Зміст

Вступ

Розділ 1. Проблема подолання внутрішніх конфліктів та агресивної поведінки у молодшому шкільному віці

.1 Сутність внутрішнього конфлікту і психологічні механізми агресивної поведінки у наукових дослідженнях

.2 Психологічні особливості молодших школярів

.3 Корекційна робота, спрямована на подолання агресії

Розділ 2. Процес психологічної підтримки молодших школярів та корекції їх агресивної поведінки

.1 Вивчення рівня тривожності та його впливу на прояви агресії молодших школярів

.2 Розробка програми корекції агресивності молодших школярів

Висновки

Список використаних джерел

Додатки

Вступ

Актуальність дослідження. Соціально-кризові процеси, які відбуваються у сучасному суспільстві, негативно впливають на психологію людей, породжують тривожність, напруженість, жорстокість і насильство. Тривожним симптомом є зростання числа неповнолітніх із девіантною поведінкою, яка проявляється в асоціальних діях. Серед неповнолітніх посилилася демонстративна та брутальна стосовно дорослих поведінка; спостерігаються крайні форми вияву жорстокості й агресивності.

Досить гостро постає проблема агресивної поведінки у шкільному віці, коли здійснюється перехід до нового щабля розвитку особистості. З різних причин (асоціальні сім’ї, недостатня сформованість емоційно-вольової сфери дитини тощо) проблема агресивної поведінки стає актуальною для учасників навчально-виховного процесу в шкільному середовищі.

Наукові дослідження та ознайомлення з досвідом роботи практичного психолога навчального закладу дає змогу зробити висновок, що в багатьох педагогів, батьків є запити щодо подолання проявів деструктивної агресії в дітей. І тому дуже важливо впроваджувати корекційну роботу, спрямовану на подолання агресії. Бо дитина, схильна до агресії, насамперед потребує розуміння і підтримки дорослих.

Як вітчизняними, так і закордонними дослідниками вивчались особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп (Г. Андрєєва, К. Бютнер, О. Гордякова, М. Дерешкявічус, С. Завражин, Л. Йовайша, І. Маковська, О. Осницький, Л. Семенюк, Л. Славіна, І. Фурманов та ін.), проблеми агресивної поведінки у зв'язку з конфліктами (Г. Васильєва, В. Ковальов, М. Левітов, В. Мерлін, М. Неймарк, Є. Романін та ін.), емоціями (В. Вілюнас, Т. Дембо, Д. Зільман, К. Ізард, Я. Рейковський та ін.), фрустрацією (А. Бандура, Д. Доллард, Л. Колчина, М. Мауєр, І. Міллер, Р. Сіере та ін.). Низку праць присвячено дослідженню взаємозв'язку внутрішніх конфліктів агресивної поведінки з тривожністю, невротизмом, окремими властивостями нервової системи людини, а також вивченню агресивних проявів в осіб з патопсихологічними відхиленнями (М. Буянов, І. Жданова, О. Кенберг, Л. Пожар, О. Серебритська та ін.) й агресивних дій криміногенного характеру (Н. Алікіна, І. Бойко, В. Знаков, С. Єніколопов, Е. Квятковська-Тохович, С. Кудрявцев та ін.). Водночас проведені дослідження залежності між рівнем агресивності та окремими індивідуально-психологічними характеристиками особистості не вичерпують питання про механізм детермінації агресивних проявів, тому що агресивна поведінка викликається цілим комплексом внутрішніх та зовнішніх факторів.

Сучасна педагогічна практика свідчить про те, що агресивні прояви у поведінці дітей спостерігаються вже у початковій школі і навіть у і дитячому садку. Проте, більшу кількість наукових праць присвячено вивченню особливостей агресивної поведінки підлітків, тоді як діти молодшого шкільного віку найчастіше вважаються більш слухняними і їх агресивні реакції нерідко залишаються поза увагою дослідників. Недостатньо висвітленою у науковій літературі є проблема впливу внутрішніх конфліктів на емоційний стан дитини.

Актуальною є проблема впливу внутрішнього конфлікту на появу агресивної поведінки у молодших школярів, а також недостатня дослідженість особливостей та способів психологічної корекції агресивних реакцій молодших школярів, що зумовило вибір теми курсової роботи: «Подолання агресивної поведінки як прояву тривожності молодших школярів»

Мета роботи: теоретичне обґрунтування проблеми агресивності молодших школярів.

Об'єкт дослідження - агресивна поведінка молодших школярів.

Предмет - процес психологічної корекції агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотеза дослідження:

. Психологічним фактором агресивної поведінки молодшого школяра є шкільна тривожність, спричинена внутрішнім конфліктом.

