на основе разработанной нами программы.

Цель исследования. Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность разработанной нами психологической программы по коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Задачи исследования.

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы определить современное состояние проблемы исследования.

2. Выявить особенности агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

3. Разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы, направленной на коррекцию агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Методологической и теоретической основой исследования явились: положение о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Т.А. Власова, 1973; Л.С. Выготский, 2002; А.Р. Лурия, 1997 и др.); представления о закономерности развития эмоциональной сферы на различных возрастных этапах (Л.С. Выготский, 2002; А.В. Запорожец, 2001; А.Д. Кошелева, 1997; Я.З. Неверович, 2000; В.И. Перегуда, 1997 и др.); учения о единстве возрастных закономерностей при нормальном развитии и умственной отсталости (Л.С. Выготский, 2002; В.Г. Петрова, 1994; Т.А. Власова, 1973 и др.); положения об особенностях психофизиологического развития детей с нарушением интеллекта (А.С. Белкин, 1999; А.Н. Граборов, 1997; А.А. Дмитриев, 2002 и др.); теоретико-практические основы изучения особенностей психического развития умственно отсталых детей (Л.С. Выготский, 2002; С.Д. Забрамная, 1995; В.В. Лебединский, 1985; И.С. Певзнер, 1979; В.Г. Петрова, 1994, С.Л. Рубинштейн, 1990 и др.).

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической, медицинской и специальной литературы по проблеме исследования, ко вторым – наблюдение, беседа, опрос, констатирующий и формирующий эксперимент, методы обработки и интерпретации результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления о формировании и развитии эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, а также особенностей их агрессивного поведения.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации психокоррекционной работы, направленной на коррекцию агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, что, в конечном счете, позволит решить проблему школьной дезадаптации у данной категории учащихся.

Материалы данного экспериментального исследования могут быть полезны специальным и клиническим психологам, педагогам, и другим специалистам, работающим с данной категорией учащихся.

Организация исследования. Базой исследования явилась специальная (коррекционная) школа VIII вида № 6 Советского района города Красноярска. В эксперименте участвовало 40 учащихся 3-х классов. Возраст испытуемых 9—11 лет. В исследовании принимали участие учащиеся с клиническим диагнозом F-70 «Легкая степень умственной отсталости». В анкетировании участвовало 10 педагогов школы.

Исследование проводилось в 2016—2018 учебном году в пять этапов:

Первый этап (сентябрь 2016 – декабрь 2016) – анализ общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования;

Второй этап (январь 2017 – март 2017) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач, разработка экспериментальных планов;

Третий этап (апрель 2017 – август 2017) – заключался в определении модели экспериментального исследования, выборе методов и методик по изучению особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития;

Четвёртый этап (сентябрь 2017 – декабрь 2017) – реализация констатирующего эксперимента; анализ результатов констатирующего эксперимента, разработка, уточнение и апробирование содержания формирующего эксперимента.

Пятый этап (январь 2018 – ноябрь 2018) – Реализация психологической программы по коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; определение эффективности формирующего эксперимента. Анализ, обобщение полученных результатов. Оформление выводов и заключений.

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, состоящего из 108 источников, 15 таблиц, 8 рисунков.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

1.1. Агрессия как феномен в психолого-педагогических исследованиях

Проблема агрессивного поведения остается актуальной на протяжении всего существования человечества в связи с его распространенностью и дестабилизирующим влиянием. Имеются представления о том, что агрессивность имеет исключительно биологическое происхождение, а также о том, что она связана главным образом с проблемами воспитания и культурой.

Термин «агрессия», по мнению Б.Г. Ананьев (1980), происходит от латинского “aggređi”, что означает “нападать”. Оно издавна бытует в европейских языках, однако, значение ему придавалось не всегда одинаковое. До начала XIX века агрессивным считалось любое активное поведение, как доброжелательное, так и враждебное. Позднее, значение этого слова изменилось, стало более узким. Под агрессией стали понимать враждебное поведение в отношении окружающих людей.

Агрессия, считает Э. Аронсон (1998) – злобное, неприятное, причиняющее боль окружающим, поведение.

Следует также отметить, что среди множества существующих определений агрессии ни одно не является исчерпывающим и всеобъемлющим.

Н.М. Платонова (1978) говорит, что *агрессивное поведение* – это индивидуальное или коллективное поведение или действие, направленное на нанесение физического или психического вреда либо даже на уничтожение другого человека или группы».

Р. Бэрн и Д. Ричардсон (1998), считают, что агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на

причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющего все основания избегать подобного обращения с собой. Данное комплексное определение включает в себя следующие частные положения:

1. Агрессия обязательно подразумевает преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве;
2. В качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам;
3. Жертвы должны обладать мотивацией избегания подобного обращения с собой [29].

Под агрессией, по Э. Фромму (2001), следует понимать любые действия, которые причиняют или имеют намерение причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному, а также причинение ущерба вообще всякому неживому объекту.

Агрессивность, по Р.С. Немову (1998), понимается как враждебность – поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред.

Агрессия, по словам Н.М. Платоновой (1978), – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности).

Существует множество теоретических обоснований возникновения агрессии, ее природы и факторов, влияющих на ее проявление. Но все они подпадают под следующие четыре категории. Агрессия, по словам К. Изард (1980) относится к:

1. Врожденным побуждениям и задаткам;
2. Потребностям, активизируемым внешними стимулами;
3. Познавательным и эмоциональным процессам;

4. Актуальным социальным условиям в сочетании с предшествующим научением.

Среди множества теоретических подходов к исследованию агрессии в современной психологии условно вычленяются – *этологический, психоаналитический, фрустрационный и бихевиористический*. При этом в этологическом и психоаналитическом подходах зримо проявляется биологизаторское понимание агрессивности как врожденного инстинкта. Так, следуя сформулированному Т. Торпом (1980) весьма спорному положению о том, что "вряд ли в поведении животных можно найти хотя бы один аспект, который не имел бы отношения к проблеме поведения людей", этологи рассматривают и агрессивное поведение человека как спонтанную врожденную реакцию, пытаясь использовать данные, полученные при изучении поведения животных, для объяснения поведения людей, без учета того, что человек является принципиально отлитым живым существом, уже в силу того, что наделён сознанием и живет в человеческом обществе. Преувеличение роли инстинктивных механизмов в поведении людей можно наблюдать и у многих представителей психоанализа. Они также считают, что агрессия имеет внутренний источник, а для того, чтобы не произошло неконтролируемого насилия, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась (наблюдением за жесткими действиями, разрушением не одушевленных предметов, участием в спортивных соревнованиях, достижением позиций доминирования, власти и пр.).

Основоположник теории влечений З. Фрейд (1980) считал, что агрессивное поведение по своей природе инстинктивное и неизбежно. В человеке существует два наиболее мощных инстинкта: сексуальный (эрос) и инстинкт влечения к смерти (танатос). Энергия первого типа направлена на упрочнение, сохранение и воспроизведение жизни. Энергия же второго типа направлена на разрушение и прекращение жизни. Он утверждал, что все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этих инстинктов, и между ними существует постоянное напряжение. Ввиду того,

что существует острый конфликт между сохранением жизни (эросом) и ее разрушением (танатосом), другие механизмы (смещение) служат цели направлять энергию танатоса вовне, в направлении от “Я”. А если энергия танатоса не будет обращена вовне, то это вскоре приведет к разрушению самого индивидуума. Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других [39].

Фрустрационные концепции исходят из того, что агрессия всегда есть результат действия фрустраторов, т.е. непреодолимых барьеров, стоящих на пути к достижению цели. При этом ряд авторов, например, Л. Берковиц (2001) и др., модифицируя данный подход, утверждают, что, во-первых, фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним; во-вторых, даже при готовности агрессия не возникает без надлежащих условий; в-третьих, выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивида привычку к подобным действиям.

По мнению А. Бандура (2000), следует отметить, что вопрос о том, не связана ли агрессия в каждом конкретном случае с фрустрацией закономерен, но это вовсе не означает, что между агрессией и фрустрацией необходимо имеется неразрывная связь. Прежде всего, далеко не всякая агрессия провоцируется фрустрацией. Кроме того, фрустрация часто агрессией не сопровождается, она имеет многообразные проявления, в том числе и толерантность, при которой всякая мысль о нападении исключается.

Наиболее известный представитель бихевиористского подхода к агрессии А. Басс (1997), определив фрустрацию как блокирование процесса инструментального поведения, ввел понятие атаки-акта, поставляющего организму враждебные стимулы. При этом атака вызывает сильную агрессивную реакцию, а фрустрация - слабую. Он указал на ряд факторов, от которых зависит сила агрессивных привычек. Это, во-первых, частота и интенсивность случаев, в которых индивид был атакован, фрустрирован, раздражен; во-вторых, частое достижение успеха путем агрессии; в-третьих,

культурные и субкультурные нормы, усваиваемые человеком, которые могут облегчать развитие у него агрессивности; в-четвертых, особенности темперамента, такие как импульсивность, интенсивность реакций, уровень активности и независимость. (Независимость имеет отношение к стремлению к самоуважению и защите от группового давления; важным компонентом независимости является тенденция к непослушанию). Другой известный представитель поведенческого подхода А. Бандура (2000) утверждает, что для возникновения агрессии недостаточно того, чтобы субъект был фрустрирован и испытывал чувство неудовлетворенности. Субъект должен еще иметь перед собой некий агрессивный пример для обучения и подражания.

Необходимо подчеркнуть, считает А.В. Петровский (1978), что в бихевиористском подходе к изучению агрессии содержится ряд важных положений: учет различий между отдельными видами агрессии (физической, вербальной, прямой, косвенной); разведение таких личностных свойств, как агрессивность и враждебность; роль негативной модели поведения, которая является как источником, так и стимулятором агрессивного поведения; неоднозначность результатов применения наказания, как способа подавления агрессии и др.

Анализ различных подходов убеждает в целесообразности понимать *агрессию* как целенаправленное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.).

По мнению Я.Л. Коломинского (1988) – это нападение по собственной инициативе с целью захвата. Вместе с тем это такое состояние, которое может включать в себя не только прямое нападение, но и угрозу, желание напасть, враждебность. Состояние агрессии может быть внешне ярко выражено, например, в драчливости, грубости, "задиристости", а может быть

более "затаенным", имея форму скрытого недоброжелательства и озлобленности. Типичное состояние агрессии характеризуется острым, часто аффективным переживанием гнева, импульсивной беспорядочной активностью, злостностью, в ряде случаев желанием на ком-то и даже на чем-то «сорвать зло».

Согласно современным исследованиям, довольно распространенным проявлением агрессии служит грубость (в разных формах). При этом агрессивные действия выступают либо в качестве средства достижения какой-нибудь значимой цели; либо способа психической разрядки, замещения, удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности; либо способа удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении. Что же касается агрессивного поведения, то это не прирожденная биологическая реакция (разумеется, за исключением неконтролируемых действий, совершаемых лицами невменяемыми), а одна из форм поведения, обусловленная социальными связями и отношениями, хотя и порицаемая правом и господствующей нравственностью.

Таким образом, из вышеупомянутых теорий, объясняющих природу агрессивного поведения, можно сделать следующие выводы:

- На проявление агрессии влияют биологические и социальные факторы;
- Агрессивное поведение может быть не только жестоким, но и нормальной реакцией индивидуума в ходе борьбы за выживание;
- Агрессивные действия могут быть ослаблены или направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, изменение условий, способствующих проявлению агрессии.

Проявление агрессии весьма разнообразно.

Различают *два основных типа агрессивных проявлений*:

- целевая агрессия;
- инструментальная агрессия.

Первая выступает как осуществление агрессии в качестве заранее спланированного акта, цель которого - нанесение вреда или ущерба объекту. Вторая совершается как средство достижения некоторого результата, который сам по себе не является агрессивным актом.

Классификацию агрессивного поведения предложили в своих работах А.К. Осинский (1988), Н.Д. Левитов (1998):

1. *По направленности:*
 - Агрессия, направленная вовне;
 - Аутоагрессия - направленная на себя.
2. *По цели:*
 - Интеллектуальная агрессия;
 - Враждебная агрессия.
3. *По методу выражения:*
 - Физическая агрессия;
 - Вербальная агрессия.
4. *По степени выраженности:*
 - Прямая агрессия;
 - Косвенная агрессия.
5. *По наличию инициативы:*
 - Инициативная агрессия;
 - Оборонительная агрессия.

Агрессивное действие - это проявление агрессивности, как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении.

В. Клайн (1978) считает, что в агрессивности есть определенные здоровые черты, которые просто необходимы для активной жизни. Это - настойчивость, инициатива, упорство в достижении цели, преодоление препятствий. Эти качества присущи лидерам.

Р.С. Хоманс (2003) считает, что агрессию может вызвать ситуация, связанная со стремлением к справедливости.

А.А. Реан (2003), К. Бютнер (2003) и другие рассматривают некоторые случаи агрессивного проявления как адаптивное свойство, связанное с избавлением от фрустрации и тревоги.

В быту термин "*агрессия*", по словам А.В. Петровского (1985) имеет широкое распространение для обозначения насильственных захватнических действий. Агрессия и агрессоры всегда оцениваются резко отрицательно, как выражение наличия культа грубой силы. В основном же под агрессией понимается вредоносное поведение. В понятии "агрессия" объединяются различные по форме и результатам акты поведения – от злых шуток, сплетен, враждебных фантазий, до бандитизма и убийств. В подростковой жизни нередко встречаются формы насильственного поведения, определяемого в терминах "задиристость", "драчливость", "озлобленность", "жестокость". К агрессивности близко подходит состояние враждебности. Враждебность – более узкое по направленности состояние, всегда имеющее определённый объект. Часто враждебность и агрессивность сочетаются, но нередко люди могут находиться во враждебных отношениях, однако никакой агрессивности не проявляют. Бывает и агрессивность без враждебности, когда обижают людей, к которым никаких враждебных чувств не питают [36].

А. Басс (2003) воспринявший ряд положений своих предшественников, развил понятие «агрессия» и «враждебность» и определил последнюю как «реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий». Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс (2003) и А. Дарки (2003) выделили следующие **виды агрессии**:

- *Физическая агрессия (нападение)* – использование физической силы против другого лица.
- *Косвенная агрессия* – действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные

взрывы ярости (крик, топание ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.).

- *Вербальная агрессия* – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань).
- *Склонность к раздражению* – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.
- *Негативизм* – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Среди форм *враждебных реакций* Б.Ф. Ломов (2001) выделяет:

- *Обида* – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.
- *Подозрительность* – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

Ю.Б. Можгинский (1999) выделяет *два вида патологической агрессии* – психотическую и трансформированную. Несмотря на выдвинутые психологией объяснения сущности агрессивного поведения, они оказываются неудовлетворительными в связи с тенденцией к стиранию различий между общественной сущностью человека и биологической обусловленностью поведения животных, а зачастую и откровенно идеалистической трактовкой мотивации поведения.

Таким образом, *агрессию* можно рассматривать как биологически целесообразную форму поведения, которая способствует выживанию и адаптации. С другой стороны, агрессия расценивается как зло, как поведение, противоречащее позитивной сущности людей.

Проанализировав основные понятия, определяющие содержание механизма агрессивного поведения, можно отметить, что наиболее общим определением данного понятия является поведение, причиняющее ущерб.

Причем, ущерб может быть как прямым, так и косвенным. В качестве синонимов к понятию агрессивного поведения используются понятия «деструктивность», «напористость», «нападение», «насилие», «разрушительность», «жестокость».

1.2 Факторы и причины, приводящие к агрессивному поведению в детском возрасте

Агрессивные действия у ребенка, по словам Г. Крайг (2000) можно наблюдать уже с самого раннего детства. В первые годы жизни агрессия проявляется почти исключительно в импульсивных приступах упрямства, часто не поддающихся управлению взрослыми. Выражается это, чаще всего, вспышками злости или гнева, сопровождающихся криком, брыканием, кусанием, драчливостью.

Согласно Б. Споку (1997), в годовалом возрасте нормальными явлениями могут считаться: замахивание ребенка на мать за то, что она сделала что-то неприятное ему.

Как отмечает Е. Гаспарова (1978), на втором году жизни возрастает активность ребенка. С расширением возможностей самостоятельных действий возрастает независимость в поведении ребенка. Подчас это стремление к независимости - знаменитое «Я сам!» - выливается в первые попытки маленького человека настоять на своем, вопреки желанию родителей.

К трем годам жалобы на упрямство сына или дочери звучат настойчивее. В этот период дети 2х - 3х лет попадают в детские сады, где, как отмечают М.Д. Лисина (1978), В.С. Мухина (1978), Л.Д. Кошелева (1978), начинает формироваться опыт взаимодействия со сверстниками как процесс более или менее длительного поддержания и развертывания действий, направленных на другого.

В этот период агрессия, считает Е.А. Панько (1988) носит инструментальный характер. Конфликты между детьми чаще всего возникают в ситуации обладать вещью, обычно игрушкой. Проявление агрессивности в этом возрасте, главным образом, зависит от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения. Если родители и воспитатели относятся нетерпимо к любым проявлениям открытой агрессии, то в результате могут формироваться символические формы агрессивности, такие как нытье, фыркание, упрямство, непослушание и другие виды сопротивления, а также проявления косвенной агрессии.

Агрессивное поведение уже в школьном возрасте принимает разнообразные формы. В психологии принято выделять вербальную и физическую агрессию, каждая из которых может иметь прямые и косвенные формы проявления агрессивности у школьника является следствием множества причин, наиболее значимыми из которых, считает А.И. Захаров (1988) являются:

1. неудовлетворенность ребенка содержанием общения с близкими взрослыми и со сверстниками;
2. низкий социальный статус ребенка в группе;
3. неуспех в совместной со сверстниками деятельности, обусловленный как трудностями операционального характера, так и изменением мотивационной стороны деятельности;
4. неудовлетворенность потребности в признании.

В числе разнообразных взаимосвязанных факторов, обуславливающих проявление агрессивного поведения, Л.Ю. Иванова (2002) выделяет такие, как:

-индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;

-психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания;

- социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;

- личностный фактор, который, прежде всего, проявляется в активно - избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;

- социальный фактор, определяющийся социальными и социально - экономическими условиями существования общества [47].

Одной из главных причин возникновения агрессивного поведения у школьника, считает И.Ю. Кулагина (1997), являются дефекты семейного воспитания.

Взрослый всегда является для ребенка не только носителем средств и образцов действия, но и живой, уникальной личностью, воплощающей свои индивидуальные мотивы и смыслы. Он является для ребенка как бы олицетворением тех ценностных и мотивационных уровней, которыми ребенок еще не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе со взрослым — через общение, совместную деятельность и общие переживания.

Формирование агрессивных тенденций у детей, по мнению А.Е. Лютовой (2007) происходит несколькими путями:

1. Родители поощряют агрессивность в своих детях непосредственно, либо показывают пример (модель) соответствующего поведения по отношению к другим и окружающей среде.

2. Родители наказывают детей за проявление агрессивности.

3. Родители, которые очень редко подавляют агрессивность у своих детей, воспитывают в ребенке чрезмерную агрессивность.

4. Родители, которые не наказывают своих детей за проявление агрессивности, вероятнее всего, воспитывают в них чрезмерную агрессивность.

5. Родителям, разумно подавляющие агрессивность у своих детей, как правило, удается воспитать умение владеть собой в ситуациях, провоцирующих агрессивное поведение.

Л.С. Алексеева (1998) различает следующие виды неблагополучных семей: 1) конфликтная; 2) аморальная; 3) педагогически некомпетентная; 4) асоциальная.

Г.П. Бочкарёва (2007) выделяет семьи:

1) с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям;

2) в которых отсутствуют эмоциональные контакты между её членами, безразличие к потребностям ребёнка при внешней благополучности отношений. Ребёнок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи;

3) с нездоровой нравственной атмосферой, где ребёнку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни.

А.Е. Личко (1988) выделяет 4 вида неблагополучных ситуаций в семье:

1) гиперопека различных степеней: от желания быть соучастником всех проявлений внутренней жизни детей (его мыслей, чувств, поведения) до семейной тирании;

2) гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность;

3) ситуация, создающая "кумира" семьи – постоянное внимание к любому побуждению ребенка и неумеренная похвала за весьма скромные успехи;

4) ситуация, создающая "золушек" в семье – появилось много семей, где родители уделяют много внимания себе и мало детям [29].

Важную роль в становлении агрессивного поведения играют обучение и воспитание. Р. Кратчфилд (2001) и Н.Левинсон (2001) признают, что над агрессивными проявлениями возможен контроль, связанный с процессом социализации. Социализацией агрессии можно назвать процесс научения контролю собственных агрессивных устремлений и выражения их в формах, приемлемых в рамках данной цивилизации. В результате социализации многие учатся регулировать свои агрессивные импульсы, адаптируясь к требованиям общества.

Другие же остаются весьма агрессивными, но учатся проявлять агрессию более тонко: через словесные оскорбления, скрытые принуждения, завуалированные требования и прочее.

Третьи ничему не учатся и проявляют свои агрессивные импульсы в физическом насилии.

И здесь важную роль играет ранний опыт воспитания ребенка в конкретной культурной среде, семейные традиции и эмоциональный фон отношения родителей к ребенку.

По мнению Й. Заградовой (1987), податливость к агрессивным действиям формируется по мере накопления недостатков в процессе социализации. Она выделяет две степени социализации:

- Усвоение социального опыта, ценностей, норм культурного поведения;
- Усвоение субкультурного опыта меньшего объема, но содержащего нормы поведения, допускающие агрессивность.

Таким образом, податливость к агрессивным действиям формируется при недостаточно сбалансированной социализации.

Сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных и других социально-психологических факторов искажает весь образ жизни учащихся младшего школьного возраста. Характерным для них становится нарушение эмоциональных отношений с окружающими людьми.