. Психокорекція шкільної тривожності засобами тренінгової роботи сприятиме зменшенню агресивних проявів у поведінці молодших школярів.

У відповідності з поставленою метою і гіпотезою дослідження були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з проблеми внутрішньо-особистісного конфлікту і його впливу на поведінку молодших школярів.

. З’ясувати фактори агресивної поведінки молодших школярів.

3. Розробити програму корекції агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

4. Впровадити корекційну програму і визначити її ефективність.

Методи дослідження: аналіз психологічно-педагогічної літератури, систематизація та узагальнення матеріалу, констатувальний експеримент (модифікований опитувальник Басса - Дарки, адаптований варіант тесту особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна), формувальний експеримент, математична статистика.

Розділ 1. Проблема подолання внутрішніх конфліктів та агресивної поведінки у молодшому шкільному віці

1.1 Сутність внутрішнього конфлікту і психологічні механізми агресивної поведінки у наукових дослідженнях

Підвищена агресивність дітей є однією з найбільших проблем у дитячому колективі. Ті чи інші форми агресії характерні для більшості дошкільнят, але із засвоєнням правил і норм поведінки ці безпосередні вияви дитячої агресивності поступаються місцем просоціальним формам поведінки. Але в певної категорії дітей агресія не тільки зберігається, а й розвивається, трансформується в стійкі риси особистості. В результаті знижується продуктивний потенціал дитини, деформується її особистий розвиток.

Агресивні дошкільники мало від своїх ровесників. Так, рівень розвитку інтелекту агресивних дітей у середньому відповідає віковим нормам, а в деяких навіть переважає їх. У багатьох з них зафіксований досить високий соціальний інтелект. Показники розвитку довільності в групі агресивних дітей цілому дещо нижчі; але деякі агресивні діти мають добре розвинуту довільність. Спостереження показують, що деякі агресивні діти володіють добре розвиненою ігровою діяльністю і можуть організувати цікаву гру. Тому рівень розвитку ігрової діяльності, як і рівень розвитку інтелекту, не можна вважати головною причиною агресивної поведінки. Дослідження показують, що середній рівень самооцінки агресивних дітей мало відрізняє їх від останніх, але існують суттєві розходження між їх самооцінкою і очікуваною оцінкою з боку ровесників. За своїм соціальним статусом у групі ровесників агресивні діти мало відрізняються від інших: серед них є ті, яким віддають перевагу, якими нехтують, і навіть лідери. Головною відмінною рисою є їх ставлення до ровесників. Інша дитина є для них конкурентом, перешкодою, яку треба прибрати. Головні проблеми агресивних дітей лежать у сфері відносин з ровесниками.

Але всіх агресивних дітей об’єднує спільна властивість - нездатність бачити і розуміти іншого.

У психологічному словнику-довіднику авторів М.І. Дьяченко і А.А. Кандибович внутрішній конфлікт визначається як зіткнення протилежних ціннісних орієнтацій особистості, її потреб, інтересів, поривань. Основними причинами внутрішнього конфлікту є труднощі у виборі рішення, неадекватне уявлення про себе, непомірні претензії, протилежно спрямовані мотиви самоствердження.

Внутрішнім конфліктом називають також невідповідність між високою самооцінкою особистості і низькою її оцінкою оточуючими її людьми, між потребами і не можливістю їх задоволення, між високими вимогами у навчанні, роботі і недостатньо розвинутими для успіху особистісними якостями (розумовими, вольовими та ін.).

У довіднику зазначено, що внутрішній конфлікт долається за допомогою перегляду ієрархії ціннісних орієнтацій, розвитком самокритичного ставлення до себе, адекватної оцінки своїх можливостей і здібностей, розумінням заслуг і можливостей інших.

Розв’язання внутрішнього конфлікту вивільнює енергію, приносить радість та почуття задоволення.

Психологічний словник визначає конфлікт як протиріччя, що важко вирішити, пов’язане з гострими емоційними переживаннями. При цьому в якості його форм виділяються: внутрішньо-особистісні, міжособистісні та групові конфлікти. Внутрішньо-особистісний конфлікт один із найскладніших конфліктів, який відбувається безпосередньо у внутрішньому світі людини. Життя нормальної людини - це внутрішній конфлікт, від якого нікуди не дітися. Для психічно здорової людини внутрішньо-конфліктна ситуація, яка не виходить за рамки норми вважається природною. Ситуація внутрішньої напруги і протиріч не тільки природна, але й необхідна для розвитку і самовдосконалення особистості. Будь-який розвиток особистості не може здійснюватися без внутрішніх протиріч, а там де є протиріччя, там є конфлікт. Якщо такий конфлікт в рамках норми, то він є дійсно необхідним, тому що незадоволення собою, критичне відношення до власного «Я», як важливий внутрішній двигун, змушує людину йти по шляху самовдосконалення тим самим наповнюючи змістом не тільки своє власне життя, але й вдосконалюючи світ в цілому.

Внутрішньо особистісний конфлікт. крім усього іншого, сприяє самоаналізу особистості, самоосмисленню своїх потреб, інтересів, виокремленню найбільш пріоритетних, усвідомленню своїх взаємостосунків з людьми, самовдосконаленню особистості (на основі почуття невдоволення собою).

Внутрішній конфлікт - це незгода із самим собою, наша реакція на необхідність вибору із двох чи більше варіантів бажань, мотивів, інтересів, цілей. Якщо людина робить вибір між власними потребами, ідеалами та зовнішніми вимогами, вона ставить себе перед внутрішнім конфліктом. Наприклад, учень не може вирішити - палити чи ні, адже його друг вважає, що відмовлятися від сигарети в товаристві, де всі палять, значить образити оточуючих. Для багатьох людей їхня свідомість є полем битви, на якому ведуть свої баталії, борються за владу різні внутрішні голоси. Важко уявити людину, якій невідомий внутрішній конфлікт. Внутрішні конфлікти бувають: конструктивними та деструктивними. Деструктивний - це тривалий конфлікт, стан, що заважає нормальному спілкуванню, провокує поганий настрій.

Проблеми внутрішніх конфліктів особливо цікавили К. Хорні, яка присвятила їм низку основоположних досліджень («Наші внутрішні конфлікти», «Невротична особистість нашого часу» та ін.). Нормальний конфлікт передбачає вибір між різними можливостями, позиціями переконаннями тощо; здійснюючи його, людина розв’язує конфлікт. Невротичний конфлікт завжди несвідомий: внутрішні суперечності поглинають людину, не залишають їй вибору, роблять її безпомічною. Невротик не просто втрачає здатність розібратися в собі й своїх бажаннях, він стає нездатним вирішити свої внутрішні проблеми, що і є, за Хорні, основним джерелом конфліктів. Три основні типи соціальної спрямованості - «рух до людей», «рух від людей», «рух проти людей» - наявні в кожній людині і виявляються залежно від ситуації: здатність співпрацювати з людьми, віддалятися від них, боротися з ними. У невротика ці типи відносин виявляються несумісними, якийсь із типів стає домінуючим, придушуючи інші. Таким чином, міжособистісні конфлікти є скоріше проявами внутрішньоособистісної тенденції, яку Хорні називає «рух проти людей» і яка фактично перетворюється на «базову» установку стосовно інших і себе і певну філософію життя. Описуючи таку людину, Хорні характеризує її так: «Коли вона рухається проти людей, вона бачить само собою зрозумілу ворожість навколо себе і приймає, свідомо чи несвідомо, рішення боротися. Вона не довіряє почуттям та інтенціям інших щодо себе. Вона протидіє іншим усіма засобами, які їй доступні. Вона хоче бути сильнішою і завдати їм поразки задля власного захисту.

Фрейд визначив внутрішній конфлікт особистості необхідним виявом руху та динаміки душевного життя. Внутрішньоособистісний конфлікт сприяє розвитку особистості. Однак у зіткненні протилежних сил неможливо однозначно визначити наслідки цього зіткнення. Тому стається й так, що особистість може йти шляхом їх пригнічення. У такому разі замість гармонізації динамічних сил настане розбалансування процесів; особистість може зануритися в безодню душевної боротьби, втягнувши своїх близьких у конфліктні стосунки. Якщо ж особистість, яка причетна до влади, перебуває у стані внутрішньоособистісного конфлікту, то вона може підштовхнути маси людей до агресивної поведінки (Гітлер, Сталін), знаходячи в цьому джерело задоволення своїх деспотичних амбіцій та погамування своїх страхів. Цього вчить нас історія.

В основі людської поведінки лежать потреби, які неможливо усунути. Ця теза дуже важлива в системі З. Фрейда. Він обґрунтовано стверджував: потяг неможливо заборонити, його слід визнати і знайти йому відповідну форму задоволення.

Протягом життя людина осягає властивість світорозуміння через моральні засади, бо світ ділиться на добро і зло, красиве й потворне, справедливе й несправедливе. Моральне повинно бути пошановане, а хибне - покаране, відкинуте. Так за Фрейдом формується совість особистості.

Будь-який вчинок людини не можна розглядати відокремлено від певних обставин, завдяки яким він визнається доречним, своєчасним, або навпаки. Тобто багатьом життєвим подіям притаманна так звана амбівалентність: двоїстість, суперечливість окремих смислів, які особистість приписує фактам, явищам й особливо власним мотивам. Певна подія, вчинок часто стають для людини позитивними при проекції на них одного мотиву і набувають негативного відтінку, поєднуючись з іншим мотивом.