Как отмечает И.А. Фурманов, что в этом возрасте усиливается “исследовательский инстинкт”, и в это же время малыш сталкивается с целой системой новых, для его опыта, запретов, ограничений и социальных обязанностей. Попадая в конфликтную ситуацию между спонтанным интересом и родительским “нельзя”, ребенок невольно испытывает сильнейшую депривацию - ограничение возможности удовлетворения своих потребностей. Другими словами, приводит к состоянию фрустрации. Ребенок воспринимает эту ситуацию как акт отвержения со стороны родителей. Невозможность разрешения этого конфликта приводит к тому, что в нем просыпается злость, отчаяние, агрессивные тенденции.

Однако если раньше родители на агрессивность ребенка реагировали лаской, то теперь они чаще прибегают к угрозам, лишением удовольствий, изоляции [39].

А. Фромм (2000), указывает на существование феномена “перенесения”, который в три-четыре года является одной из самых обычных примет агрессивности. Суть его в том, что ребенок не осмеливается в этом возрасте открыто излить свою злость на мать, и переносит гнев и агрессивность на другой, гораздо более безобидный объект. Ребенок не может взять верх над матерью с отцом, прежде всего потому, что они взрослые и пользуются реальным авторитетом. К тому же ребенку уже привито чувство уважения и послушания, пусть даже с применением угроз и наказаний [38].

По мнению С.А. Заваражкина (2001), что ребенок к актам насилия может относить довольно широкий спектр действий, в который включаются даже такие, как лишение лакомства, игрушки, вербальные внушения, произнесенные повышенным тоном.

К шести-семи годам к инструментальной агрессии начинает примешиваться агрессия, адресованная другому человеку лично. Происходит смена форм агрессии: частота просто физического нападения

уменьшается за счет роста более “социализированных” форм (оскорбление, борьба).

В.В. Лебединский (1985) отмечает, что периоды выраженной агрессивности ребенка. Нарушающие его гармоничные отношения с окружающими и наблюдаемые в процессе нормального аффективного развития, в основном совпадают с переживаниями возрастных аффективных и личностных кризисов.

Негативизм - это такие проявления в поведении ребенка, когда он хочет сделать что-либо только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т.е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых.

Упрямство - такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему это сильно захотелось, а потому что он это потребовал, т.е. реакция на свое собственное решение.

Строптивость носит, в отличие от негативизма, безличный характер. Она направлена против норм воспитания, установленных для ребенка.

Своеволие заключается в стремлении ребенка к самостоятельности. Наблюдается самостоятельность в намерении, в зачатке [61].

Обесценивание взрослых. Ш. Бюмер (2001) описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка: “Дура!”.

Протест-бунт, который проявляется в частых ссорах с родителями. “Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними”, – писал Л.С. Выготский (2002).

В семье с единственным ребенком встречается стремление к деспотизму. Ребенок проявляет деспотическую власть по отношению ко всему окружающему и изыскивает для этого множество способов.

М. Мид (2001), изучая примитивные сообщества, сделала очень интересные наблюдения. В тех сообществах, где ребенок имеет негативный опыт, как правило, формируются отрицательные черты личности. В

частности, стиль взаимодействия со взрослыми сводится к следующему: мать рано отлучает ребенка от груди, надолго уходит работать, общение с матерью происходит редко. Дальнейшее воспитание остается достаточно суровым: в основном, используются частые наказания, враждебность детей по отношению друг к другу не вызывает у взрослых осуждения. В результате, формируются такие качества как тревожность, подозрительность, сильная агрессивность, эгоизм и жестокость [5].

Р. Эрон (1997) и др., проведя обширное обследование, выявили черты детей. Пользовавшихся репутацией жестоких и озлобленных. Было отмечено, что такие дети, как правило, имеют склонность к агрессивности по отношению к своим детям (дети недолюбленные, заброшенные).

А.А. Бодалев (2000) считает, что оценка ребенком другого человека и его действий является простым повторением оценки авторитетным для ребенка взрослым. Отсюда родители являются эталоном, по которому дети сверяют и строят свое поведение.

Передавая социально полезный опыт, родители, порой передают и негативные его стороны, являющиеся очень эмоционально заряженным “руководством к действию”. Не имея своего личного опыта, ребенок не в состоянии соотнести правильность навязываемых моделей поведения с объективной реальностью.

Таким образом, опираясь на полученные данные, можно заключить, что на социализацию агрессии оказывают влияние два основных фактора:

- Образец отношений и поведения родителей;
- Характер подкрепления агрессивного поведения со стороны окружающих.

В частности, была установлена связь между родительским наказанием и агрессией у детей. Родители часто по-разному реагируют на агрессивное поведение детей в зависимости от того, направлено ли оно на них или сверстников (И.А. Фурманов, 1996).

Р. Бэрон (1997), Д. Ричардсон (1997) также указывают на зависимость между практикой семейного руководства и агрессивным поведением у детей, которая сосредоточилась на характере и строгости наказаний, а также на контроле родителями поведения детей. В общем, и целом выявлено, что жестокие наказания связаны с относительно высоким уровнем агрессивности у детей (З. Эрон, 1997 и др.), а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности, зачастую сопровождающимся агрессивным поведением.

Итак, формирование агрессивных тенденций у детей, считает Н.М. Назарова (2001) происходит несколькими путями:

1. Родители поощряют агрессивность в своих детях непосредственно, либо показывают пример (модель) соответствующего поведения по отношению к другим и окружающей среде.

2. Родители наказывают детей за проявление агрессивности. Из исследований видно, что:

- Родители, которые очень редко подавляют агрессивность у своих детей, воспитывают в ребенке чрезмерную агрессивность.

- Родители, которые не наказывают своих детей за проявление агрессивности, вероятнее всего, воспитывают в них чрезмерную агрессивность.

- Родителям, разумно подавляющие агрессивность у своих детей, как правило, удается воспитать умение владеть собой в ситуациях, провоцирующих агрессивное поведение.

Б. Шефер (1997) выяснил, что отношения родителей к своему ребенку можно описать двумя парами важных признаков:

- неприятие - расположение;
- терпимость- сдерживание.

Степень выраженности этих признаков обуславливает характер воспитательного воздействия. В.И. Гарбузов (2001) выделил три типа негативных отношений родителей к ребенку:

1. Тип А - отвержение (неприятие ребенка, демонстрация недоброжелательного отношения)
2. Тип Б - гиперсоциализация (сверхтребовательное отношение: чрезмерная критика, придирчивость, наказание за малейшую провинность)
3. Тип В - гиперопека (эгоцентрическое воспитание: сверхзаботливое отношение, при котором ребенок лишен возможности самостоятельно действовать).

Первый тип формирует у ребенка ощущение покинутости, незащищенности, неуверенности в себе. Ребенок не чувствует поддержки, “стены” за которую можно спрятаться. Кроме того, отвержение разрушает механизм идентификации (ребенок не принимает родительские убеждения). При холодных эмоциональных отношениях он не имеет позитивных поведенческих моделей реагирования. Это снижает способность саморегуляции ребенка [1].

Так, Г. Эберлейн (2000) определяет агрессивность как “отчаяние ребенка, который ищет признания и любви”.

Второй тип (гиперсоциализация), вроде бы предоставляет ребенку образец для развития и направлен на формирование сильной, волевой личности, но все, же приводит к негативным результатам - озлобленности, стремлению делать запретное “исподтишка” и прочее. Здесь критика со стороны родителей обычно не является конструктивной и потому не приводит к положительным результатам. Критика в адрес ребенка формирует у него чувство неполноценности, тревожности и ожидания новых неудач. Чаще всего, как отмечали Е. Гаспарова (2000), Т.В. Роял (2000), ребенок, занимающий такое положение в семье, оказывается несостоятельным и не способным занять высокое положение в группе. И это несостоятельность приводит к тому, что агрессивное поведение ребенка служит ему для самоутверждения в группе.

Также, родители, предъявляя завышенные требования к ребенку, не учитывают его особенностей и возможностей. И отсюда, по А.И.Захарову

(1997), чрезмерная загруженность ребенка занятиями. Причем занятия, несоответствующие возрасту и интересам ребенка могут привести к возникновению невроза, провоцирующего агрессивное поведение.

Третий тип (гиперопека) также нарушает нормальное развитие личности. Она предоставляет ребенку возможность получения родительской ласки и любви, однако, чрезмерный уход приводит к инфантилизму, несамостоятельности, неспособности принимать решения и противостоять стрессам, снижает личностные способности к саморегуляции.

Такие дети, считают психологи, чаще всего становятся жертвами агрессии. И, учитывая, что они неспособны, постоять за себя, у них наблюдается косвенная агрессия, т.е. свои негативные эмоции они вымещают на других предметах (рвут книги, раскидывают игрушки, наказывают игрушки в игре и др.) [4].

Таким образом, на формирование агрессивности в детском возрасте оказывают влияние: особенности взаимоотношений в семье, стили семейного воспитания, возрастные особенности, социально-культурный статус семьи, индивидуальные особенности человека, а так же примеры агрессивного поведения, демонстрируемые взрослыми, сверстниками и телевидением.

1.3 Современное состояние изучения проблемы агрессивного поведения учащихся с нарушением интеллектуального развития

Согласно современным исследованиям, проявления агрессивности характерны для большинства детей. Однако известно, что у определенной категории учащихся младшего школьного возраста агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал такого ребенка, сужаются возможности полноценной коммуникации, деформируется его личностное развитие.

Эмоции и чувства играют существенную роль в развитии личности. У ребёнка с нарушением интеллектуального развития, по мнению Б.П. Пузанова (1989), наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию основного психического дефекта.

Как и все другие дети, дети с нарушением интеллектуального развития на протяжении всех лет своей жизни развиваются. С.Л. Рубинштейн (1990) подчёркивал, что: "Психика развивается даже при самых глубоких степенях умственной отсталости... Развитие психики – это специфика детского возраста, пробивающаяся сквозь любую, самую тяжелую патологию организма" [35].

Незрелость в эмоциональной сфере в школьном возрасте ещё резче проявляется в школьный период, когда перед ребёнком ставятся задачи, требующей сложной и опосредованной формы деятельности.

Для эмоциональной сферы учащегося с нарушением интеллектуального развития характерны малодифференцированность, бедность переживаний. Как отмечает С.С. Ляпидевский (1994) и Б.И. Шостак (1994), его "чувства однообразны, неустойчивы, ограничиваются двумя крайними состояниями (удовольствие или неудовольствие), возникают только при непосредственном воздействии того или иного раздражителя" [23].

То есть, переживания ребенка с нарушением интеллектуального развития примитивны и еще нет дифференцированных тонких оттенков переживаний.

Формы нарушенного поведения учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений в основном такие же, как у учеников массовых школ. В.В. Ковалев (1985), А.Е. Личко (1985) и другие авторы называют среди них такие, как побег из дома, из школы, отказы от учебы, нарушения школьной дисциплины и правил поведения в

общественных местах, воровство, злоупотребление алкоголем, наркомания, суицидное поведение, сексуальные отклонения и другие нарушения. Нередко ученики вспомогательных школ совершают преступные действия, в том числе и групповые [25]. Все это служит доказательством проявления в их поведении такого качества, как повышенная агрессивность.

По словам В.Г. Петровой (1994) проявление агрессивного поведения у учащихся с нормальным интеллектом и у учащихся с нарушением интеллектуального развития внешне сходны и однообразны. Генезис же этих проявлений у учащихся с нарушением интеллектуального развития имеет свои особенности, которые определяются внешними факторами (семья, школа, отношения со сверстниками) и внутренними, то есть особенностями психики (недостаточность интеллекта, отсутствие или слабость борьбы мотивов, инертность психических процессов, внушаемость, аффекты, влечения, инстинкты и другие), характером поражения коры головного мозга и его нейродинамики. В цепочке взаимодействующих внешних факторов, приводящих к нарушенным поведенческим реакциям, большое значение имеет эмоционально-волевой аспект [87].

Что касается агрессивного поведения, то установлено, что у учеников вспомогательных школ причиной его является незрелость волевых актов. Такой важнейший компонент деятельности как борьба мотивов отсутствует или слабо выражен. Регулятором поступков и деятельности являются сиюминутные желания, стремление к немедленному удовлетворению эгоистических потребностей.

Большое значение в проявлении агрессивного поведения имеют и такие внутренние факторы, считает И.И. Мамайчук (2001) как степень интеллектуальной недостаточности, психастенический синдром, уровень критичности, воспитанность, темперамент, степень интеллектуального нарушения. Эти внутренние факторы создают тот неблагоприятный фон, который делает школьника с нарушением интеллектуального развития особенно подверженным воздействию неблагоприятных факторов внешней

среды [71].

Агрессивное поведение по отношению к младшим, по словам Е.М. Мастюковой (1997), обычно выражается в насмешках над ними, толчках, подзатыльниках, в отбирании личных вещей и денег. Особенно оно может проявляться против детей, не имеющих сильного защитника. В подобных случаях агрессивность является средством насмешливой и снисходительной демонстрации своего возрастного превосходства и физической силы [62].

Агрессивное поведение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по отношению к взрослым часто имеет целью определение границ дозволенного в поведении и носит демонстративный характер. Оно может проявиться в нарушении тишины, возражениях старшим, стычках на местах наибольшего скопления взрослой публики, порче общественного имущества. При этом учащиеся внимательно наблюдают за поведением взрослых и немедленно реагируют на него. Значительное обострение обстановки наступает, когда старшие раздраженно требуют "призвать хулиганов к порядку" или боязливо отстраняются от конфликта.

Не мало важное значение при этом приобретает также положительный или отрицательный микросоциальный фактор. Большое количество учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития находится в проблемных семьях с отрицательным средовым фактором. В учреждениях для детей с врожденной формой умственной отсталости (специальные детские сады, вспомогательные школы, школы-интернаты) пока еще не всегда имеется тот благоприятный климат, посредством которого можно было бы возместить ущербность в развитии и воспитании ребенка, полученную им в семье проблемного типа. Формы проявления агрессивного поведения у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, как правило, бывают следующие:

1. Компенсаторно-защитная реакция и реакция протеста на трудности, связанные с учебной деятельностью.

2. Различные извращения влечения (сексуального, инстинкта самосохранения и др.).

1. Несдержанность и чрезмерная активность при психомоторном и аффективном возбуждении.

2. Реакция протеста на трудности во взаимоотношениях.

3. Поведение и реакция подражательного характера, становящиеся стереотипом поведения.

4. Проявление групповой солидарности.

5. Становление самоутверждения [42].

Для оказания профессиональной помощи агрессивным детям необходимо следующее:

Во-первых, изучить социальное окружение ребёнка и провести социально-психологическую работу с ключевыми фигурами из значимого ближайшего окружения (с родителями и другими членами семьи, педагогами, друзьями).

Во-вторых, корректировать, прежде всего, те ценности, поведение, черты характера, которые нарушают адекватную самореализацию и социальную адаптацию дошкольника.

В-третьих, создать оптимальную модель отношений и способов поведения ребёнка.

Коррекционная работа по профилактике агрессивного поведения с учащимися с нарушением интеллектуального развития имеет свои особенности. С самого начала, параллельно, необходимо начинать работу с семьёй. После диагностики семейных отношений и степени их дисгармоничности должна следовать психокоррекционная работа, как индивидуальная, так и групповая. Но основной акцент следует делать на индивидуальной работе. Совершенно неэффективными оказываются общие беседы о необходимости "хорошо себя вести". При организации процесса консультирования, в ходе которого проводится коррекция агрессивного поведения учащимися с нарушением интеллектуального развития,

необходимо учитывать зону и содержание конфликта, которые определяются в беседе с ребенком, а также с помощью общепринятых для этих целей методик: проективных рисунков, неоконченных предложений [35,25,27]. К таким индивидуальным способам относятся все игры и методы, направленные на усвоение иных форм поведения, когда ребёнок посредством игры и с помощью консультанта постепенно осознаёт свою агрессию (неправильное поведение), а потом учится частично её контролировать, овладевая другими вариантами своей реакции на происходящее. Коррекция проявлений агрессивного поведения детей направлена на знакомство с игровыми приемами, способствующими разрядке гнева в приемлемой форме при помощи вербальных средств (упражнение «Обзывалки»); на обучение взаимодействию со сверстниками, сплочение детского коллектива (упражнение «Сороконожка»); на снятие эмоционального напряжения, агрессии, двигательной активности (упражнение «Добрый бегемотик» и т.п.). Коррекционную работу необходимо вести не только с детьми, но и с родителями.

Работу с родителями агрессивного учащегося с нарушением интеллектуального развития целесообразно проводить в двух направлениях:

1. Информирование о том, что такое агрессия, каковы причины ее появления, чем она опасна для ребенка и окружающих;
2. Обучение эффективным способам общения с ребенком.

В арсенале взрослых есть следующие основные способы контроля поведения ребенка:

1. Негативные: наказания, приказы.
2. Нейтральные: модификация поведения.
3. Позитивные: просьбы, мягкое физическое манипулирование [24].

Приказы и наказания могут вызывать либо гнев учащегося с нарушением интеллектуального развития, либо постоянное подавление этого гнева. Поэтому родители должны наказывать ребенка только в крайних случаях. Если гнев ребенка будет постоянно подавляться (поскольку ребенок

не всегда посмеет противостоять сильному взрослому), то он может перерасти в пассивно-агрессивные формы поведения. Ребенок может начать действовать исподтишка, специально делать что-либо «назло», например, подчеркнуто, медленно выполнять указания родителей, даже если вся семья опаздывает в это время в театр, в гости и т.д.

Техника модификации поведения очень проста: за хорошее поведение ребенок получает поощрение, за плохое — наказание или лишение привилегий. Однако и этот метод не стоит использовать слишком часто, иначе родители устанут от назойливых вопросов своего ребенка: «А что мне за это будет?»

Лучшей гарантией хорошего самообладания и адекватного поведения детей является умение родителей владеть собой. К сожалению, многие родители и сами не умеют управлять собственным гневом. Их дети в процессе воспитания вряд ли усвоят навыки адекватного выражения гнева.

Для того чтобы работа с агрессивным ребенком была эффективной, необходимо соблюдение некоторых общих правил [9].

Позитивный настрой. Переключение на позитивные стороны в поведении школьника. Необходимо собрать мнения о достоинствах ребенка.

Доверительное взаимодействие. При взаимодействии ребёнок ведет себя в соответствии с законами живой природы. Уровень его открытости прямо связан с ощущением собственной безопасности. Достижение доверия - первоочередная задача.

Субъективность взаимодействия. Сделать семью маленького агрессора заинтересованным союзником всех позитивных изменений в себе и собственной жизни.

Выявление причин. Конкретное поведение – это всегда следствие чего-то. Причина агрессивности в поведении весьма значима, поэтому, устраняя только следствие, нельзя добиться устойчивых результатов.

Последовательность во взаимоотношениях. Слова и заявления должны соответствовать действиям. Например, если советовать ребенку не терять

самообладания в трудных ситуациях, говорить, что дракой или ссорой ничего не доказать, но при этом кричать на ребенка и наказывать, то в результате непонимание и отчуждение между ребёнком и взрослым только увеличиться

Позитивность взаимодействия. Предполагает следующее:

Постановку позитивной цели, учитывающей интересы, права и возможности ребенка. Например, бессмысленно от ребёнка с холерическим темпераментом добиваться ровного, спокойного поведения в течение всех учебных занятий в школе. Однако при этом можно ставить задачу повышения у него произвольности поведения и развития волевого контроля.

Опору на положительные качества и ресурсы, восстановление позитивного самоощущения. Важно вместе с ребенком выявить его достоинства и ресурсы для позитивных изменений.

Поощрение положительных изменений. Поощрение минимальных изменений предполагает умение выделять и ценить даже самые малые достижения. Вряд ли агрессивный ребёнок может быстро стать кардинально другим.

Привлекательная альтернативность. Работа по коррекции агрессивного поведения должна обязательно сопровождаться выработкой и закреплением привлекательной альтернативы. Важно, чтобы дошкольник не просто осознал негативность своего поведения, но и выработал формы альтернативного поведения, осознал выгоды такого поведения, владел навыками, которые необходимы, чтобы удержаться от срывов.

Гибкость. Если одна из стратегий оказалась неэффективной, можно попробовать реализовать другую.

Индивидуальный подход. Любая помощь будет эффективной настолько, насколько она учитывает уникальность и неповторимость самого ребёнка.

Системность. Необходимо в процессе работы создавать позитивную воспитывающую среду. Выяснить и постараться по возможности изменить социальную ситуацию малыша в детском саду, семье, во время досуга.

Превентивность. Всегда легче предупредить, чем исправить. Содействовать формированию волевых, моральных, интеллектуальных, духовных качеств, обеспечивающих устойчивость поведения.

Работа с агрессивными детьми может осуществляться в различных формах: профилактической индивидуальной беседы, интервью, психологического консультирования, индивидуальной психотерапии, групповой психокоррекции [24].

Для достижения положительного эффекта необходимо проводить работу не только с детьми, но и их родителями и педагогами.

В коррекционной работе с учащимися с нарушением интеллектуального развития в устранении проявления агрессивного поведения следует уделять внимание формированию круга его интересов на основе особенностей его характера и способностей. Необходимо стремиться к максимальному сокращению периода свободного времени ребенка – "времени праздного существования и безделья" за счёт привлечения к положительно формирующим личность занятиям: чтение, самообразование, занятие музыкой, спортом, и т.д.

При непродуктивной деятельности в период свободного времени – «ничего неделанье» — неизбежен скорый возврат учащегося с нарушением интеллектуального развития в асоциальную компанию и рецидив делинквентности [28, 30].

Исходя из того, что развитие ребёнка осуществляется в деятельности, а младший школьник стремится к утверждению себя, то необходимо обеспечить включение ребенка в такую деятельность, которая лежит в сфере его интересов, но в то же время создаёт возможности ему реализоваться и самоутвердиться. Работа с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития в группах предпочтительнее одной лишь индивидуальной работы с ними.

Групповая терапия:

1. Помогает учащемуся младшего школьного возраста с нарушением

интеллектуального развития понять, что его проблемы не уникальны; предлагает учащимся руководство взрослого, в котором они нуждаются, и в то же время предоставляет им независимость и дает возможность действовать своими собственными силами;

2. Снижает дискомфорт от взаимодействия взрослого и учащегося, имеющий место в процессе индивидуальной терапии;
3. Предоставляет «полигон» для отработки новых социальных навыков;
4. Является способом укрепления силы «эго» членов группы [1].

Е. К. Лютова (2007) и Г.Б. Моница (2007) считают целесообразным проводить *коррекционную работу с агрессивными детьми в четырех направлениях:*

1. Обучение агрессивных детей способам выражения гнева в приемлемой форме. Это может быть обучение детей прямо говорить о своих чувствах и выражать гнев в косвенной форме с помощью игровых методов.

2. Обучение детей приемам саморегуляции в различных ситуациях. Агрессивным детям зачастую свойственны мышечные зажимы, поэтому для них полезны релаксационные упражнения, а также другие приемы обретения самоконтроля.

3. Отработка навыков общения в возможных конфликтных ситуациях. Агрессивные дети иногда проявляют агрессию, потому, что не знают других способов выражения чувств. Необходимо научить их выходить из конфликтных ситуаций приемлемыми способами. С этой целью можно обсуждать наиболее часто встречающиеся конфликтные ситуации.

4. Формирование таких качеств, как эмпатия, доверие к людям. Считается, что развивать эмпатию можно во время совместного чтения взрослого и ребенка. Обсуждая прочитанное, взрослый поощряет выражение ребенком своих чувств. Также, очень полезно сочинять с ребенком сказки и истории [67].

Н. М. Платонова (1978) предлагает следующие направления коррекции агрессивных форм поведения:

1. Игра. Наиболее широко используется при работе с детьми младшего школьного возраста.

2. Изъятие из привычного окружения и помещение в корригирующую среду или группу.

3. Творческое самовыражение (рисование, конструирование, занятия музыкой и другое).

4. Сублимирование агрессии в социально-одобряемую деятельность (труд, общественная работа и другое).

5. Сублимирование агрессии в спорт. Целесообразно приобщать агрессивных детей и подростков к групповым видам спорта, требующим навыков сотрудничества.

6. Участие в тренинговой группе с целью формирования навыков конструктивного взаимодействия и адаптивного поведения [4].

Работа воспитателей и учителей с данной категорией детей должна проводиться в трех направлениях:

1. Работа с гневом. Обучение агрессивных детей приемлемым способам выражения гнева.

2. Обучение детей навыкам распознавания и контроля, умению владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева.

3. Формирование способности к эмпатии, доверию, сочувствию, сопереживанию и т. д.

Выводы по первой главе:

Агрессивное поведение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития является одной из актуальных проблем современной психологии, имеющей большое значение для становления личности школьника, продуктивности его взаимоотношений с

окружающими, эффективности процесса обучения, профилактики правонарушений и т.д.

Как показывают исследования, содержание и формы агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития значительно варьируют в зависимости от возраста, пола, особенностей личности школьника, степени нарушений психического развития.

Наиболее распространенными видами агрессии являются:

- физическая агрессия - (нападение) – использование физической силы против другого лица;

- словесная (вербальная) агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятие, ругань).

- косвенная агрессия – это агрессия, которая окольным путем направлена на другое лицо (злые сплетни, шутки), а также агрессия ни на кого не направленная (взрыв ярости, проявляющийся в крике, топание ногами, битье кулаками по столу и т.п.)

Были выделены факторы, влияющие на развитие агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития:

- неблагополучная ситуация в семье;
- повышенная возбудимость детей;
- интеллектуальные нарушения;
- низкий уровень самоконтроля;
- отрицательное влияние классного коллектива, в котором агрессия считается нормой поведения;
- фрустрирующие ситуации (запреты, замечания педагогов);
- защита в ответ на «нападение».

Изучение типологии агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития позволяет не

только правильно квалифицировать характер агрессии школьника, но и определять индивидуальные меры предупреждения и коррекции деструктивных форм такого поведения.

Многие авторы выделяют основные направления в психокоррекционной работе по снижению агрессии учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития:

I. Обучение ребенка отреагированию (выражению) своего гнева приемлемым способом, безопасным для себя и окружающих, а также отреагированию негативной ситуации в целом;

II. Обучение детей управлению своим гневом;

III. Снижение уровня личностной тревожности;

IV. Обучение ребенка конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации;

V. Развитие эмпатии;

VI. Развитие позитивной самооценки.

VII. Консультационная работа с родителями и педагогами.

Глава II. Экспериментальное изучение особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

2.1 Организация, методы и методики исследования

С целью изучения особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития нами было проведено исследование в специальной (коррекционной) школе VIII вида №6 Советского района города Красноярск. В эксперименте участвовало 40 учащихся 3-х классов, а также 10 педагогов школы. Среди испытуемых, принимавших участие в исследовании 21 мальчика и 19 девочек. При комплектовании репрезентативной выборки испытуемых учитывались:

1. Схожесть показателей возраста (9—11 лет).
2. Испытуемые обучаются в одной параллели.
3. Схожесть клинической картины (диагноз F-70 и психологическое заключение «Легкая степень умственной отсталости») (Приложение 1, 2, Таблица 1, 2).

Изучение особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный, включающий сбор анамнестических данных об испытуемых, наблюдение за поведением учащихся, изучение личных дел и медицинских карт учащихся, беседа с учителями, воспитателями, родителями, анкетирование педагогов (анкета, направленная на

выявление агрессивного поведения учащихся (Г.П. Лаврентьевой, 1989; Т.М. Титаренко, 1989)

2. Диагностический – исследование особенностей агрессивного поведения учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития.
3. Аналитический – анализ результатов исследования особенностей агрессивного поведения учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития.

На подготовительном этапе были проанализированы личные дела, медицинские карты, заключения психолога на каждого учащегося с нарушением интеллектуального развития. Кроме того, было проведено наблюдение за работой испытуемых на уроках, а также на внеклассных занятиях, с помощью которого удалось получить дополнительную информацию о детях, в частности: об их индивидуальных возможностях и способностях, эмоциональных состояниях учащихся. Педагогам предлагалось ответить на вопросы *анкеты, направленной на выявление агрессивного поведения учащихся* (Г.П. Лаврентьевой, 1989; Т.М. Титаренко, 1989). Положительный ответ на каждое предложенное утверждение оценивалось в 1 балл. Количественная обработка полученных результатов осуществлялась с учетом уровней агрессивного поведения, предложенных Г.П. Лаврентьевой (1989) Т.М. Титаренко (1989) (Приложение 1).

На диагностическом этапе с целью исследования особенностей агрессивного поведения учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития были использованы следующие *методики*:

1. Рисуночный тест Дж. Бука «Дом – Дерево – Человек» [80]
2. Тест руки Б. Брайклин, 3. Пиотровский, Э. Вагнер [80].

Вначале учащимся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития был предложен рисуночный тест Дж. Бука (2000) «*Дом–Дерево–Человек*» (*ДДЧ*). Данная методика позволила выявить

такие особенности эмоциональных состояний испытуемых, как: степень выраженности незащищенности, тревожности, недоверия к себе, чувства неполноценности, враждебности, конфликтности, трудности в общении, депрессивности.

Для выполнения теста «ДДЧ» исследуемому ребенку предлагалась бумага, простой карандаш, лист А4. Стандартный лист для рисования экспериментатором складывался пополам. На первой странице в горизонтальном положении наверху печатными буквами пишется «ДОМ», на второй и третьей в вертикальной позиции сверху каждого листа – соответственно «ДЕРЕВО» и «ЧЕЛОВЕК», на четвертой – имя и фамилия испытуемого, дата проведения исследования. Для рисования обычно используется простой карандаш 2М, так как при употреблении этого карандаша наиболее ярко видны изменения в силе нажима.

Ребенку предлагалось нарисовать как можно лучше дом, дерево и человека. На все уточняющие вопросы испытуемого экспериментатор отвечал, что он может рисовать так, как ему хочется. Во время теста проводилось наблюдение за тем, как ребенок рисует.

Качественный анализ рисунков проводился с учетом их формальных и содержательных аспектов. *Информативными формальными признаками рисунка считались:* расположение рисунка на листе бумаги, пропорции отдельных частей рисунка, его величина, стиль раскрашивания, сила нажима карандаша, стирание рисунка или его отдельных частей, выделение отдельных деталей. Содержательные аспекты включали в себя особенности, движение и настроение нарисованного объекта.

Для анализа рисунков использовались *три аспекта оценки* – детали рисунков, их пропорции и перспектива. *Детали рисунка* представляли осознание и заинтересованность человека в каждодневной жизненной ситуации. Испытуемый показал в своем рисунке, какие детали имели для него личностную значимость, двумя способами: позитивным (если во время работы над рисунком ребенок подчеркивал или стирал некоторые детали

рисунка, а также если он возвращался к ним) или негативным (если пропускал основные детали рисуемых объектов). Интерпретация таких значимых деталей или комплексов деталей выявляла некоторые конфликты, страхи, переживания рисующего.

Пропорции рисунка иногда отражали психологическую значимость, важность и ценность вещей, ситуации или отношений, которые непосредственно или символически были представлены в рисунке дома, дерева и человека. Пропорция рассматривалась как отношение целого рисунка к данному пространству бумаги или как отношение одной части целого рисунка к другой.

Перспектива показывала более сложное отношение человека к его психологическому окружению. При оценке перспективы внимание обращалось на положение рисунка на листе по отношению к зрителю (взгляд сверху или снизу), взаимное расположение отдельных частей рисунка, движение нарисованного объекта.

Для количественной оценки теста «ДДЧ» общепринятые качественные показатели были сгруппированы в следующие *симптомокомплексы*: 1) незащищенность, 2) агрессивность, 3) недоверие к себе, 4) чувство неполноценности, 5) враждебность, 6) конфликт (фрустрация), 7) трудности в общении, 8) депрессивность.

Каждый признак состоит из ряда показателей, которые оценивались баллами. Если показатель отсутствовал, ставился нуль во всех случаях, присутствие некоторых признаков оценивалось в зависимости от степени выраженности. Количественная обработка полученных результатов исследования осуществлялась по параметрам, представленным в Таблице 1 (Приложение 3, таблица 1). Выраженность показателя показывала сумма баллов всех показателей данного показателя.

Затем испытуемым предлагалось выполнить задание по методике «*Тест руки*» Б. Брайклин (2000), З. Пиотровский (2000), Э. Вагнер (2000),

который является одним из наиболее простых и информативных для диагностики нарушений поведения.

«Тест руки» - проективная методика исследования личности. Авторы теста: Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер. Ученые, адаптирующие тест в нашей стране: Т.Н. Курбатова для детей старше 12 лет; Н.Я. Семаго, М.М. Семаго для детей от 4 до 11 лет.

Испытуемым предъявлялись карточки, на которых изображены руки.

Проективный тест руки содержит девять изображений руки. Десятая карточка пустая (подобно карточке в Тематическом тесте апперцепции). Что касается этой десятой карточки, то испытуемому предлагалось сначала представить себе руку, а потом описать, что это воображаемая рука может делать. Десять карточек, одна за другой, последовательно предлагались испытуемому, причем последовательность и положение, в котором они даются, стандартны. При этом испытуемому задавался вопрос: «Что, по вашему мнению, эта рука делает?» Если испытуемый затруднялся с ответом, ему предлагался следующий вопрос: «Как вы думаете, что делает человек, которому принадлежат эти руки? Назовите варианты, которые вы себе можете представить». Нужно было получить 4 варианта ответов. Если число ответов меньше, уточнялось нет ли желания еще что-либо сказать по данному изображению руки, а в протоколе, при единственном варианте ответа, проставлялось его обозначение со знаком $\times 4$, то есть этот единственный безальтернативный ответ оценивался фактически в 4 балла вместо одного.

Подсчет суммы баллов осуществлялся по следующим категориям:

1. *Агрессия (Аг)*. Это ответы, в которых рука представляется как нападающая, ранящая, приносящая ущерб, агрессивно доминирующая или активно хватаящая другое лицо или предмет.

2. *Директивность (Дир)*. Эта категория включает ответы, в которых рука представляется как ведущая, разрушающая или иным образом оказывающая влияние на другое лицо. Она может включать такие ответы, в

которых рука представляется как общающаяся, однако это общение является вторичным по отношению к намерению оказать активное влияние на ход действий другого лица, то есть проповедь, чтение лекций. Обучение, дача указаний.

3. *Страх (С)*. Ответы это категории отражают страх перед возмездием. Они уменьшают вероятность явного агрессивного поведения. Можно предположить, что наличие слишком большого количества этих ответов увеличивает вероятность явного агрессивного поведения (в открытом акте, названном воображаемым нападением). Категория страха включает ответы, в которых рука представляется в виде жертвы собственной агрессии. Рука представляется как пытающаяся предотвратить физическое насилие, направленное на ее владельца.

4. *Аффектация (Аф)*. Эта категория включает ответы, в которых рука представляется делающей аффективный жест или аффективно благожелательный жест. Руки представляются предлагающими (не просящими и не получающими) дружбу или помощь другим.

5. *Коммуникация (общение, Ком)*. Это такие ответы, где рука общается или делает попытку общаться с лицом, которое представляется равным или превосходящим коммуникатора. Предполагается, что коммуникатор нуждается в аудитории больше, чем аудитория нуждается в нем, или что между коммуникаторами и аудиторией существует взаимная симметричная связь. В этих ответах совершенно очевидно то, что коммуникатор желает обратной связи и принятия, что он хочет быть понятым своей аудиторией.

6. *Зависимость. (Зв)*. Эта категория включает ответы, в которых рука активно или пассивно ищет осуществления поддержки или помощи со стороны другого лица. Успешное осуществление тенденции к этому действию зависит от явной или подразумеваемой необходимости в доброжелательном отношении со стороны других лиц. В категорию включены такие ответы, в которых рука подчиняет себя другим лицам.

7. *Экзгибиционизм* (Экс, ль лат. «выставление»). Эта категория включает ответы, в которых рука проявляется тем или иным способом. Рука участвует в каком-то эксгибиционистском акте или нарочито проявляет себя.

8. *Калечность* (Кл). Эта категория включает руки, которые представляются как деформированные, поврежденные, ущербные и т.д.

9. *Активный безличный* (А-б) – моторная активность. Эта категория включает ответы, отражающие тенденции к действию, в которых рука изменяет свое физическое положение или сопротивляется силе тяжести.

10. *Пассивный безличный* (П-б) – пассивность. Эта категория включает ответы, отражающие безличные тенденции к действию, в которых рука не изменяет физическое положение или пассивно подчиняется силе тяжести.

11. *Описание* (О). Эта категория включает ответы, которые являются скорее физическим описанием руки. У испытуемого могут быть определенные «настроения», связанные с рукой, однако никаких ассоциаций с тенденцией к действию или кинестетических ассоциаций не наблюдается.

По формуле высчитывался коэффициент коммуникативности – агрессивности:

$$K = \text{ИЗКЗ} / \text{ИЗАД}$$

$$\text{ИЗАД} = 20 + 1,5(\text{АД})$$

$$\text{ИЗКЗ} = 20 + 1,5(\text{КЗ})$$

где,

ИЗАД - итоговые значения агрессивности/директивности,

ИЗКЗ – итоговые значения коммуникативности/зависимости.

Если $\text{КАЗ} > 1$, то человек, какие бы акцентуации или нарушения поведения не имелись у него, во всяком не является агрессивно устремленным. Его агрессивность может существовать лишь потенциально.

Если $\text{КАЗ} < 1$, то агрессивность явно обнаруживается как тенденция

Количественная обработка полученных результатов осуществлялась с учетом уровней агрессивного поведения, которые предложили Н.Я. Семаго (2000) М.М. Семаго, (2000) (Приложение 2).

Исследование начиналось с предварительной беседы, целью которой было установление контакта, создание атмосферы доверия. Данный метод обладает определенной гибкостью. Беседа может служить средством установления контакта со школьниками, позволяет судить о личностных качествах ученика, помогает раскрыть некоторые причины отклонений в развитии. Беседа должна носить непринужденный характер, важен педагогический контакт. Перед диагностикой в течение нескольких дней дети знакомились с экспериментатором для того, чтобы в процессе выполнения заданий они чувствовали себя уверенно и незнакомый человек (исследователь) не спровоцировал бы их на более низкие результаты.

Полученные результаты исследования были занесены в таблицы и проанализированы.

2.2 Особенности агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

С целью изучения особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития нами на подготовительном этапе исследования были проанализированы личные дела, медицинские карты, психологические заключения на каждого учащегося. По результатам анализа личных дел, нами было отмечено наличие практически у всех испытуемых неблагоприятной социальной ситуации в семье, нарушений детско-родительских отношений (неполные или многодетные семьи; алкоголизм и безработица родителей; жестокость в обращении с ребенком, брань в семье, эмоциональное отчуждение членов семьи и др.); имеются указания на нарушение взаимоотношений со сверстниками. Школьники с нарушением интеллектуального развития часто вступают в конфликты с одноклассниками. Многие из них нарушают дисциплину в классе, негативно реагируют на замечания учителей и воспитателей.

По результатам наблюдения за учащимися: в целом классы дружные, но иногда между учащимися случаются ссоры. Правила поведения в школе стараются соблюдать, но на занятиях отвлекаются, в связи, с чем и переспрашивают у учителя, у большинства ребят наблюдается заниженная самооценка. Они остро реагируют на неудачи, неуверенны в себе, в своих силах. Трудно адаптируются к новым условиям. Работоспособность низкая: ребята быстро утомляются, с трудом переключаются с одного вида деятельности на другой. Было отмечено следующее: агрессивное поведение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития возникает как реакция психологической защиты в трудных ситуациях. Часто агрессивное поведение детей носит импульсивный характер, т.е. сопровождается вспышками гнева, что обусловлено, как правило, органическими нарушениями, имеющимися у этих детей. Проявления агрессивности в поведении учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются следствием:

- неудовлетворенности ребенка содержанием общения с близкими взрослыми и сверстниками;
- низкого статуса ребенка в группе;
- неуспеха в совместной со сверстниками деятельности, обусловленного как трудностями операционного характера (неразвитость базовых социальных умений), так и изменениями мотивационной стороны деятельности (например, преобладание эгоистических мотивов общения);
- неудовлетворенности потребности в признании.

Педагогам предлагалось ответить на вопросы *анкеты, направленной на выявление критериев агрессивного поведения учащихся* (Г.П. Лаврентьевой, 1989; Т.М. Титаренко, 1989). Параметры оценки агрессивного поведения учащихся изучаемого контингента детей представлены в Приложении 1. При заполнении анкеты учителям предлагалось из ряда предложенных утверждений выбрать те, которые наибольшим образом соответствуют конкретному ученику. В дальнейшем осуществлялась

документальная регистрация данных, количественная и качественная обработка материала, и его интерпретация.

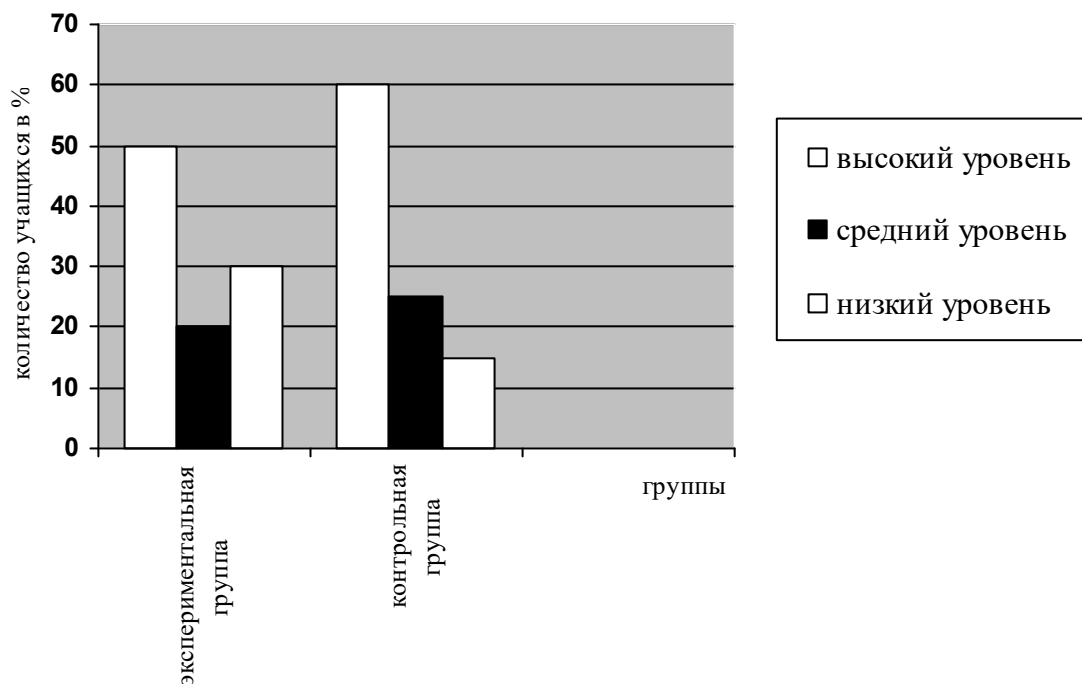


Рис. 1. Гистограмма 1. Результаты акетирования педагогов (Г.П. Лаврентьева, 1989; Т.М. Титаренко, 1989)

Анализ результатов, представленных в гистограмме 1, рис. 1, показал, что 50% испытуемых экспериментальной группы и 60% учащихся контрольной группы имеют высокий уровень агрессивного поведения (15-20 баллов из 20 возможных). 20% учащихся экспериментальной группы и 25% учащихся контрольной группы набрали 7—14 баллов из 20 возможных, показав средний уровень агрессивного поведения. А 30% учащихся экспериментальной группы и 15% учащихся контрольной группы показали низкий уровень агрессивного поведения, набрав 1-6 баллов из 20 возможных.

На диагностическом этапе были использованы методики: рисуночный тест Дж. Бука (2000) «Дом – Дерево – Человек», тест руки Б. Брайклин (2000), З. Пиотровский (2000), Э. Вагнер (2000).

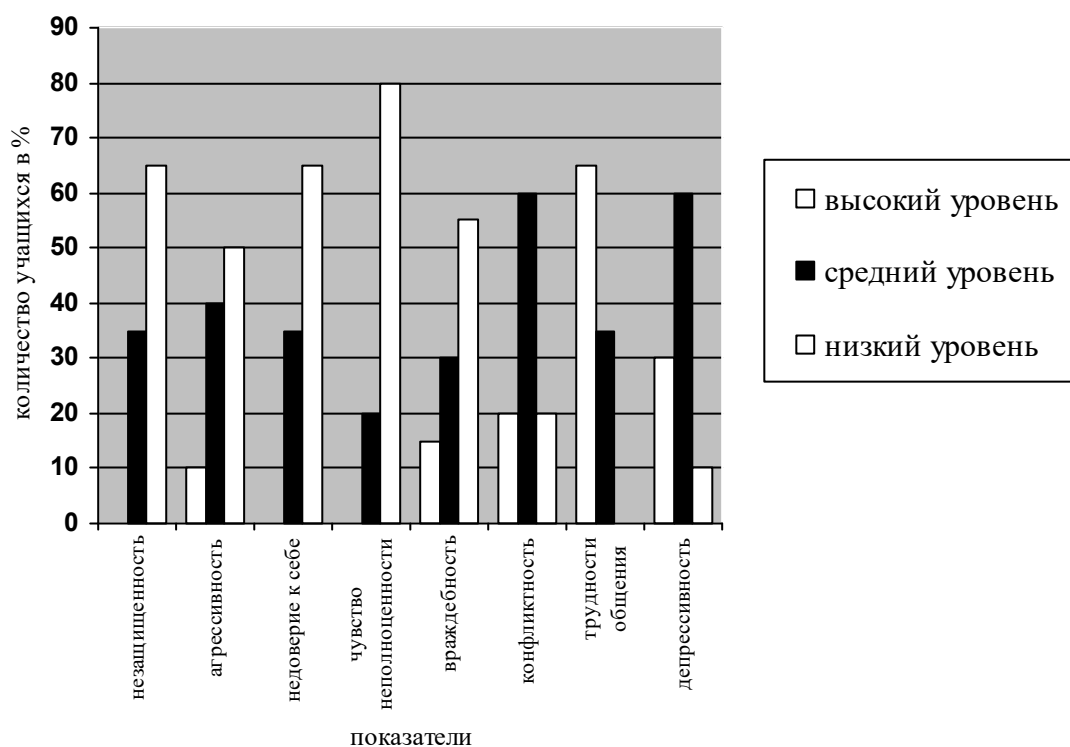


Рис. 2. Гистограмма 2. Результаты исследования учащихся по методике "Дом-Дерево-Человек" Дж. Бук (2000) (экспериментальная группа)

Анализируя данные представленные на гистограмме 2, рис. 2 было отмечено, что показателю «незащищенность» - 35% детей имеют средний уровень выраженности незащищенности и 65% детей – низкий уровень незащищенности. По показателю «агрессивность» - высокий уровень агрессивности имеют 10% детей, средний уровень агрессивности имеют 40% детей и низкий уровень – 50% детей группы. 35% детей имеют средний уровень выраженности по показателю «недоверие к себе» и 65% детей имеют низкий уровень. По показателю «чувство неполноценности»: 20% детей имеют средний уровень выраженности по 80% низкий уровень. 15% детей имеют высокий уровень выраженности по показателю «враждебность», 30% детей - средний уровень выраженности и 55% детей имеют низкий уровень. По показателю «конфликтность (фрустрация)» имеют высокий уровень 20% детей, средний уровень 60% детей и низкий уровень имеют 20% детей. По показателю «трудности общении» имеют высокий уровень 65% испытуемых,

средний уровень 35% человек. И по показателю «депрессивность» имеют высокий уровень 30% детей, средний уровень 60% детей и 10% детей из всей группы имеют низкий уровень.

Анализ результатов, представленных в Таблице 4, 5 (Приложение 4) показал взаимосвязь уровня показателя враждебности со степенью выраженности показателей конфликтности и трудностей общения, а именно у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития с высоким и повышенным уровнем враждебности наблюдаются трудности в общении, которые появляются, возможно, в результате конфликтности.

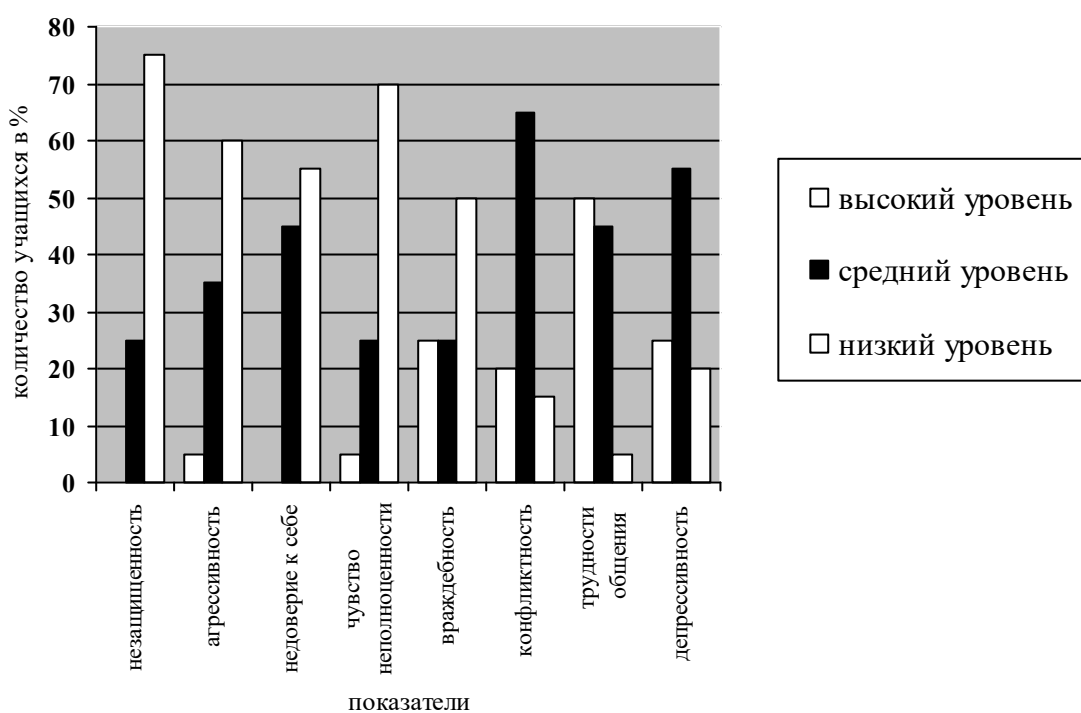


Рис. 3. Гистограмма 3. Результаты исследования учащихся по методике "Дом-Дерево-Человек" Дж. Бук (2000) (контрольная группа)

В процессе анализа результатов контрольной группы, которые представлены на гистограмме 3, рис. 3, было отмечено, что по показателю «незащищенность» - 25% детей имеют средний уровень выраженности незащищенности и 75% детей – низкий уровень незащищенности. По

показателю «агрессивность» - высокий уровень агрессивности имеют 5% детей, средний уровень агрессивности имеют 35% детей и низкий уровень – 60% детей группы. 45% детей имеют средний уровень выраженности по показателю «недоверие к себе» и 55% детей имеют низкий уровень. По показателю «чувство неполноценности»: 5% учащихся имеют высокий уровень выраженности, 25% детей имеют средний уровень выраженности по 70% низкий уровень. 25% детей имеют высокий уровень выраженности по показателю «враждебность», 25% детей - средний уровень выраженности и 55% детей имеют низкий уровень. По показателю «конфликтность (фрустрация)» имеют высокий уровень 20% детей, средний уровень 65% детей и низкий уровень имеют 15% детей. По показателю «трудности общении» имеют высокий уровень 50% испытуемых, средний уровень 45% человек, а 5% учащихся низкий уровень выраженности. И по показателю «депрессивность» имеют высокий уровень 25% детей, средний уровень 55% детей и 20% детей из всей группы имеют низкий уровень.

В некоторых рисунках дети изображают военную тематику, человека в агрессивной позе, кисти рук в виде кулаков, что говорит о наличии у некоторых детей агрессивных тенденций, например рисунок Саши Ч., Леонида Д., Андрея Ф., Надя М., Саша И.

При изучении рисунка Коли Т. Были отмечены проявления у мальчика агрессивного поведения, о чем говорит агрессивная поза человека, человек вооружен (в руках держит шпаги). На лице человека не изображены глаза, и голова нарисована в профиль. Такое положение рисунка рассматривается как проявление закрытости ребенка, ухода от общения. Отсутствие таких основных деталей лица, как глаза может указывать на определенные трудности в человеческом общении или его отрицание.

Мы предполагаем, агрессивное поведение мальчика выражается в стремление доминировать над сверстниками, прибегать к силе, как средству привлечения внимания или разрешения конфликтов, что возможно и

является причиной возникновения трудностей в общении с другими детьми группы.

Также в рисунках многих испытуемых наблюдаются элементы демонстративности. Особенно это видно на рисунках девочек Ани Е., Веры Е., Оля С., Ксюша Ж. Девочки изображают принцесс в пышных платьях, с коронами; на платьях множество разнообразных, необычных форм кармашков, нашивок, украшений. Такая степень декорированности фигуры свидетельствует о преобладании демонстративных тенденций у учащихся.

Анализ еще одного рисунка показал немного другой результат. Это рисунок Яны З. о проявлении демонстративности, только это проявление немного другого типа, т.е. можно предположить, что у Яны З. возможно проявление демонстративности по типу «бегства в воображение». Учащийся с таким видом демонстративности менее благополучен в общении и взаимоотношениях. А именно, испытывая потребность в общении, он не может ее реализовать в силу присущей ему тревожности, что еще более усугубляет тревожный компонент в структуре его личности, а демонстративные тенденции переносятся в воображаемый план. Компенсируя испытываемый им недостаток внимания, такой учащийся иногда лжет, что вызывает к нему отрицательное отношение со стороны детей (особенно, если такая черта отрицательно оценивается воспитателем). Рисуя человека, учащийся с таким видом демонстративности компенсирует свое чувство неуверенности, как правило, за счет изображения себя в виде принцессы или других необычных персонажей, то есть за счет украшения своего образа. Однако на рисунке Яны З. элементы декорированности носят более сдержанный характер, чем декорированность фигур на рисунках Ани Е., Веры Е., Оли С., Ксюши Ж.. На рисунках есть некоторые показатели, которые свидетельствуют о неблагоприятном личностном развитии. Одна из отличительных особенностей демонстративности, как личностной черты от демонстративности, носящей компенсаторный характер - прорисовка ног.

Исследования рисунка Наташа З. Мы можем сделать следующие выводы. Возможно проявление признаков агрессивного поведения, так как в рисунке человека мы видим, что Вероника изобразила мальчика. О признаках агрессивного поведения может говорить и изображение пальцев без ладоней. У человека сильно затушеваны волосы и также видно выделение некоторых деталей, что говорит о повышенном уровне тревожности (листву дерева учащийся изобразил также в виде затушевки, но не выразительной). В рисунке человека руки очень короткие, это говорит о том, что у девочки возможно отсутствия стремления вместе с чувством неадекватности. В рисунке дома отсутствует труба – это говорит о том, что испытуемая возможно чувствует нехватку психологической теплоты дома. Отсутствие двери на рисунке означает то, что учащийся испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими (особенно это может быть в домашнем кругу). Для рисунка дерева характерна размашистая штриховка, особенно выделены ветки деревьев, которые направлены вверх – проявление тревожности и одновременно – порыв, стремление к власти. В рисунке дома – окна сильно открыты, может быть, испытуемый ведет себя несколько развязно и прямолинейно, отсутствие двери, т.е. возможны трудности в общении. Из трубы показана тоненькая струйка дыма, что указывает на чувство недостатка эмоциональной теплоты дома, что, скорее всего и является причиной агрессии ребенка.

Возможно Леонид Д. – агрессивный лидер, так как прорисовывается при изучении рисунка стремление к власти. Мальчик находится в центре отношений, получил много выборов детей, но он предпочитает общаться только с двумя детьми (это взаимные выборы) с группы, которые имеют одинаковую с ним статусную категорию «звезды».

Затем испытуемым предлагалось выполнить задание по методике Тест руки Б. Брайклин (2000), З. Пиотровский (2000), Э. Вагнер (2000). Нами была сделана формализация ответов учащихся по категориям: активность,

пассивность, страх, агрессивность, директивность, коммуникативность, демонстративность, зависимость и дефицитарность.

На основании полученных числовых значений характеристик-коэффициентов (Приложение 2) мы определили основные тенденции эмоционального и личностного развития ребенка.

Используя результаты числовых значений, мы вычислили коэффициент агрессивного поведения. В соответствии с интерпретацией, нами был определен уровень агрессивного поведения у обследуемых учащихся (Приложение 4, Таблица 4, 5, 6).

У следующих учащихся (Наташа З., Максим Р., Саша И., Сережа С., Леонид Д.) наблюдается большое количество ответов агрессивного характера. При этом данные ответы сочетаются с ответами категории «пассивность» и «агрессивность», что по интерпретации методики обозначает: развитие агрессивного поведения обусловлено повышенной агрессивностью и ожиданием агрессии извне.

А у Васи Б., Оли М. большое количество ответов агрессивного характера сочетается с ответами категории «директивность». По интерпретации методики это обозначает, что развитие агрессивное поведение обусловлено высоким уровнем притязаний на успех. Эти учащиеся, не имея адекватных средств общения, с помощью агрессивного поведения стремятся занять лидерское место в классе.

У двоих учащихся (Олега Г., Яны З.) ответы по категории «коммуникативность» сочетаются с «активными» ответами, что свидетельствует о наличии опыта коммуникации со сверстниками.

У остальных учащихся наблюдается возрастание числа ответов по показателям «агрессивность», «пассивность», «коммуникативность». По интерпретации методики это говорит о наличии потребности в общении при недостаточно простроенных коммуникативных взаимодействиях (чаще всего со сверстниками).

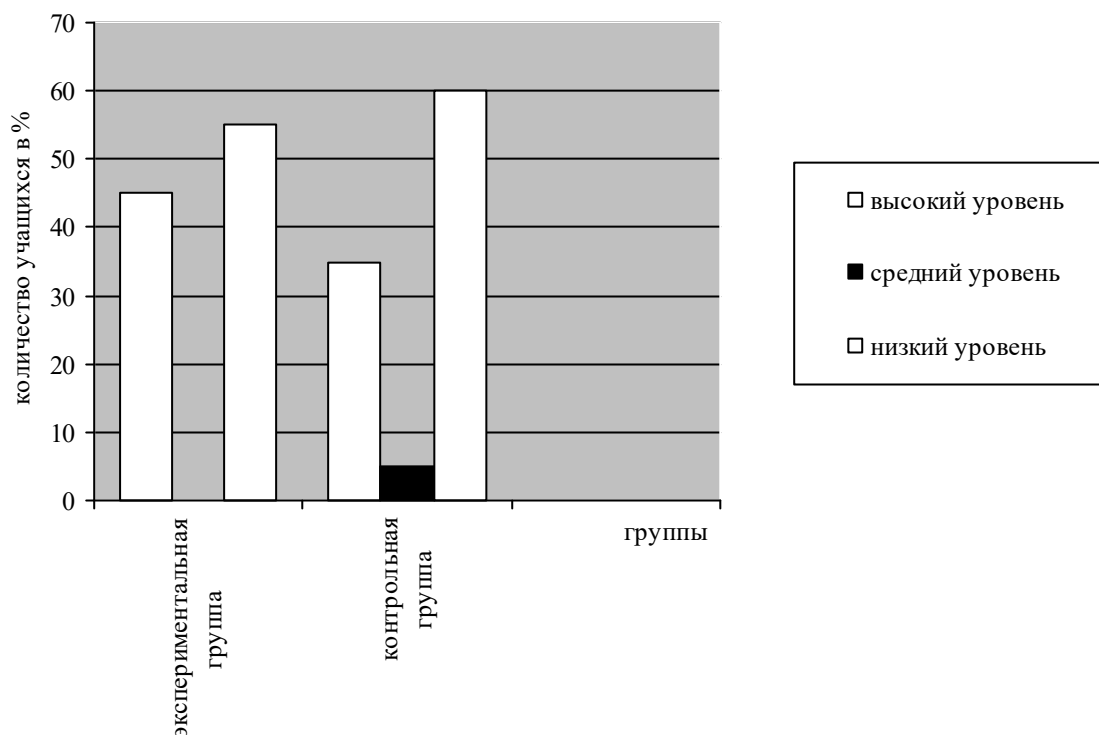


Рис. 4. Гистограмма 4. Результаты исследования учащихся по методике тест Руки (Б. Брайклин, 2000; З. Пиотровский, 2000; Э. Вагнер, 2000)

Согласно гистограмме 4, рис. 4, 45% испытуемых экспериментальной группы и 35% учащихся контрольной группы показали высокий уровень агрессивного поведения, что говорит о том, что во взаимоотношениях с окружающими данная группа учащихся настроены очень агрессивно. Им свойственно проявлять негативное и агрессивное поведение открыто.

Остальные 55% испытуемых экспериментальной группы и 60% учащихся контрольной группы показали низкий уровень агрессивного поведения, что свидетельствует о том, что они не склонны, открыто проявлять агрессию.

Анализ полученных результатов показал, что открыто агрессивное поведение проявляют большинство мальчиков, хотя девочки также склонны проявлять агрессию, в плане защитной реакции.

Сравнительный анализ высказываний мальчиков и девочек показал, что проявление агрессивного поведения для мальчиков – это демонстрация силы, а также желание завоевать авторитет у окружающих сверстников.

Данные результаты свидетельствуют о том, что большинству учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития склонны конфликтовать со сверстниками, не соблюдают правил поведения, стремятся привлечь внимание взрослых, врут, на замечания не реагируют.

По результатам проведенных психодиагностических методик можно сделать вывод о том, что агрессивное поведение у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития имеет высокую степень выраженности.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что агрессивное поведение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития возникает как реакция психологической защиты в трудных ситуациях. Часто агрессивное поведение учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития носит импульсивный характер, т.е. сопровождается вспышками гнева, что обусловлено, как правило, органическими нарушениями, имеющимися у этих детей. Проявления агрессивности в поведении учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются следствием:

- неудовлетворенности ребенка содержанием общения с близкими взрослыми и сверстниками;
- низкого статуса ребенка в группе;
- неуспеха в совместной со сверстниками деятельности, обусловленного как трудностями операционного характера (неразвитость базовых социальных умений), так и изменениями мотивационной стороны деятельности (например, преобладание эгоистических мотивов общения);
- неудовлетворенности потребности в признании.

Результаты исследования свидетельствуют о дезадаптации учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, у большинства из них не сформированы механизмы установления контакта, им трудно налаживать контакты с незнакомыми людьми, чаще всего они их опасаются или ведут себя неадекватно, используя агрессивные формы поведения, затрудняющие социализацию данного контингента детей в современном обществе.

Выводы по второй главе:

Во второй главе нашей работы мы раскрыли содержание констатирующего эксперимента, целью которого было выявление особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В процессе исследования мы гипотетически предположили, что преодоление проявлений агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития будет протекать успешнее, если организация коррекционной работы будет строиться на основе использования комплекса специально разработанных игровых упражнений.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей агрессивного поведения учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития, в процессе которого были использованы следующие методики:

1. Рисуночный тест Дж. Бука «Дом – Дерево - Человек» [80];
2. Тест руки Б. Брайклин, 3. Пиотровский, Э. Вагнер [80];
1. Анкета, направленная на выявление критериев агрессивного поведения учащихся (Г.П. Лаврентьевой, 1989; Т.М. Титаренко, 1989).

Диагностическое исследование проходило в специальной (коррекционной) школе VIII вида № 6 Советского района города Красноярска. В эксперименте участвовало 10 педагогов, 40 учащихся 3-х классов.

1. Схожесть показателей возраста (9—11 лет);
2. Испытуемые обучаются в одной параллели;
3. Схожесть клинической картины (диагноз F-70 «Легкая степень умственной отсталости»).

Процедура обследования по каждой методике проходила с каждым испытуемым индивидуально.

В результате констатирующего эксперимента были отмечены особенности агрессивного поведения учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития: большинство учащихся с психическим недоразвитием склонны конфликтовать со сверстниками, не соблюдают правил поведения, стремятся привлечь внимание взрослых, обманывают, на замечания не реагируют.

Результаты исследования свидетельствуют о дезадаптации учащихся с нарушением интеллектуального развития, у большинства из них не сформированы механизмы установления контакта, им трудно налаживать контакты с незнакомыми людьми, чаще всего они их опасаются или ведут себя неадекватно, используя в социальном взаимодействии агрессивные формы поведения, затрудняющие адаптацию данного контингента детей в современном обществе.

Глава III. Психологическая коррекция агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

3.1. Теоретико-методологические основы формирующего эксперимента

В ходе исследовательской работы были использованы общедидактические и методические принципы обучения.

В процессе психологической коррекции агрессивного поведения учащихся с нарушением интеллектуального развития руководствовались следующими *принципами*:

1. *Принцип развития* (Л.С. Выготский, 2002). Принцип развития предполагает анализ нарушений развития с учетом возрастного этапа, на котором данное нарушение возникло, и предшествующих отклонений, на которые оно наслоилося.

2. *Принцип системного структурно-динамического изучения*. Данный принцип требует определить иерархию в нарушении психического развития, а также проанализировать каждую из составляющих деятельности ребенка (мотивацию, ориентировку, исполнение и контроль результата).

7. *Принцип качественного анализа* предполагает сосредоточение внимания исследователя на действиях учащегося по выполнению задания и его поведении во время обследования (способах выполнения задания и принятия решения, типе ошибок, отношении ребенка к своим ошибкам и замечаниям взрослых) в отличие от фиксирования только на результате.

Система коррекционно-педагогической работы была построена с учетом следующих принципов олигофренопедагогики:

- *Принцип индивидуального подхода к учащимся.*

Для реализации этого принципа весь материал для занятий подбирался с учетом, выявленных в процессе обследования, индивидуальных особенностей и возможностей учащихся.

- *Принцип систематичности и последовательности в обучении.*

Данный принцип реализовался в особом построении коррекционной работы, где выбранные игровые упражнения были систематизированы, и предлагались учащимся последовательно в зависимости от степени сложности.

- *Принцип развивающего характера обучения.*

При реализации этого принципа особое внимание уделялось расширению зоны ближайшего развития учащихся.

- *Принцип наглядности.*

Для более эффективного воздействия на занятиях привлекались различные наглядные средства (сюжетные и предметные картинки, иллюстрации), которые помогали детям лучше справляться с заданиями, а также выступали средством закрепления учебного материала.

Совокупность этих принципов и неукоснительная реализация их в процессе эксперимента способствовала повышению развивающего потенциала уроков и более успешной реализации коррекционных целей работы.

Ведущим являлся *принцип комплексности воздействия на учащегося*. Этот принцип имел многогранный характер и представлял собой сложную структуру:

1. Комплексное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса (дефектологом, педагогами, воспитателями, родителями). Это необходимо учитывать, потому что учащиеся с нарушением интеллекта характеризуются низким уровнем контроля своими эмоциями.

2. Комплексное воздействие на учащегося при коррекции агрессивного поведения средствами игровых упражнений.

3. Непрерывность воздействия при коррекции агрессивного поведения – как в процессе практической деятельности при проведении игр, режимных

моментов, наблюдением за окружающим, так и на специальных коррекционных занятиях.

Под психологической коррекцией мы понимали – метод комплексного психологического воздействия на учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития с целью изменения их жизненных установок, взглядов, навыков поведения.

Ведущим методом психокоррекционного воздействия нами были определены сюжетно-ролевые игры.

Обозначенные нами научно-теоретические и методологические подходы легли в основу организации и содержания психологической работы по коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, а также предопределили выбор и компоновку основных методов, приёмов и средств психокоррекционного воздействия.

3.2 Основные направления, формы и методы психологической коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Анализ результатов констатирующего эксперимента, показал необходимость разработки мероприятий, направленных на коррекцию агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Предварительно были изучены работы отечественных (А.И.Захарова, 1986; Н.В. Ключевой, 1997; Н.Л. Кряжевой, 1997; Н.В. Самоукиной, 2000, М.И. Чистяковой, 1987 и др.) и зарубежных психологов (М. Алворда, 1997, К. Фопеля, 2001 и др.), раскрывающие методы и приемы коррекции агрессивного поведения младших школьников. [19; 26;30; 60;1;73;77]

Коррекционную работу с агрессивными детьми следует проводить в четырёх направлениях:

1. Обучение агрессивных детей способам выражения гнева в приемлемой форме,
2. Обучение детей приемам саморегуляции, умению владеть собой в различных ситуациях,
3. Отработка навыков общения в возможных конфликтных ситуациях,
4. Формирование таких качеств, как эмпатия, доверие к людям.

В систему коррекционной работы можно вводить различные *формы психокоррекционной работы*. Среди них аутогенная тренировка, психогимнастика, элементы танцевальной терапии, музыкотерапии, проективного рисунка. Не менее важен метод ролевой игры, где проблемы и конфликты «гасятся» посредством драматического изображения.

Подобные методы на занятиях создают эмоциональную поддержку, укрепляют климат психической безопасности. Действительность эмоциональной поддержки тем больше и выше, чем выше теплота и сердечность отношений, складывающихся на занятиях среди обучаемых.

Во время таких занятий ребенок начинает осознавать неблагоприятные прежние способы поведения и постепенно, при помощи психолога, осуществляет переход к благоприятным. Прогресс во многом зависит от подготовленности обучаемого к изменениям, от психологической установки, и контроля, от его воспитательного импульса.

В своем исследовании для психологической коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития мы будем использовать игровые упражнения.

Предварительно мы изучили работы отечественных А.И.Захарова (1997), Н.В. Ключевой (2001), Н.Л. Кряжевой (1997), Н.В. Самоукиной (1997), М.И. Чистяковой (1997) и зарубежных психологов М.Алворда (2000), К.Фопеля (2001), раскрывающие методы и приемы коррекции агрессивного поведения у младших школьников.

Разрабатывая план мероприятий по коррекции агрессивного поведения у младших школьников с нарушением интеллекта, мы ориентировались на работу психолога, классного руководителя и воспитателя группы продленного дня. В соответствии с этим, каждый специалист составил календарно-тематическое планирование с учетом индивидуальных особенностей учащихся и взаимосвязанности занятий.

По результатам обследования, целью которого было выявление особенностей агрессивного поведения учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития, нами были выделены две группы (контрольная и экспериментальная). С учащимися контрольной группы в дальнейшем не проводилось специальных коррекционных мероприятий. А с учащимися экспериментальной группы был проведен формирующий (обучающий) эксперимент, направленный на коррекцию агрессивного поведения.

В соответствии с выделенными особенностями учащихся нарушением интеллектуального развития, были выбраны следующие направления психокоррекционной работы:

Особенности ребенка	Направление коррекционной работы
1. Слабое осознание собственного эмоционального мира. Низкий уровень эмпатии.	Формирование осознания собственных эмоций, а также эмоций других людей, развитие эмпатии.
2. Неадекватная (чаще низкая) самооценка. Заранее настроены на негативное восприятие себя со стороны окружающих.	Развитие позитивной самооценки.
3. Эмоциональное «застревание» на той ситуации, которая происходит сейчас. Неумение предвидеть последствия своих действий.	Обучение ребенка отреагированию своего гнева конструктивным социально приемлемым способом

4. Слабый контроль над своими эмоциями.	Обучение ребенка управлению своим гневом.
5. Ограниченный набор поведенческих реакций на проблемную ситуацию, демонстрация деструктивного поведения.	Расширение спектра поведенческих реакций в проблемной ситуации и нивелирование форм деструктивного агрессивного и враждебного поведения

Коррекционная работа проводилась на занятиях, где с целью коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, нами были использованы материалы и игровые упражнения, предложенные М.А. Панфиловой (2001), К. Фопель (2001), А.А. Романовым (2001), Т.П. Ломтевой (2008).

Система психокоррекционной работы

Метод и его содержание	Цель	Форма проведения и кол-во занятий	Примеры, примечания
Этап 1. Предварительный - объединение в группы			
анализ диагностических материалов	создание оптимального состава группы для коррекции		
Этап 2. Основной - конструктивно-формирующий			
рациональная психотерапия (А.И. Захаров) в форме анализа рассказов	сплочение группы, выработка механизмов эмпатии, сочувствия окружающим	групповая (1 занятие)	анализ сказок: Г.Х. Андерсен (Ромашка); И. Кингсли (Сказка о водяных животных); и др.
сказки-драматизации	сплочение группы, выработка механизмов эмпатии, сочувствия окружающим, развитие	групповая (2-3 занятия); работа вне корр. занятий	постановка сказок по желанию (русские народные - «Три медведя» и др.)

	произвольности поведения		
работа с пиктограммами	умение распознавать различные эмоции	индивидуальная (1 занятие); групповая (1 занятие)	мимика, пантомимика в рисунках
музыкотерапия	умение распознавать различные эмоциональные состояния	групповая (2 занятия)	прослушивание музыкальных отрывков (П.И. Чайковский «Щелкунчик», «Лебединое озеро», «Времена года»; Сен-Санс «Рассказы о животных»; Шуман-Лист «Посвящение»)
рисуночная терапия, игра в кляксы	выход агрессивности через экспрессию, снятие нервного напряжения через социально безопасные действия; демонстрация сюжетов рисунков эм. уравновешенными детьми	индивидуальная (5-6 занятий); групповая (3 занятия)	Упражнения, предлагаемые Н.В. Самоукиной
совместное рисование	см. д), развитие произвольности поведения	ребенок - взрослый (2 занятия); забота вне корр. занятий; ребенок - ребенок (2 занятия)	
совместная лепка		групповые (2-3 занятия)	
психогимнастика	выработка умения выражать эмоции адекватно ситуации, развитие произвольности поведения	групповые (2-3 занятия)	«Золотые капельки» (удовольствие и радость), «Битва» (элементы драматизации), «Два клоуна» (радость) и др.
	выработка умения со-	групповая (1	«Жадный поро-

	поставлять различные занятия) черты характера и воспитание доброжелательности и сочувствия		сенок», «Три характера», «Розовое словцо "Привет"»
подвижные игры	снятие мышечного напряжения, эмоциональная разрядка, снятие «энергии кулака»; развитие сплоченности группы, развитие произвольности поведения	групповая (4 занятия)	«Брыкание», «Уходи злость, уходи»
рациональная терапия: обсуждение стихотворений	обсуждение возможных форм взаимодействия, анализ поведения в конфликтных ситуациях	групповая (1 занятие); работа вне корр. занятий	Стихотворение Л. Кузьмина «Дом с колокольчиком», упражнение «Ругаемся овощами»
Этап 3. Обобщающе-закрепляющий			
разыгрывание ситуаций	обобщение сформированных адекватных способов общения, деятельности, поведения; перенос нового позитивного опыта в реальную жизнь	групповая (5-6 занятий)	конфликтные ситуации в повседневной жизни, ситуации со школьным контекстом, совместные игры ребенка с родителями (реализовано частично)

1. Игровые упражнения, направленные на снятие эмоционального напряжения.

Задачи:

- а) снятие утомляемости, тревожности, речевых и мышечных зажимов;
- б) укрепление эмоциональной устойчивости, повышение настроения;
- в) повышение готовности к деятельности.

1. Упражнение «Шалтай-Болтай» [77].

Цель — снятие напряжения.

— Здравствуйте, дети! Я рада вас видеть! Какие вы сегодня подвижные. Покажите-ка мне, как вы вертелись и шумели. (Дети вертятся и шумят.) Да вы просто Шалтай-Болтай! Покажем их еще раз: покажем их еще раз: болтаем руками, ногами, вертим головой.

Шалтай-Болтай

Сидел на стене,

Шалтай-Болтай

Свалился во сне.

(С. Маршак)

Дети поворачивают туловище вправо-влево, руки свободно болтаются, как у тряпичной куклы. На слова «свалился во сне» наклоняют корпус тела вниз. Все это может показать и сам ведущий.

— Смейся! Еще лучше смейся. Болтаем руками, ногами, вертим головой. Болтаем руками, ножками, вертим головой, нам очень весело и мы смеемся, смеемся, смеемся! Молодцы! Похлопали ладошками, потрясли руками. Похлопали ладошками. Молодцы!

2. Упражнение «Релаксация»

а) *«Игра с песком»* [79].

Цель — снять утомление, расслабление.

— Сядьте удобно. Обопритесь на спинку стула. Закройте глаза.

Представьте, что вы на берегу реки. Песок прохладный, сыпучий.

Набрать в руки воображаемый песок. (Вдох). Сильно сжав пальцы в кулак, удержать песок в руках (задержать дыхание). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая пальцы (выдох). Уронить обессилено руки вдоль тела: лень двигать тяжелыми руками.

(Упражнение повторить 2—3 раза).

б) *«Игра с муравьем»* [23].

Цель — снять утомление, расслабление

— Представьте, что вы в лесу. Сидите на пенечке. Под ногами мягкая трава. На пальцы ног залез муравей и бегает по ним. С силой натянуть носки на себя, ноги напряженные, прямые (вдох).

Прислушаться, на каком пальце сидит муравей (задержать дыхание), движением ноги вперед сбросить муравья с пальцев ног (выдох). Носки вниз, в стороны, расслабьте ноги. Ноги отдыхают.

(Упражнение повторить 2—3 раза).

3. Упражнение «Гимнастика» [100].

Цель — мобилизация готовности к деятельности

— Посмотрели (головой) направо, налево, вверх, вниз (повторить 4 раза).

— Подняли плечи — сбросили (4 раза).

Кулачок. Потереть по часовой стрелке затылок, погладить затылок и шею сверху вниз. Хорошо.

Два кулачка. Потереть по часовой стрелке поясницу. Как следует. Хорошо.

— Похлопали в ладошки. Отлично. Молодцы!

4. Упражнение «Хорошее настроение» [103].

Цель — мобилизация после релаксации, снятие речевых зажимов

Ведущий:

— Построим 10-ти этажный дом!

(Дети берут воображаемые кирпичи поочередно и строят «голосом» дом.)

Дети:

- 1-й этаж! — хор: низкая тональность голоса, «кладут кирпич».

- 2-й этаж! — хор: тональность голоса повышается, «кладут кирпич еще»,

И т. д. и т. п.

- 10-й этаж! — хор: высокая тональность голоса, крик,

Здесь дети сильно оживляются и могут с криком вскочить: настроение завершеного дела!

5. Упражнение «Споём» [79].

Мелодичное соединение АЕОУЫИЕ, АЕОУЫИ поется, как песня, но по задачам-действиям:

- 1) укорить, пристыдить другого,
- 2) удивиться другому,
- 3) попросить прощения.

Ведущий:

— В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши. Громче! Громче!
Молодцы!

2. Упражнения, направленные на развитие произвольной активности детей. Формирование их эмоциональной и волевой сфер.

Задачи:

- а) развитие раскованности, произвольности;
- б) снятие напряженности, страхов; снижение возбужденности детей.
- в) развитие выразительных движений ребенка, его коммуникативных способностей.

1. Упражнение «Поссорились два петушка» [99].

Цель — развитие раскованности, самоконтроля

Процедура. Звучит веселая музыка (желательно А. Райчева «Поссорились два петушка»). Дети двигаются по типу «броуновского движения» и слегка толкаются плечами.

Замечание: не разрешается, чтобы удары детей были слишком сильными и болезненными. Дети обязательно должны играть «по правде» и одновременно держать символизм игры («понарошку»).

2. Упражнение «Иголка и нитка» [97].

Цель — развитие произвольности

Процедура. Выбирается водящий из детей. Под веселую музыку водящий играет роль иголки, а все другие дети — роль нитки. «Иголка» бегаёт между стульями, а «нитка» (группа детей друг за другом) — за ней.

Замечание: если в группе имеется зажатый, аутичный ребенок, то предложите роль «иголки» ему. В ходе игры, когда он будет водить за собой группу детей, у него будут развиваться коммуникативные и организаторские способности.

3. Упражнение «Дракон кусает свой хвост» [100].

Цель — снятие напряженности, невротических состояний, страхов

Процедура. Звучит веселая музыка. Дети встают друг за другом и крепко держатся друг за друга (за плечи). Первый ребенок — «голова дракона», последний — «хвост дракона». «Голова дракона» пытается поймать, «хвост», а тот уворачивается — от нее.

Замечание: Следите, чтобы дети не отпускали друг друга. Следите также, чтобы роли «головы дракона» и «хвост» выполнили все желающие.

4. Упражнение «Лисонька, где ты?» [103].

Цель — развитие произвольности.

Процедура. Дети становятся полукругом, ведущий — в центра. Дети отворачиваются и закрывают глаза. Ведущий тихо дотрагивается до плеча одного ребенка, что означает, что он будет играть роль лисы. Все остальные — зайцы.

По сигналу все открывают глаза и поворачиваются. Никто не знает, кто — лиса? Ведущий зовет: «Лисонька, где ты?». Лиса не отвечает. Ведущий зовет второй и третий раз. И только на третий раз лиса бросается ловить зайцев.

Если заяц успел присесть на корточки, его ловить нельзя. Пойманные зайцы выходят из игры.

5. Упражнение «Слушай команду» [93].

Цель — развитие способности к сосредоточению

Процедура. Дети маршируют под музыку. Затем музыка внезапно прерывается и ведущий шепотом произносит команду (сесть на стулья, поднять правую руку, присесть, взяться за руки и т. д.).

Замечание: — Команда дается только на выполнение спокойных движений.

Игра выполняется до тех пор, пока дети хорошо слушают и контролируют себя.

6. Упражнение «Я не знал!» [100].

Цель — развитие эмоциональной сферы, развитие выразительных движений ребенка.

Процедура. Ведущий выбирает мальчика-незнайку. О чем его ни спросят, он ничего не знает. Дети задают незнакомке разные вопросы, а он молчит, разводит руками: «не знаю», «ничего не видел».

Выразительные движения: поднятие бровей, опущение уголков губ, поднятие плеч, разведение руками.

7. Упражнение «Возьми и передай» [90].

Цель — развитие воображения.

Процедура. Дети сидят на стульях по кругу и передают друг другу воображаемые предметы, называя их. Например, Саша передает Свете «тяжелый чемодан», она еле-еле его поднимает, демонстрируя, какой он тяжелый.

8. Упражнение «Раздумье» [79].

Цель — укрепление способности к концентрации, успокоению.

Процедура игры. Звучит спокойная музыка. Один из детей — «грибник» (пошел в лес по грибы), а другие — лесные деревья. Грибник ходит по лесу между деревьями и плутает, он заблудился. Затем, когда музыка кончается, он останавливается и задумывается: «Куда идти?»

Выразительные движения: ребенок стоит, руки скрещены на груди, смотрит перед собой (роль грибника должен сыграть каждый ребенок).

3. «Большие игры» [93].

Цель — развитие и коррекция эмоциональной сферы учащихся, предложенных М.Р. Битяновой.

1. Игра «Строим город» [88].

Цель — улучшение настроения, развитие сплоченности, сосредоточенности. Данная игра улучшает настроение участников, способствует развитию их эмоциональной сферы.

Для проведения этой игры понадобятся следующие материалы:

- набор красок для рисования на коже;

- лист ватмана;
- пластилин ярких цветов (по коробке на ребенка);
- чистые тряпочки;
- большой стол для размещения листа ватмана;
- музыкальное сопровождение.

Этапы игры

1. «Строим город».
2. Обсуждение чувств и итогов совместной работы.
3. Размещение созданного города в кабинете.

Игра начинается с того, что первоклассников приглашают в тренинговый кабинет, где в разных местах на стенах зала приклеены листы бумаги основных «люшеровских» цветов.

1. Ведущий предлагает детям провести игру-разминку «Цвет и настроение». Ребятам надо выбрать цвет, соответствующий их настроению. После выбора каждый ребенок получает метку: на щеке ему рисуют кружок выбранного цвета (используется краска или грим, подходящий для детской кожи). Так, участники делятся на группы, по выбранным цветам.

После этого каждой группе дается задание: придумать название своей группе и групповое движение, которое отражало бы настроение всей группы.

Примечание: время обсуждения 5 минут. Взрослые (учителя, психолог) должны помочь детям в принятии решения.

Затем группы по очереди показывают свои движения. По просьбе ведущего предлагаемое движение повторяют все участники игры.

После завершения упражнения детям предлагается поменять группу, если они хотят этого, но обязательно надо было пояснить причину. У тех детей, которые сменили группу, на щеке рисуют второе цветное пятно. Группы придумывают, как они включают в себя новый цвет, название, общее движение.

2. Ведущий приглашает участников встать вокруг стола, на котором лежит ватман. Детям и педагогам предлагается создать пластилиновый город. На листе ватмана должны быть обведены контуры будущего города.

Каждый ребенок получает по коробке пластилина. На первом этапе создается «почва»: разогретый в руках материал размазывается по бумаге в несколько слоев, местами могут возникать «холмы и впадины».

Далее, ведущий просит каждого ребенка выбрать на территории города понравившееся ему место и положить на него ладошку. После этого ребята и педагоги на своих кусочках начинают «строительство»: каждый обустроивает свой кусочек города так, как нравится. В этот момент звучит стимулирующая музыка. После завершения этапа «индивидуального строительства» ведущий просит участников рассказать о том, что они построили.

3. Затем ведущий просит участников соединить отдельные кусочки в общий город. Детям нужно подумать, как это можно сделать. Можно «прокладывать дороги», «строить мосты», и т. д. После окончания «строительства» городу дается название. Построенный город можно отнести в класс для последующих игр с ним.

2. Игра «Рисуем настроение» [83].

Необходимые материалы:

- отрывки музыкальных произведений;
- листы бумаги А3 для каждого ребенка;
- восковые мелки или наборы цветных карандашей;
- стенды для размещения коллажа рисунков;
- фотоаппарат и фотопленка;
- свеча (для проведения обсуждения).

Этапы игры

1. Разминка «Цвет, музыка, движение».
2. «Рисуем настроение».
3. Создание общего портрета.
4. Обсуждение игры.

Эта игра проводится в актовом зале. Дети и педагоги становятся в общий круг.

Разминка «Цвет, музыка, движение»

Ведущий.

— Сейчас кто-то из участников (пусть в первый раз это будет взрослый) встанет в круг. Как только зазвучит музыка, участник в центре круга начнет совершать соответствующее музыке движение, а весь круг должен повторять за ним. После того как музыкальный фрагмент закончится, все должны подумать и сказать, какого цвета звучала музыка.

Звучит музыка, и учитель выполняет движения, дети повторяют за ним. После этого дети высказывают мнение о том, какого цвета звучала музыка. Затем выбирают следующего ведущего, и звучит второй музыкальный фрагмент. Все повторяется снова. Это упражнение (желательно закончить бодрой, живой музыкой) создает хороший настрой на дальнейшую работу.

3. Упражнение «Рисуем настроение» [79].

Ведущие раздают детям наборы восковых мелков или цветных карандашей, большие листы бумаги (А3). Ребятам предлагается нарисовать свое настроение. Для выполнения этого задания ведущий предлагает каждому ребенку найти в зале удобное место и занять удобное положение: лежа, сидя. Под спокойную музыку дети выполняют упражнение. После того как все закончили рисовать, ведущий предлагает выбрать цвет, рядом с которым дети считают нужным повесить свои рисунки. Так могут появиться «желтые», «синие» и другие рисунки. Получившийся коллаж, будет отражать настроение детей.

Далее ведущий просит сесть в круг, он зажигает свечу, и дети должны рассказать, что они хотели сказать своими рисунками и почему выбрали именно тот или иной цвет. (Особое внимание уделяется тем детям, которые оказываются в своей цветовой группе одиночками).

3.3 Контрольный эксперимент и его анализ

После проведения коррекционной работы был организован контрольный эксперимент. На данном этапе использовались задания, аналогичные заданиям, которые применялись на первом этапе работы. Полученные результаты были проанализированы и сравнены с результатами, полученными до проведения коррекционной работы.

Педагогам предлагалось ответить на вопросы анкеты, направленной на выявление особенностей агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития (Г.П. Лаврентьевой, 1989; Т.М. Титаренко, 1989).

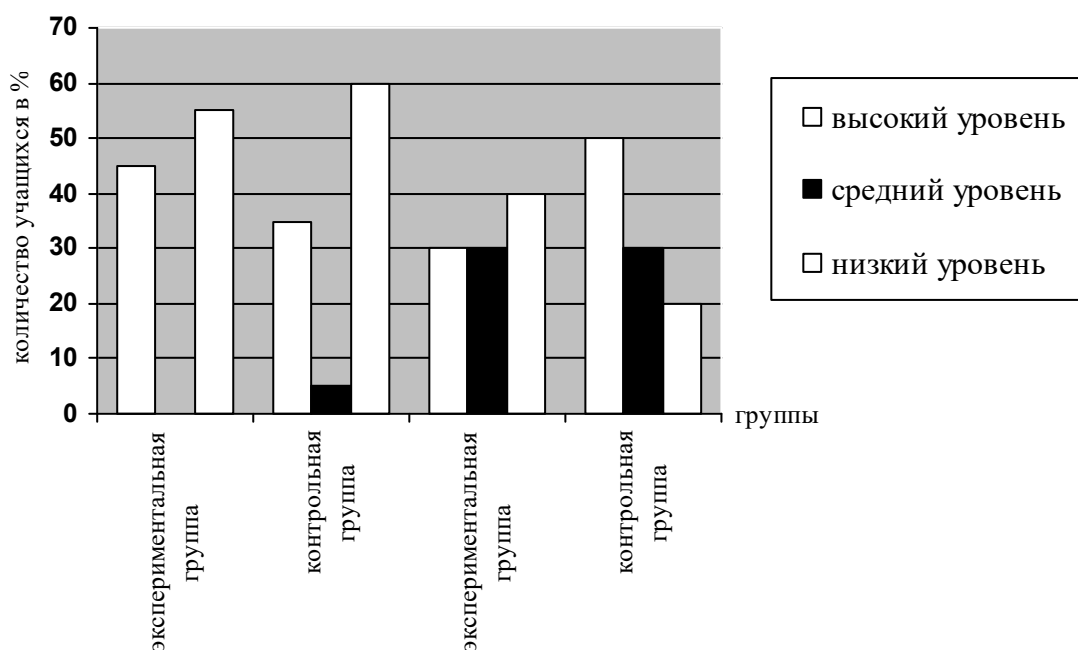


Рис. 5. Гистограмма 5. Результаты анкетирования педагогов (Г.П. Лаврентьева, 1989; Т.М. Титаренко, 1989) до и после формирующего эксперимента

Анализ результатов анкетирования педагогов (гистограмма 5, рис. 5) свидетельствует об значительных изменениях, произошедших с учащимися экспериментальной группы, с которыми проводились мероприятия, направленные на коррекцию агрессивного поведения. Так до формирующего

эксперимента высокий уровень показали 50 % учащихся экспериментальной группы и 60% учащихся контрольной группы, после формирующего эксперимента высокий уровень показали 30% учащихся экспериментальной группы и 50% контрольной группы.

Средний уровень до формирующего эксперимента показали 20% учащихся экспериментальной группы и 25% учащихся контрольной группы, а после уже 30% учащихся экспериментальной группы и 30% учащихся контрольной группы и низкий уровень до формирующего эксперимента показали 30% учащихся экспериментальной группы и 15% контрольной группы. После формирующего эксперимента 40% учащихся экспериментальной группы 20% учащихся контрольной группы показали низкий уровень.

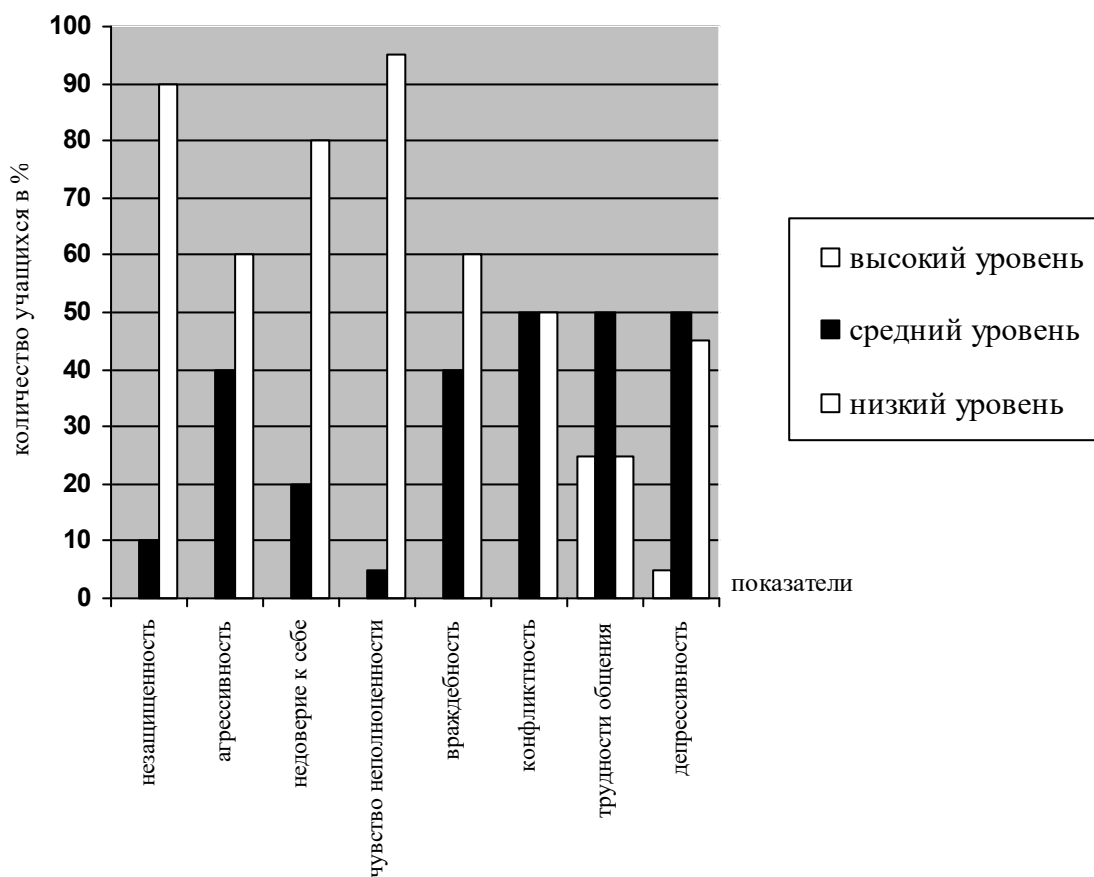


Рис. 6. Гистограмма 6. Результаты исследования учащихся по методике "Дом-Дерево-Человек" Дж. Бук (2000) (экспериментальная группа)

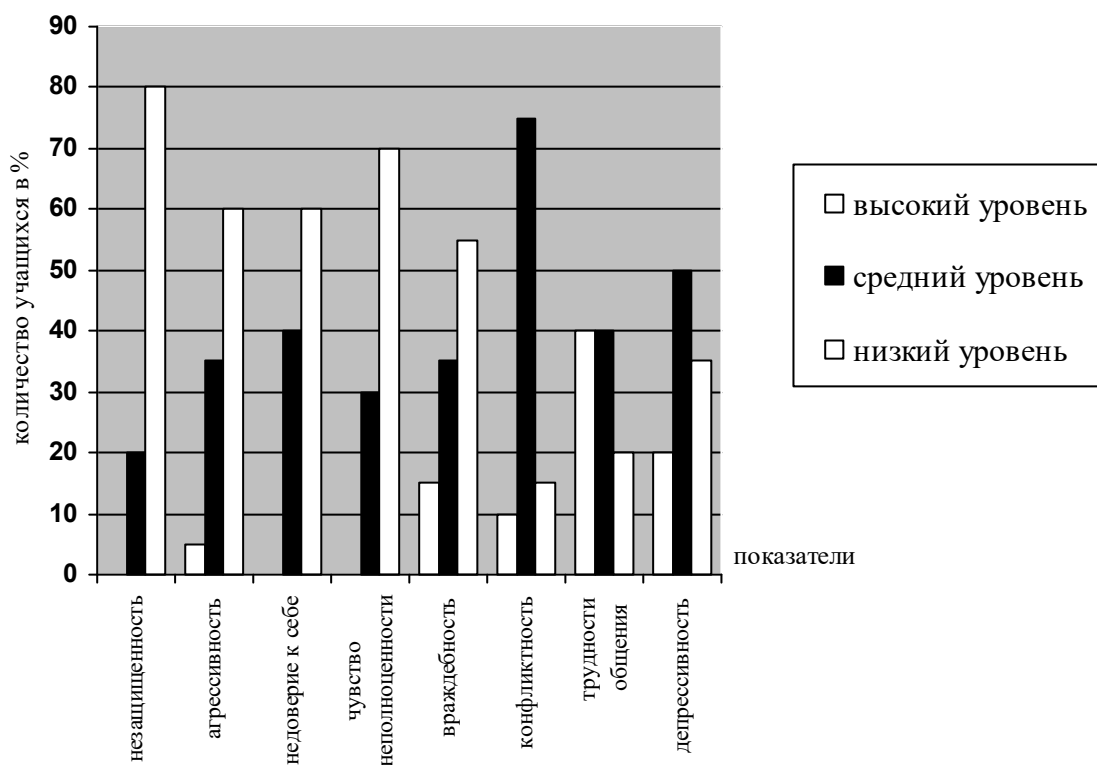


Рис. 7. Гистограмма 7. Результаты исследования по методике "Дом-Дерево-Человек" Дж. Бук (2000) (экспериментальная группа)

При выполнении первого задания до формирующего эксперимента 35% детей экспериментальной группы и 25% детей контрольной группы показали средний уровень выраженности незащищенности, а 65% детей экспериментальной группы и 75% детей контрольной группы имеют низкий уровень незащищенности. После формирующего эксперимента результаты, согласно гистограмм 6, 7, рис. 6, 7, по показателю «незащищенность» учащихся экспериментальной группы изменились. Так анализ результатов показал, что 10% учащихся экспериментальной группы и 20% учащихся контрольной группы имеют средний уровень выраженности незащищенности, 90% учащихся экспериментальной группы и 80% учащихся контрольной группы показали низкий уровень выраженности незащищенности.

По показателю «агрессивность» до формирующего эксперимента высокий уровень агрессивности имели 10% детей экспериментальной группы и 5% контрольной группы, средний уровень агрессивности показали 40% детей экспериментальной группы 35% учащихся контрольной группы, а низкий уровень был у 50% детей экспериментальной группы и 60% учащихся контрольной группы. После формирующего эксперимента учащиеся экспериментальной группы стали менее агрессивными, так 40% учащихся экспериментальной группы показали средний уровень выраженности агрессивности и 60% учащихся экспериментальной группы низкий уровень выраженности агрессивности, тогда как показатели учащихся контрольной группы остались неизменными.

До формирующего эксперимента 35% детей экспериментальной группы и 45% учащихся контрольной группы показали средний уровень выраженности по показателю «недоверие к себе», а 65% детей экспериментальной группы и 55% учащихся контрольной группы имели низкий уровень. После формирующего эксперимента уже 20% учащихся экспериментальной группы показали средний уровень, а 80% учащихся экспериментальной группы показали низкий уровень выраженности недоверия в себе, тогда как учащиеся контрольной группы показали средний уровень 40% учащихся, 60% учащихся низкий уровень выраженности недоверия к себе.

По показателю «чувство неполноценности»: 20% детей экспериментальной группы и 25% учащихся контрольной группы имеют средний уровень выраженности, 80% учащихся экспериментальной и 70% учащихся контрольной группы имеют низкий уровень, 55 учащихся контрольной группы показали высокий уровень выраженности до формирующего эксперимента, после которого учащиеся экспериментальной группы показали следующие результаты:

5% учащихся - средний уровень;

95% учащихся - низкий уровень,

результаты учащихся контрольной группы были:

30% учащихся – средний уровень;

70% учащихся – низкий уровень.

До формирующего эксперимента 15% детей экспериментальной группы имеют высокий уровень выраженности по показателю «враждебность», 30% детей - средний уровень выраженности и 55% детей имеют низкий уровень, а учащиеся контрольной группы по данному показателю показали 25% детей высокий уровень выраженности, 25% детей - средний уровень выраженности и 55% детей имеют низкий уровень выраженности. После формирующего эксперимента 40% учащихся экспериментальной группы показали средний уровень, а 60% учащихся низкий уровень выраженности враждебности. В контрольной группе после формирующего эксперимента 15% учащихся показали высокий уровень, 35% - средний уровень и 55% - низкий уровень выраженности. По показателю «конфликтность (фрустрация)» до формирующего эксперимента имеют высокий уровень 20% детей экспериментальной и контрольной группы, средний уровень 60% детей экспериментальной и 65% контрольной группы, низкий уровень показали 20% детей учащихся экспериментальной группы и 15% учащихся контрольной группы. После формирующего эксперимента конфликтность свойственна 50% учащихся экспериментальной группы, показавшим средний уровень выраженности и 50% учащихся экспериментальной группы, которые показали низкий уровень выраженности конфликтности. В контрольной группе учащиеся показали после формирующего эксперимента следующие результаты:

10% учащихся – высокий уровень;

75% учащихся – средний уровень;

15% учащихся – низкий уровень.

По показателю «трудности общения» до формирующего эксперимента имеют высокий уровень 65% испытуемых экспериментальной группы и 50% учащихся контрольной группы, средний уровень 35% учащихся

экспериментальной группы и 45% учащихся контрольной группы, а также 5% учащихся контрольной группы показали низкий уровень выраженности. После формирующего эксперимента высокий уровень выраженности в экспериментальной группе показали 25% учащихся, в контрольной группе 40% учащихся. Средний уровень показали 50% учащихся экспериментальной группы и 40% учащихся контрольной группы. Низкий уровень показали 25% учащихся экспериментальной группы и 20% учащихся контрольной группы. И по показателю «депрессивность» имеют высокий уровень 30% детей, средний уровень 60% детей и 10% детей экспериментальной группы до формирующего эксперимента. По данному показателю в контрольной группе: 25% учащихся показали высокий уровень, 55% - средний, а 20% - низкий уровень. После формирующего эксперимента в экспериментальной группе учащиеся показали следующие результаты:

5% - высокий уровень;

50% - средний уровень;

45% - низкий уровень.

В контрольной группе учащиеся показали следующие результаты:

20% - низкий уровень;

50% - средний уровень;

25% - низкий уровень.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что учащиеся экспериментальной группы по всем основным показателям показали более высокие результаты. В данном случае наблюдались снижение уровня агрессивности учащихся, снижение степени выраженности конфликтности и враждебности.

По методике Тест руки Б. Брайклин (2000), З. Пиотровский (2000), Э. Вагнер (2000), согласно представленным данным на гистограмме 8, рис. 8 до формирующего эксперимента 45% испытуемых экспериментальной группы и 35% учащихся контрольной группы во взаимоотношениях с окружающими были настроены очень агрессивно, показав высокий уровень агрессивного

поведения. После проведенной коррекционной работы агрессивно настроены во взаимоотношениях с окружающими стали 25% учащихся экспериментальной группы и 40% учащихся контрольной группы.

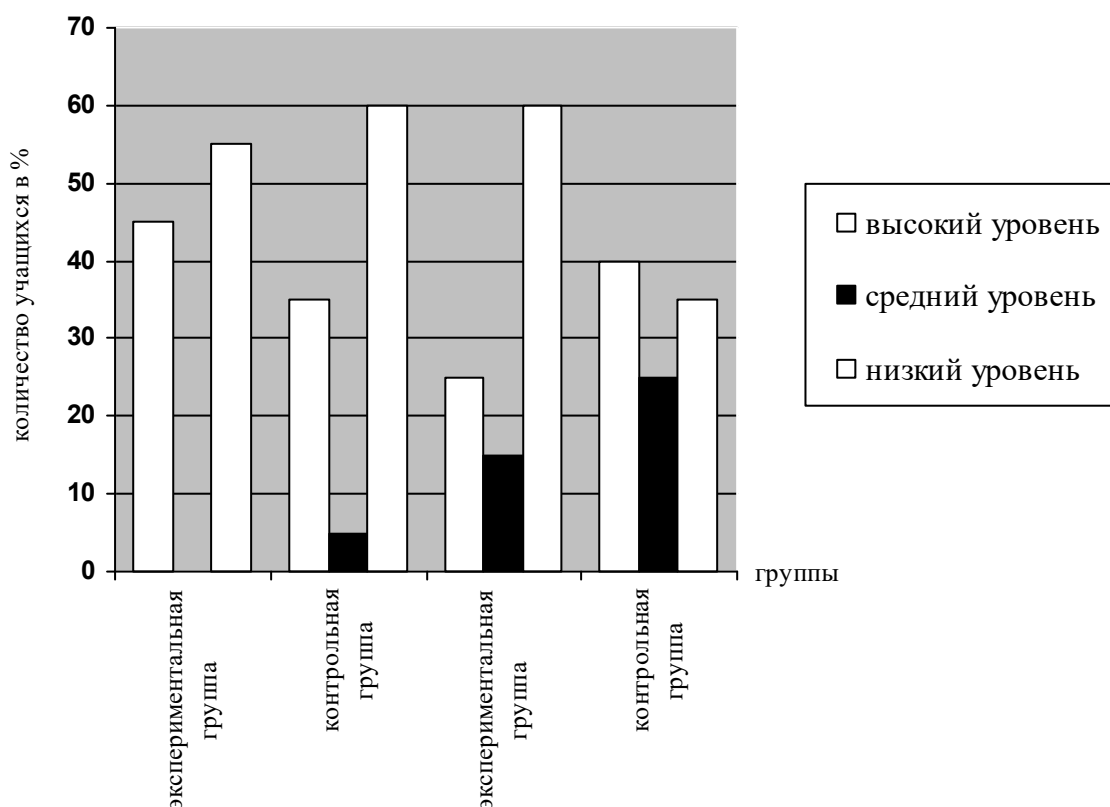


Рис. 8. Гистограмма 8. Результаты исследования учащихся по методике тест Руки (Б. Брайклин, 2000; З. Пиотровский, 2000; Э. Вагнер, 2000) до и после формирующего эксперимента

Результаты коррекционной работы, направленной на коррекцию агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития свидетельствуют о том, что большинство учащихся, участвовавших в эксперименте стали меньше конфликтовать со сверстниками, соблюдают правила поведения, начали привлекать внимание взрослых менее агрессивными поступками, адекватно реагируют на замечания, могут контролировать свое поведение.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что эффективность коррекционной работы с учащимися младшего

школьного возраста с нарушением интеллектуального развития будет существенно повышена, если будет осуществляться путем коррекции агрессивного поведения.

Выводы по третьей главе:

В данной главе работы был реализован план мероприятий по коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития на основе комплексного взаимодействия специалистов учреждения.

Работа осуществлялась в следующих направлениях:

- формирование осознания собственных эмоций, а также эмоций других людей, развитие эмпатии;
- развитие позитивной самооценки;
- коррекционная работа, направленная на обучение учащегося отреагированию своего гнева конструктивным социально приемлемым способом;
- коррекционная работа, направленная на обучение учащегося управлению своим гневом;
- поведенческая терапия, направленная на расширение спектра поведенческих реакций в проблемной ситуации и снятие форм деструктивного агрессивного и враждебного поведения

Работа по коррекции агрессивного поведения, осуществлялась в следующих направлениях:

- формирование осознания собственных эмоций, а также чувств других людей, развитие эмпатии;
- формирование позитивных отношений агрессивного учащегося с одноклассниками;
- развитие у позитивной самооценки;
- снижение уровня личностной тревожности;

— формирование позитивных навыков общения, конструктивных элементов поведения.

Коррекционная работа проводилась на занятиях, где с целью коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, нами были использованы материалы и игровые упражнения, предложенные М.А. Панфиловой (2001), К. Фопель (2001), А.А. Романовым (2001), Т.П. Ломтевой (2008).

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

1. Рисуночный тест Дж. Бука «Дом – Дерево - Человек» [80];
2. Тест руки Б. Брайклин, 3. Пиотровский, Э. Вагнер [80];
3. Анкета, направленная на выявление особенностей агрессивного поведения учащихся (Г.П. Лаврентьевой, 1989; Т.М. Титаренко, 1989).

Результаты диагностических методик показывают, что у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, входящих в экспериментальную группу, после проведения коррекционной работы снизился уровень агрессивного поведения.

Для того чтобы работа по коррекции агрессивного поведения была эффективной, необходимо систематически проводить работу с родителями данной группы учащихся, направленную на развитие положительного опыта общения со своими детьми и обучение школьников приемам конструктивного взаимодействия.

Заключение

Проблема агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития весьма актуальна в наши дни. Большинство педагогов школ отмечают увеличение с каждым годом количества агрессивных детей, с ними трудно работать, и зачастую учителя не знают просто, как справиться с их поведением.

С целью теоретически обосновать, составить и экспериментально проверить эффективность системы коррекционной работы, направленной на коррекцию агрессивного поведения учащихся с нарушением интеллектуального развития средствами игровых упражнений нами было организовано эмпирическое исследование.

В процессе исследования мы гипотетически предположили, что преодоление проявлений агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития будет протекать успешнее, если организация коррекционной работы будет строиться на основе использования комплекса специально разработанных игровых упражнений.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей агрессивного поведения учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития, в процессе которого были использованы следующие методики:

3. Рисуночный тест Дж. Бука «Дом – Дерево - Человек» [80];
4. Тест руки Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер [80];
4. Анкета, направленная на выявление критериев агрессивного поведения учащихся (Г.П. Лаврентьевой, 1989; Т.М. Титаренко, 1989).

Диагностическое исследование проходило в специальной (коррекционной) школе VIII вида № 6 Советского района города

Красноярска. В эксперименте участвовало 10 педагогов, 40 учащихся 3-х классов с нарушением интеллектуального развития.

При создании экспериментальных групп нами учитывались:

1. Схожесть показателей возраста (9—11 лет);
2. Испытуемые обучаются в одной параллели;
3. Схожесть клинической картины (диагноз F-70 «Лёгкая степень умственной отсталости»).

Процедура обследования по каждой методике проходила с каждым испытуемым индивидуально.

В результате констатирующего эксперимента были отмечены особенности агрессивного поведения учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития: большинство учащихся с психическим недоразвитием склонны конфликтовать со сверстниками, не соблюдают правил поведения, стремятся привлечь внимание взрослых, обманывают, на замечания не реагируют.

Результаты исследования свидетельствуют о дезадаптации учащихся с нарушением интеллектуального развития, у большинства из них не сформированы механизмы установления контакта, им трудно налаживать контакты с незнакомыми людьми, чаще всего они их опасаются или ведут себя неадекватно.

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на коррекцию агрессивного поведения учащихся с нарушением интеллектуального развития. В процессе формирующего эксперимента были использованы игровые упражнения, направленные на снятие эмоциональной напряженности, произвольности поведения, развитие самоконтроля.

Коррекционная работа проводилась на занятиях, где с целью коррекции агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, нами была разработана психологическая программа, выделены направления и методы работы с

изучаемым контингентом школьников. В работе использованы материалы и игровые упражнения, предложенные М.А. Панфиловой (2001), К. Фопель (2001), А.А. Романовым (2001), Т.П. Ломтевой (2008).

После реализации программы формирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент, результаты которого были проанализированы и сравнены с результатами констатирующего эксперимента.

Анализ результатов анкетирования свидетельствует об значительных изменениях, произошедших в группе учащихся экспериментальной группы, с которыми проводились мероприятия, направленные на коррекцию агрессивного поведения. Так до формирующего эксперимента высокий уровень показали 50% учащихся экспериментальной группы и 60% учащихся контрольной группы, после формирующего эксперимента высокий уровень показали 30% учащихся экспериментальной группы и 50% контрольной группы. Средний уровень до формирующего эксперимента показали 20% учащихся экспериментальной группы и 25% учащихся контрольной группы, а после уже 30% учащихся экспериментальной группы и 30% учащихся контрольной группы и низкий уровень до формирующего эксперимента показали 30% учащихся экспериментальной группы и 15% контрольной группы. После формирующего эксперимента 40% учащихся экспериментальной группы 20% учащихся контрольной группы показали низкий уровень.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что учащиеся с нарушением интеллектуального развития экспериментальной группы по всем основным показателям показали более высокие результаты. В данном случае наблюдались снижение уровня агрессивности учащихся, снижение степени выраженности конфликтности и враждебности.

По методике Тест руки Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер [80] до формирующего эксперимента до формирующего эксперимента 45% испытуемых экспериментальной группы и 35% учащихся контрольной

группы во взаимоотношениях с окружающими были настроены очень агрессивно, показав высокий уровень агрессивного поведения. После проведенной коррекционной работы агрессивно настроены во взаимоотношениях с окружающими стали 25% учащихся экспериментальной группы и 40% учащихся контрольной группы.

Анализ полученных результатов показал, что открыто агрессию демонстрируют большинство мальчиков, хотя девочки также склонны проявлять агрессию, в плане защитной реакции. Результаты коррекционной работы, направленной на коррекцию агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития свидетельствуют о том, что большинство испытуемых, участвовавших в эксперименте стали меньше конфликтовать со сверстниками, соблюдают правила поведения, начали привлекать внимание взрослых менее агрессивными поступками, адекватно реагируют на замечания, могут контролировать свое поведение.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что преодоление проявлений агрессивного поведения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития будет протекать успешнее, если организация психокоррекционной работы будет строиться на основе разработанной нами программы.

Список использованной литературы

1. Агрессия у детей и подростков /Под ред. Н.М. Платоновой. – М., 1978.— 196с.
2. Алворд М., Бэйкер П. Как работать с агрессивными детьми. - М.: Катарсис, 1997. - 280 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1980, 450 с.
4. Ананьев Б.Г. О человеке, как объекте и субъекте воспитания. Избранные психологические труды в 2-х томах. – М.: Просвещение, 1980, 344 с.
5. Андриенко В.К. ,Гербеёв Ю. В., И.А. Невский И.А. Система перевоспитания в условиях специальной школы. – М.: Просвещение, 1990, 180 с.
6. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию/Пер. англ. М.А. Ковальчук под ред. В.С. Магуна. – М.:Аспект Пресс, 1998, 517 с.
7. Асанов А.Ю., Демикова Н.С., Морозов С.А. Основы генетики и наследственные нарушения у детей. - М.: Академия, 2003. - 224 с.
8. 3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Мысль, 1986. – 157 с.Базыма Б.А. Психология цвета: теория и практика. – СПб.: Речь, 2005.
9. Бандура А. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений/ А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 2000. — 324 с.
10. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии [Текст]/ С.А. Беличева. - М., 1999. – 243 с.
- 11.Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб. 2001.
- 12.Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения.- М.: Педагогика, 1990г.
- 13.Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: «Мысль», 1998, 456 с.

- 14.Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения.- М.: Педагогика,1990. -140 с.
- 15.Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1998, 382 с.
16. Василькова Ю.В. Социальная педагогика. -М., 2000. – 126 с.
- 17.Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. – СПб. 2005.
- 18.Венгер А.Л., Ю.М. Десятникова Девиантное поведение школьников// Вопросы психологии. - М.,1995. - №1. – 5-8 с
- 19.Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Основные варианты неблагоприятного развития младших школьников// Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – с.204-207.
20. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. - М. : Изд-во МГУ, 1976г.
- 21.Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 225с.
- 22.Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов/В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; Под ред. А. В. Петровского. - 2-е изд., испр. И доп. -М. : Просвещение, 1979. - 288с.
- 23.Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой – М.: Школа-Пресс, 1994. 416с.
- 24.Выготский Л.С. Лекции по психологии. – М.: Просвещение, 1989. – 135с.
- 25.Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2002. – 1008с.
- 26.Гарбузов В. И. Нервные дети: Советы врача. - Л. : Медицина, 1990г. - 176с.

27. Горшкова Е.А. Педагогическая диагностика учащихся старших классов при организации реабилитационной работы// Проблемы личности, профилактика отклонений в ее развитии. – М.: «Школа – Пресс», Архангельск: «Феникс», 1992, с. 34-67.
28. Гурко, Т.А. Особенности развития личности подростков в различных типах семей [Текст]/ Т.А. Гурько. - М. : Социс, 1996. - №3. – 6- 8с.
29. Детская психология: Учеб. пособие/Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус и др. : под. Ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько – Мн. : Университетское, 1988г. -399с.
30. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. – СПб. 2004.
31. Дробинская А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 144с. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб. 2006.
32. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб. 2003.
33. Жуков Д.А. Биологические основы поведения. Гуморальные механизмы: Учебник. – СПб. 2004.
34. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для дефект. ф-тов педвузов ун-тов. - М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. - 120с.
35. Зайка, Е.В. Психология школьников [Текст]/ Е.В. Зайка, А.С. Ячина// Вопросы психологии. - М., 1990. - №4. – с. 87
36. Закатова И.Н. Социальная педагогика в школе. - М., 1996. – 563 с.
37. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1986. – 128с.
38. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 112с.
39. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр – СПб: Союз, 1997. -224с.

40. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб. 2006.
41. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. – СПб. 2006.
42. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. – СПб. 2005.
43. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – СПб. 2003.
44. Иванов В.Н. Девиантное поведение: причины и масштабы// Социально-политический журнал. — 1995. - №2. – 18-19 с.
45. Иванова, Л.Ю. Подростковая проституция [Текст]/ Л.Ю. Иванова Воспитание школьников. - 2002. - №9. – 23-25 с.
46. Иванова Л.Ю. Агрессивность, жестокость и отношения старшеклассников к их проявлениям [Текст]//Проблемы личности, профилактика отклонений в её развитии. - М., Архангельск, 1999. с. 35-37
47. Иванова, Л.Ю. Школьники с девиантным поведением: особенности воспитания [Текст]/ Л.Ю. Иванова // Воспитание школьников. - М. - 2002. – с. 2-3
48. Изард К. Эмоции человека: [Пер. с англ.] /Под ред. Л.Я.Гозмана, М.С.Егоровой; Вступительная статья А.Е.Ольшанниковой.- М.:Изд-во МГУ, 1980г.
49. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы. – Ростов н/Дону: «Феникс», 2008. 443с.
50. Калягина Г.В. Сравнительная психология и зоопсихология. – СПб. 2003.
51. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М.: ВЛАДОС, 1998. 208с.
52. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб. 2006.

53. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии. – СПб. 2003.
54. Крайг Г. Психология развития.- СПб., 2000, 800 с.
55. Краткий психологический словарь/Сост. Л.А.Карпенко;под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.-М.,с.1985
56. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. – СПб. 2003.
57. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1997, 176 с.
58. Кэмпбелл, Р. Как справиться с гневом ребенка [Текст]/ Р. Кэмпбелл. - М.: Генезис, 1998. – 203 с.
59. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1989. – 112с.
60. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб. 2005.
61. Лебединский В.В. Нарушения психологического развития у детей. – М.: Просвещение, 1985. - 678с.
62. Лечебная педагогика /Под ред. Е.М. Мастюковой. – М.: ВЛАДОС, 1997. - 500с.
63. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: «Политиздат», 1977, 260 с. Б.Ф.
64. Ломов Б.Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности. // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001, 345 с.
65. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – Л.: «Медицина», 1985, 115 с.
66. Личко А.Е. , Ю.В. Попов Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков. – М.: Просвещение, 1988, 230 с.
67. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – СПб.: «Речь», 2007. – 136с.

68. Майерс Д. Социальная психология. – СПб. 2002.
69. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. – СПб.: Лань, 1999, 128 с.
70. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001. – 220с.
71. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.- 352с.
72. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001. – 507с.
73. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442с.
74. Обухова Л.Ф. Детская психология. – М.: «Тривола», 1995. – 503с.
75. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 240с.
76. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М.: Просвещение, 1997, 457 с.
77. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Изд-во ГНОМ и Д», 2001. – 160с.
78. Попов В.С. Возрастная психологическая диагностика. – Кр-ск, 1995. – 118с.
79. Практикум по арт-терапии / Под ред. Копытина. – СПб. 2001.
80. Практикум по возрастной психологии/Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 200 с.
81. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. Крылова А.А., Маничева С.А. – СПб. 2002.
82. Прекоп И. Маленький тиран. Как дети манипулируют родителями. – СПб. 2004.
83. Профилактика детской агрессивности : теорет. основы, диагност. методы коррекц. работа/ авт.-сост. М.Ю. Михайлина. - Волгоград: Учитель, [2009]. - 116 с.:

84. Психическое развитие младших школьников/ Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Просвещение, 1990. – 315с.
85. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности /Под ред. Т.В.Лаврентьевой.- М.: Новая школа, 1996г.-144с.
86. Психология. Учебник / Под Ред. Крылова А.А. – М. 2001.
87. Психология умственно отсталых школьников/ под ред. В.Г. Петровой. – Кр-ск: Изд-во КГПУ, 1994.110 с.
88. Психогимнастика в тренинге /Под редакцией Н. Ю. Хрящевой. СПб.: "Ювента", Институт Тренинга, 1999. —256 с
89. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. -М. : ВЛАДОС, 1996г. -529с.
90. Романов А.А. Направленная игротерапия агрессивности у детей: альбом диагностических и коррекционных методик. – М.: "Романов", 2001.
91. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. - СПб.: Речь, 2001. (Психологический практикум)
92. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Педагогика, 1990. 344с.
93. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: Изд-во МПСИ, «Флинта», 1998.– 96с.
94. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998, 800 с.
95. Специальная педагогика/ Под ред. Н.М. Назарова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 400с.
96. Сурков А. Психология трудного школьника. – М.: «Школа – Пресс», 1998, 240 с.

97. Ульенкова ,У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М., 2005.
- 98.Учащиеся вспомогательной школы/Под ред. И.С. Певзнер, К.С. Лебединской, - М.: Педагогика, 1979. 370с.
- 99.Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем.; В 4-х томах. – М.: Генезис, 2001.
100. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем. – М.: Генезис, 2001.
101. Фрейд З. Психология бессознательного. – М. 1990.
102. Фром Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М. 2004.
103. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. – Минск: «Ильин В.П.», 1996, 455 с.
104. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб. 2003.
105. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб. 2005.
106. Чудновский В.С., Чистяков Н.Ф. Основы психиатрии. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 448с.
107. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баренская, М.М. Либлинг. – М.: Изд. МГУ, 1990, 378 с..
108. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб. 2002.

Параметры оценки результатов анкетирования педагогов

(Г.П. Лаврентьевой, 1989; Т.М. Титаренко, 1989)

Высокая агрессивность – 15—20 баллов.

Средняя агрессивность – 7—14 баллов.

Низкая агрессивность – 1—6 баллов.

Параметры оценки результатов учащихся по методике

Тест руки Б. Брайклин (2000), З. Пиотровский (2000), Э. Вагнер (2000)

Если коэффициент агрессии равен 1, это обозначает, что у ребенка развитие агрессивности имеет умеренный характер (норма).

При коэффициенте агрессии больше 1 можно говорить о превалировании истинно агрессивного поведения ребенка (высокий уровень агрессивности).

Если коэффициент агрессии меньше 1 - у ребенка преобладает тенденция ожидаемой агрессии извне, тревожность ребенка по поводу агрессивного поведения окружающих (низкий уровень агрессивности).

Таблица 1. Параметры оценки эмоциональных проявлений учащихся по методике «Дом – Дерево – Человек» Дж. Бук (2000)

Показатель	№	Симптом	Баллы
Незащищенность	1	Рисунок в самом центре листа	0;1;2;3
	2	Рисунок в верхнем углу листа	0;1;2;3
	3	Дом, дерево – с самого края	0;1;2
	4	Рисунок внизу листа	0;1;2;3
	5	Много второстепенных деталей	0;1;2;3
	6	Дерево на горе	0;1
	7	Очень подчеркнутые корни	0;1
	8	Непропорционально длинные руки	0;1
	9	Широко расставленные ноги	0;1
	10	Другие возможные признаки	
Тревожность	1	Облака	0;1;2;3
	2	Выделение отдельных деталей	0;1
	3	Ограничение пространства	0;1;2;3
	4	Штриховка	0;1;2;3
	5	Линия с сильным нажимом	0;1;2;3
	6	Много стирания	0;1;2;3
	7	Мертвое дерево, больной человек	0;2
	8	Подчеркнутая линия основания	0;1;2;3
	9	Толстая линия фундамента дома	0;2
	10	Интенсивно затушеванные волосы	0;1
	11	Другие возможные признаки	
Недоверие к себе	1	Очень слабая линия рисунка	0;2
	2	Дом с краю листа	0;1
	3	Слабая линия ствола	0;1
	4	Одномерное дерево	0;1
	5	Очень маленькая дверь	0;1
	6	Самооправдывающие оговорки во время рисования, прикрывание рисунка рукой	0;1
	7	Другие возможные признаки	
Чувство неполноценности	1	Рисунок очень маленький	0;1;2;3
	2	Отсутствуют ноги, руки	0;2
	3	Руки за спиной	0;1
	4	Непропорционально короткие руки	0;1
	5	Непропорционально узкие плечи	0;1

Показатель	№	Симптом	Баллы
	6	Непропорционально большая система веток	0;1
	7	Непропорционально крупные двумерные листья	0;1
	8	Дерево, умершее от гниения	0;1
	9	Другие возможные признаки	
Враждебность	1	Отсутствие окон	0;2
	2	Дверь – замочная скважина	0;1
	3	Очень большое дерево	0;1
	4	Дерево с краю листа	0;1
	5	Обратный профиль дерева, человека	0;1
	6	Ветки двух измерений, как пальцы	0;1
	7	Глаза – пустые глазницы	0;2
	8	Длинные, острые пальцы	0;2
	9	Оскал – видны зубы	0;1
	10	Агрессивная позиция человека	0;2
	11	Другие возможные признаки	
Конфликтность (фрустрация)	1	Ограничение пространства	0;1;2;3
	2	Перспектива снизу (взгляд червя)	0;1;2;3
	3	Перерисовывание объекта	0;2
	4	Отказ рисовать какой-либо объект	0;2
	5	Дерево, как два дерева	0;2
	6	Явное несоответствие качества одного из рисунков	0;2
	7	Противоречивость рисунка и высказываний	0;1
	8	Подчеркнутая талия	0;1
	9	Отсутствие трубы на крыше	0;1
	10	Другие возможные признаки	
Трудности Общения	1	Отсутствие двери	0;2
	2	Очень маленькая дверь	0;1
	3	Отсутствие окон	0;2
	4	Излишне закрытые окна	0;1
	5	Окна – отверстия без рам	0;1
	6	Выделенное лицо	0;1
	7	Лицо, нарисованное последним	0;1
	8	Отсутствие основных деталей лица	0;2
	9	Человек, нарисованный схематично, из палочек	0;2
	10	Дом, человек в профиль	0;1
	11	Дверь без ручки	0;1
	12	Руки в оборонительной позиции	0;1

Показатель	№	Симптом	Баллы
	13	Высказывание о нарисованном человеке как об одиноком, без друзей	0;1
	14	Другие возможные признаки	
Депрессивность	1	Помещение рисунков в самый низ листа	0;1;2;3
	2	Вид дерева или дома сверху	0;1
	3	Линия основания, идущая в низ	0;1
	4	Линия, слабеющая в процессе рисования	0;2
	5	Сильная усталость после рисования	0;2
	6	Очень маленькие рисунки	0;2
	7	Другие возможные признаки	

Таблица 2. Сведения об учащихся экспериментальной группы

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	возраст
1	Саша Ч.	мужской	9
2	Наташа З.	женский	9
3	Коля Б.	мужской	10
4	Вова Н.	мужской	10
5	Ваня П.	мужской	9
6	Максим Р.	мужской	11
7	Андрей Ф.	мужской	11
8	Сергей Ж.	мужской	10
9	Женя М.	мужской	10
10	Оля М.	женский	9
11	Максим Т.	мужской	9
12	Катя М.	женский	10
13	Аня Е.	женский	11
14	Надя М.	женский	9
15	Коля Т.	мужской	10
16	Таня К.	женский	11
17	Вера Е.	женский	11
18	Яна З.	женский	10
19	Леонид Д.	мужской	11
20	Олег Г.	мужской	11

Таблица 3. Сведения об учащихся контрольной группы

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	возраст
1	Наташа А.	женский	9
2	Галя А.	женский	9
3	Олег Г.	мужской	10
4	Женя Д.	мужской	10

5	Максим К.	мужской	9
6	Надя М.	женский	11
7	Лена П.	женский	11
8	Саша С.	мужской	10
9	Миша С.	мужской	10
10	Оля С.	женский	9
11	Саша О.	мужской	9
12	Ваня А.	женский	10
13	Саша И.	женский	11
14	Дима Б.	женский	9
15	Таня К.	мужской	10
16	Коля В.	женский	11
17	Маша В.	женский	11
18	Ксюша Ж.	женский	10
19	Сереза С.	мужской	11
20	Вася Б.	мужской	11

Таблица 4. Результаты исследования особенностей проявления агрессивного поведения у учащихся экспериментальной группы до формирующего эксперимента

№ п/п	Имя	пол	возраст	Показатели результатов исследования агрессивного поведения учащихся по методике «Дом-Дерево-Человек» Дж. Бук (2000)								Показатели результатов исследования агрессивного поведения учащихся по методике тест руки Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер [80]									
				Незащищенность	агрессивность	Недоверие к себе	Чувство неполноценности	враждебность	конфликтность	Трудности общения	депрессивность	агрессивность	директивность	коммуникативность	активность (моторная)	описательность	страх	аффектация	зависимость	пассивность	коэффициент агрессивности/зависимости
1	Саша Ч.	М	9	4	7	2	6	2	1	5	5	5	10	10	2	2	3	5	2	2	1,28
2	Наташа З.	М	9	5	7	2	1	1	2	2	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,72
3	Коля Б.	М	10	5	5	2	2	3	3	3	5	6	9	3	5	4	1	1	4	7	0,07
4	Вова Н.	М	10	3	8	2	1	0	4	3	2	8	6	9	2	3	3	3	4	6	1,07
5	Ваня П.	М	9	3	7	3	2	1	2	2	3	7	3	5	3	9	5	3	8	5	0,9
6	Максим Р.	М	11	2	4	3	0	4	3	3	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,72
7	Андрей Ф.	М	11	2	8	1	1	1	0	2	0	6	4	5	9	4	2	2	4	3	0,95
8	Сергей Ж.	М	10	3	10	2	2	3	2	2	3	12	2	6	8	3	2	2	2	2	0,78
9	Женя М.	М	10	3	7	2	4	5	2	3	2	7	3	5	3	9	5	3	8	5	0,9
10	Оля М.	Ж	9	5	8	3	1	2	3	5	5	10	5	8	1	2	3	3	4	2	1,12
11	Максим	М	9	3	5	1	2	5	1	3	3	9	6	5	2	4	6	8	4	1	1,26

	Т.																				
12	Катя М.	Ж	10	2	5	1	2	3	2	2	1	6	7	3	4	9	5	2	1	3	0,65
13	Аня Е.	Ж	11	6	8	1	2	4	3	3	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,72
14	Надя М.	Ж	9	2	6	2	3	0	3	1	1	7	3	5	3	9	5	3	8	5	0,9
15	Коля Г.	М	10	5	7	2	2	6	2	3	1	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,72
16	Таня К.	Ж	11	3	4	2	5	1	3	4	2	9	6	5	2	4	6	8	4	1	1,26
17	Вера Е.	Ж	11	6	16	1	5	3	3	6	3	10	6	8	4	1	2	5	2	1	1,25
18	Яна З.	Ж	10	6	7	2	2	2	4	4	3	10	5	8	1	2	3	3	4	2	1,12
19	Леонид Д.	М	11	2	5	1	2	5	2	2	1	10	6	8	4	1	2	5	2	1	1,25
20	Олег Г.	М	11	1	4	2	2	2	0	2	6	5	10	10	2	2	3	5	2	2	1,28

Таблица 5. Результаты исследования особенностей проявления агрессивности у учащихся контрольной группы до формирующего эксперимента

№ п/п	Имя	пол	возраст	Показатели результатов исследования агрессивного поведения учащихся по методике «Дом-Дерево-Человек» Дж. Бук (2000)								Показатели результатов исследования агрессивного поведения учащихся по методике тест руки Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер [80]									
				Незащищенность	агрессивность	Недоверие к себе	Чувство неполноценности	враждебность	конфликтность	Трудности общения	депрессивность	агрессивность	директивность	коммуникативность	активность (моторная)	описательность	страх	аффектация	зависимость	пассивность	индекс агрессивности/зависимости коэффициент
1	Наташа А.	Ж	9	4	7	2	6	2	1	5	5	5	10	10	2	2	3	5	2	2	1,06
2	Галя А.	Ж	9	5	7	2	1	1	2	2	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,6
3	Олег Г.	М	10	5	5	2	2	3	3	3	5	10	5	8	1	2	3	3	4	2	0,3
4	Женя Д.	М	10	3	8	2	1	0	4	3	2	8	6	9	2	3	3	3	4	6	0,75
5	Максим К.	М	9	3	7	3	2	1	2	2	3	7	3	5	3	9	5	3	8	5	0,6
6	Надя М.	Ж	11	2	4	3	0	4	3	3	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	1
7	Лена П.	Ж	11	2	8	1	1	1	0	2	0	6	4	5	9	4	2	2	4	3	0,3
8	Саша С.	М	10	3	10	2	2	3	2	2	3	12	2	6	8	3	2	2	2	2	2
9	Миша С.	М	10	3	7	2	4	5	2	3	2	7	3	5	3	9	5	3	8	5	0,3
10	Оля С.	Ж	9	5	8	3	1	2	3	5	5	10	5	8	1	2	3	3	4	2	1,25
11	Саша О.	М	9	3	5	1	2	5	1	3	3	9	6	5	2	4	6	8	4	1	1,6
12	Ваня А.	М	10	2	5	1	2	3	2	2	1	6	7	3	4	9	5	2	1	3	0,6
13	Саша И.	М	11	6	8	1	2	4	3	3	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,16
14	Дима Б.	М	9	2	6	2	3	0	3	1	1	7	3	5	3	9	5	3	8	5	1,6
15	Таня К.	Ж	10	5	7	2	2	6	2	3	1	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,5
16	Коля В.	М	11	3	4	2	5	1	3	4	2	9	6	5	2	4	6	8	4	1	1,25
17	Маша В.	Ж	11	6	16	1	5	3	3	6	3	7	3	5	3	9	5	3	8	5	1,6
18	Ксюша Ж.	Ж	10	6	7	2	2	2	4	4	3	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,6
19	Сереза С.	М	11	2	5	1	2	5	2	2	1	10	6	8	4	1	2	5	2	1	0,16
20	Вася Б.	М	11	1	4	2	2	2	0	2	6	10	5	8	1	2	3	3	4	2	0,75

Таблица 6. Результаты исследования учащихся по методике тест Руки Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер [80]

№ п/п	ФИ ученика	Коэффициент	Уровень агрессивного поведения
Экспериментальная группа			
1	Саша Ч.	1,28	Высокий уровень
2	Наташа З.	0,72	Низкий уровень
3	Коля Б.	0,07	Низкий уровень
4	Вова Н.	1,07	Высокий уровень
5	Ваня П.	0,9	Низкий уровень
6	Максим Р.	0,72	Низкий уровень
7	Андрей Ф.	0,95	Низкий уровень
8	Сергей Ж.	0,78	Низкий уровень
9	Женя М.	0,9	Низкий уровень
10	Оля М.	1,12	Высокий уровень
11	Максим Т.	1,26	Высокий уровень
12	Катя М.	0,65	Низкий уровень
13	Аня Е.	0,72	Низкий уровень
14	Надя М.	0,9	Низкий уровень
15	Коля Т.	0,72	Низкий уровень
16	Таня К.	1,26	Высокий уровень
17	Вера Е.	1,25	Высокий уровень
18	Яна З.	1,12	Высокий уровень
19	Леонид Д.	1,25	Высокий уровень
20	Олег Г.	1,28	Высокий уровень
Контрольная группа			
1	Наташа А.	1,6	Высокий уровень
2	Галя А.	0,6	Низкий уровень
3	Олег Г.	0,3	Низкий уровень
4	Женя Д.	0,75	Низкий уровень
5	Максим К.	0,6	Низкий уровень
6	Надя М.	1	Средний уровень
7	Лена П.	0,3	Низкий уровень
8	Саша С.	2	Высокий уровень
9	Миша С.	0,3	Низкий уровень
10	Оля С.	1,25	Высокий уровень
11	Саша О.	1,6	Высокий уровень
12	Ваня А.	0,6	Низкий уровень
13	Саша И.	0,16	Низкий уровень
14	Дима Б.	1,6	Высокий уровень
15	Таня К.	0,5	Низкий уровень

16	Коля В.	1,25	Высокий уровень
17	Маша В.	1,6	Высокий уровень
18	Ксюша Ж.	0,6	Низкий уровень
19	Сережа С.	0,16	Низкий уровень
20	Вася Б.	0,75	Низкий уровень

Таблица 7. Результаты исследования учащихся по методике «Дом–Дерево–Человек» Дж. Бук (2000) (экспериментальная группа)

Показатель	Количество детей по уровню					
	Высокий		Средний		Низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Незащищенность	-	-	7	35	13	65
Тревожность	2	10	8	40	10	50
Недоверие к себе	-	-	7	35	13	65
Чувство неполноценности	-	-	4	20	16	80
Враждебность	3	15	6	30	11	55
Конфликтность (фрустрация)	4	20	12	60	4	20
Трудности общения	13	65	7	35	-	-
Депрессивность	6	30	12	60	2	10

Таблица 8. Результаты исследования учащихся по методике «Дом–Дерево–Человек» Дж. Бук (2000) (контрольная группа)

Показатель	Количество детей по уровню					
	Высокий		Средний		Низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Незащищенность	-	-	5	25	15	75
Тревожность	1	5	7	35	12	60
Недоверие к себе	-	-	9	45	11	55
Чувство неполноценности	1	5	5	25	14	70
Враждебность	5	25	5	25	11	55
Конфликтность (фрустрация)	4	20	13	65	3	15
Трудности общения	10	50	9	45	1	5
Депрессивность	5	25	11	55	4	20

Таблица 9. Результаты анкетирования педагогов (Г.П. Лаврентьевой, 1989; Т.М. Титаренко, 1989)

№ п/п	ФИ ученика	Баллы	Уровень агрессивного поведения
Экспериментальная группа			
1	Саша Ч.	16	Высокий уровень
2	Наташа З.	4	Низкий уровень

3	Коля Б.	9	Средний уровень
4	Вова Н.	17	Высокий уровень
5	Ваня П.	11	Средний уровень
6	Максим Р.	19	Высокий уровень
7	Андрей Ф.	3	Низкий уровень
8	Сергей Ж.	6	Низкий уровень
9	Женя М.	5	Низкий уровень
10	Оля М.	15	Высокий уровень
11	Максим Т.	16	Высокий уровень
12	Катя М.	5	Низкий уровень
13	Аня Е.	4	Низкий уровень
14	Надя М.	18	Высокий уровень
15	Коля Т.	8	Средний уровень
16	Таня К.	19	Высокий уровень
17	Вера Е.	9	Средний уровень
18	Яна З.	20	Высокий уровень
19	Леонид Д.	16	Высокий уровень
20	Олег Г.	17	Высокий уровень
Контрольная группа			
1	Наташа А.	17	Высокий уровень
2	Галя А.	8	Средний уровень
3	Олег Г.	19	Высокий уровень
4	Женя Д.	20	Высокий уровень
5	Максим К.	6	Низкий уровень
6	Надя М.	12	Средний уровень
7	Лена П.	18	Высокий уровень
8	Саша С.	15	Высокий уровень
9	Миша С.	13	Средний уровень
10	Оля С.	20	Высокий уровень
11	Саша О.	19	Высокий уровень
12	Ваня А.	15	Высокий уровень
13	Саша И.	11	Средний уровень
14	Дима Б.	16	Высокий уровень
15	Таня К.	5	Низкий уровень
16	Коля В.	18	Высокий уровень
17	Маша В.	17	Высокий уровень
18	Ксюша Ж.	4	Низкий уровень
19	Сережа С.	15	Высокий уровень
20	Вася Б.	11	Средний уровень

Таблица 10. Результаты исследования особенностей проявления агрессивного поведения у учащихся экспериментальной группы до формирующего эксперимента

№ П/П	Имя	пол	возраст	Показатели результатов исследования агрессивного поведения учащихся по методике «Дом-Дерево-Человек» Дж. Бук (2000)								Показатели результатов исследования агрессивного поведения учащихся по методике тест руки Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер [80]									
				Незащищенность	тревожность	Недоверие к себе	Чувство неполноценности	враждебность	конфликтность	Трудности общения	депрессивность	агрессивность	директивность	коммуникативность	активность (моторная)	описательность	страх	аффектация	зависимость	пассивность	коэффициент агрессивности/зависимости
1	Саша Ч.	М	9	4	7	2	6	2	1	5	5	5	10	10	2	2	3	5	2	2	1
2	Наташа З.	М	9	5	7	2	1	1	2	2	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,72
3	Коля Б.	М	10	5	5	2	2	3	3	3	5	6	9	3	5	4	1	1	4	7	0,07
4	Вова Н.	М	10	3	8	2	1	0	4	3	2	8	6	9	2	3	3	3	4	6	1,07
5	Ваня П.	М	9	3	7	3	2	1	2	2	3	7	3	5	3	9	5	3	8	5	0,9
6	Максим Р.	М	11	2	4	3	0	4	3	3	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	1
7	Андрей Ф.	М	11	2	8	1	1	1	0	2	0	6	4	5	9	4	2	2	4	3	0,95
8	Сергей Ж.	М	10	3	10	2	2	3	2	2	3	12	2	6	8	3	2	2	2	2	1
9	Женя М.	М	10	3	7	2	4	5	2	3	2	7	3	5	3	9	5	3	8	5	0,9
10	Оля М.	Ж	9	5	8	3	1	2	3	5	5	10	5	8	1	2	3	3	4	2	1,26
11	Максим Т.	М	9	3	5	1	2	5	1	3	3	9	6	5	2	4	6	8	4	1	0,65
12	Катя М.	Ж	10	2	5	1	2	3	2	2	1	6	7	3	4	9	5	2	1	3	0,72
13	Аня Е.	Ж	11	6	8	1	2	4	3	3	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,9

14	Надя М.	Ж	9	2	6	2	3	0	3	1	1	7	3	5	3	9	5	3	8	5	1,26
15	Коля Т.	М	10	5	7	2	2	6	2	3	1	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,72
16	Таня К.	Ж	11	3	4	2	5	1	3	4	2	9	6	5	2	4	6	8	4	1	1,26
17	Вера Е.	Ж	11	6	16	1	5	3	3	6	3	10	6	8	4	1	2	5	2	1	0,25
18	Яна З.	Ж	10	6	7	2	2	2	4	4	3	10	5	8	1	2	3	3	4	2	1,12
19	Леонид Д.	М	11	2	5	1	2	5	2	2	1	10	6	8	4	1	2	5	2	1	0,25
20	Олег Г.	М	11	1	4	2	2	2	0	2	6	5	10	10	2	2	3	5	2	2	0,08

Таблица 11. Результаты исследования особенностей проявления агрессивного поведения у учащихся контрольной группы до формирующего эксперимента

№ п/ п	Имя	пол	возраст	Показатели результатов исследования агрессивного поведения учащихся по методике «Дом-Дерево-Человек» Дж. Бук (2000)								Показатели результатов исследования агрессивного поведения учащихся по методике тест руки Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер [80]									
				Незащищенность	тревожность	Недоверие к себе	Чувство неполноценности	враждебность	конфликтность	Трудности общения	депрессивность	агрессивность	директивность	коммуникативность	активность (моторная)	описательность	страх	аффектация	зависимость	пассивность	коэффициент агрессивности/зависимости
1	Наташа А.	Ж	9	4	7	2	6	2	1	5	5	5	10	10	2	2	3	5	2	2	1,6
2	Галя А.	Ж	9	5	7	2	1	1	2	2	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	1
3	Олег Г.	М	10	5	8	3	1	2	3	5	5	6	9	3	5	4	1	1	4	7	0,3
4	Женя Д.	М	10	3	5	1	2	5	1	3	3	8	6	9	2	3	3	3	4	6	0,75
5	Максим К.	М	9	2	5	1	2	3	2	2	1	7	3	5	3	9	5	3	8	5	0,6
6	Надя М.	Ж	11	6	8	1	2	4	3	3	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	1
7	Лена П.	Ж	11	2	8	1	1	1	0	2	0	6	4	5	9	4	2	2	4	3	1
8	Саша С.	М	10	3	10	2	2	3	2	2	3	12	2	6	8	3	2	2	2	2	1,25
9	Миша С.	М	10	3	7	2	4	5	2	3	2	7	3	5	3	9	5	3	8	5	0,3
10	Оля С.	Ж	9	5	8	3	1	2	3	5	5	10	5	8	1	2	3	3	4	2	1,25
11	Саша О.	М	9	3	5	1	2	5	1	3	3	9	6	5	2	4	6	8	4	1	1,6
12	Ваня А.	М	10	2	5	1	2	3	2	2	1	6	7	3	4	9	5	2	1	3	0,6
13	Саша И.	М	11	6	8	1	2	4	3	3	2	11	8	8	4	1	2	5	2	1	1
14	Дима Б.	М	9	2	6	2	3	0	3	1	1	7	3	5	3	9	5	3	8	5	1,6
15	Таня К.	Ж	10	5	7	2	2	6	2	3	1	11	8	8	4	1	2	5	2	1	0,5
16	Коля В.	М	11	5	8	3	1	2	3	5	5	9	6	5	2	4	6	8	4	1	1,25
17	Маша В.	Ж	11	3	5	1	2	5	1	3	3	10	6	8	4	1	2	5	2	1	1,6

18	Ксюша Ж.	Ж	10	2	5	1	2	3	2	2	1	10	5	8	1	2	3	3	4	2	1
19	Сереза С.	М	11	2	5	1	2	5	2	2	1	10	6	8	4	1	2	5	2	1	0,16
20	Валя Б.	М	11	1	4	2	2	2	0	2	6	5	10	10	2	2	3	5	2	2	1,15

Таблица 12. Результаты исследования учащихся по методике тест Руки Б. Брайклин, З. Пиотровский, Э. Вагнер [80] после формирующего эксперимента

№ п/п	ФИ ученика	Коэффициент агрессии	Уровень агрессивного поведения
Экспериментальная группа			
1	Саша Ч.	1	Средний уровень
2	Наташа З.	0,72	Низкий уровень
3	Коля Б.	0,07	Низкий уровень
4	Вова Н.	1,07	Высокий уровень
5	Ваня П.	0,9	Низкий уровень
6	Максим Р.	1	Средний уровень
7	Андрей Ф.	0,95	Низкий уровень
8	Сергей Ж.	1	Средний уровень
9	Женя М.	0,9	Низкий уровень
10	Оля М.	1,12	Высокий уровень
11	Максим Т.	1,26	Высокий уровень
12	Катя М.	0,65	Низкий уровень
13	Аня Е.	0,72	Низкий уровень
14	Надя М.	0,9	Низкий уровень
15	Коля Т.	0,72	Низкий уровень
16	Таня К.	1,26	Высокий уровень
17	Вера Е.	0,25	Низкий уровень
18	Яна З.	1,12	Высокий уровень
19	Леонид Д.	0,25	Низкий уровень
20	Олег Г.	0,08	Низкий уровень
Контрольная группа			
1	Наташа А.	1,6	Высокий уровень
2	Галя А.	1	Средний уровень
3	Олег Г.	0,3	Низкий уровень
4	Женя Д.	0,75	Низкий уровень
5	Максим К.	0,6	Низкий уровень
6	Надя М.	1	Средний уровень
7	Лена П.	1	Средний уровень
8	Саша С.	1,25	Высокий уровень
9	Миша С.	0,3	Низкий уровень
10	Оля С.	1,25	Высокий уровень
11	Саша О.	1,6	Высокий уровень
12	Ваня А.	0,6	Низкий уровень
13	Саша И.	1	Средний уровень
14	Дима Б.	1,6	Высокий уровень
15	Таня К.	0,5	Низкий уровень

16	Коля В.	1,25	Высокий уровень
17	Маша В.	1,6	Высокий уровень
18	Ксюша Ж.	1	Средний уровень
19	Сережа С.	0,16	Низкий уровень
20	Вася Б.	1,15	Высокий уровень

Таблица 13. Результаты исследования учащихся по методике «Дом Дерево Человек» (экспериментальная группа) после формирующего эксперимента.

Показатель	Количество детей по уровню					
	Высокий		Средний		Низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Незащищенность	-	-	2	10	18	90
Тревожность	-	-	8	40	12	60
Недоверие к себе	-	-	4	20	16	80
Чувство неполноценности	-	-	1	5	19	95
Враждебность	-	-	8	40	12	60
Конфликтность (фрустрация)	-	-	10	50	10	50
Трудности общения	5	25	10	50	5	25
Депрессивность	1	5	10	50	9	45

Таблица 14. Результаты исследования учащихся по методике «Дом Дерево Человек» (контрольная группа) после формирующего эксперимента.

Показатель	Количество детей по уровню					
	Высокий		Средний		Низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Незащищенность	-	-	4	20	12	80
Тревожность	1	5	7	35	12	60
Недоверие к себе	-	-	8	40	12	60
Чувство неполноценности	-	-	6	30	14	70
Враждебность	3	15	7	35	11	55
Конфликтность (фрустрация)	2	10	15	75	3	15
Трудности общения	8	40	8	40	4	20
Депрессивность	4	20	10	50	5	25

Таблица 15. Результаты анкетирования педагогов (Г.П. Лаврентьевой, 1989; Т.М. Титаренко, 1989) после формирующего эксперимента

№ п/п	ФИ ученика	Баллы	Уровень агрессивного поведения
-------	------------	-------	--------------------------------

Экспериментальная группа			
1	Саша Ч.	11	Средний уровень
2	Наташа З.	5	Низкий уровень
3	Коля Б.	4	Низкий уровень
4	Вова Н.	16	Высокий уровень
5	Ваня П.	2	Низкий уровень
6	Максим Р.	11	Средний уровень
7	Андрей Ф.	3	Низкий уровень
8	Сергей Ж.	14	Средний уровень
9	Женя М.	2	Низкий уровень
10	Оля М.	18	Высокий уровень
11	Максим Т.	19	Высокий уровень
12	Катя М.	3	Низкий уровень
13	Аня Е.	4	Низкий уровень
14	Надя М.	5	Низкий уровень
15	Коля Т.	10	Средний уровень
16	Таня К.	17	Высокий уровень
17	Вера Е.	15	Высокий уровень
18	Яна З.	11	Средний уровень
19	Леонид Д.	15	Высокий уровень
20	Олег Г.	8	Средний уровень
Контрольная группа			
1	Наташа А.	19	Высокий уровень
2	Галя А.	20	Высокий уровень
3	Олег Г.	2	Низкий уровень
4	Женя Д.	9	Средний уровень
5	Максим К.	3	Низкий уровень
6	Надя М.	11	Средний уровень
7	Лена П.	17	Высокий уровень
8	Саша С.	15	Высокий уровень
9	Миша С.	12	Средний уровень
10	Оля С.	16	Высокий уровень
11	Саша О.	18	Высокий уровень
12	Ваня А.	10	Средний уровень
13	Саша И.	17	Высокий уровень
14	Дима Б.	18	Высокий уровень
15	Таня К.	2	Низкий уровень
16	Коля В.	15	Высокий уровень
17	Маша В.	16	Высокий уровень
18	Ксюша Ж.	10	Средний уровень
19	Сережа С.	2	Низкий уровень
20	Вася Б.	8	Средний уровень