Подекуди людина, яка переживає внутрішній конфлікт, дискомфорт, цілковито заглиблюється в якесь заняття або діяльність. Такий спосіб захисту в помірних межах зветься компенсацією, а в тому разі, коли це заглиблення унеможливлює інші види діяльності, - надкомпенсацією (гіперкомпенсацією). Неподілені почуття, невпевненість у собі, недостатнє визнання з боку оточення, дефіцит тепла і близькості в стосунках із рідними та друзями можуть спричинити повне занурення в заняття, яке є для людини надцінним. Психологи давно помітили, що великі перетворювачі суспільства, революціонери, генії науки, мистецтва найчастіше були нещасливі в особистому житті через зовнішні обставини або через власний характер. І саме надкомпенсація, повне занурення у відповідний вид діяльності, віддання йому всіх життєвих сил, енергії, інтелекту, почуттів, відмова від життєвого комфорту, кохання, родинного щастя, виховання дітей забезпечували досягнення великих успіхів «заради всього людства» або «заради ідеї».

Є чимало підлітків, для яких таку гіперкомпенсаторну роль відіграє музика. Так, підліток, який відчуває труднощі у спілкуванні з батьками, конфліктує з друзями, неспроможний налагодити стосунки з учителями, може зачинятися в кімнаті й цілодобово слухати гучну музику, доводячи до розпачу дорослих. Засобом гіперкомпенсації можуть бути і читання «до очманіння» детективних романів, і комп’ютерні ігри, тощо.

Ще один цікавий вид захисту - конверсія (зміна, перевтілення). Конверсія - це виникнення нового значення, наприклад, слово в певному контексті набуває зовсім іншого смислу. Прийом конверсії (надання додаткових смислів загальновідомим словам) активно використовують підлітки для розробки спеціальної («кодової») мови, зрозумілої лише у своєму колі. В цьому виявляється захист від зазіхань на внутрішню незалежність, можливість поглибити психологічну дистанцію спілкування з одними людьми і водночас зменшити з іншими.

Цей прийом особистість часто використовує для захисту своєї «Я-концепції» від можливої критики. Адже одну й ту саму якість можна описати за допомогою різних термінів, що й дає можливість маніпулювати цими описами. Наприклад, такі якості, як «пасивність» і «поступливість», мають зовсім інше значення, якщо їх описати в термінах «делікатність» та «увага до інших». Байдужість може бути перетворена в самостійність і незалежність, агресивність - у силу і впевненість у собі, наполегливість і цілеспрямованість. Спробуйте звинуватити людину в жадібності - найшвидше вона обуриться і почне заперечувати: «Ні, я не жадібний, я обережний і ощадливий, не кидаюсь у всілякі авантюри, не роблю невиважених вчинків». Людина морально невихована розглядає себе як таку, що схильна до захоплення, тобто за допомогою конверсії вона використовує можливість неприємні риси свого характеру, поведінки виявити через соціально привабливі еквіваленти.

Раціоналізація - використання інтелекту для виправдання дій або відмови від них. Першим раціоналізатором можна вважати лисицю з байки Езопа, яка, не дотягнувшись до винограду, зневажливо сказала: «Та він же зелений». Людина, яка зазнала невдачі, щоб зберегти самооцінку, заспокоїти себе, своє честолюбство, часто також знижує цінність об’єкта, до якого прагнула.

Раціоналізація дає змогу також перекласти провину на обставини або вплив додаткових чинників. Раціоналізацією людина виправдовує себе, щоб приглушити сумління, зняти необхідність оцінити себе в негативному ракурсі. Ю. Орлов справедливо вказує, що до раціоналізації своєї поведінки ми звертаємося значно частіше, ніж підозрюємо: «Курець виправдовує своє самоотруєння й отруєння близьких тим, що занижує шкоду від куріння; ледар і нероба стверджує, що той рід занять, який він виконує, не гідний його; черства людина, маніпулюючи людьми, схильна приписувати собі мотиви надання їм блага; заздрісник, який напускається з критикою на свого друга, вважає, що турбується про нього і хоче його виправити; підліток свій паразитизм і нещадність до батьків виправдовує тим, що вони начебто повинні піклуватися про нього за традиціями своєї сім’ї або з обов’язку.

Ще одним поширеним засобом психологічного захисту є фантазії, продукт нашої уяви. Учень, який отримав неприємне зауваження, дивиться на вчителя й подумки уявляє, як під тим ламається стілець. Зручність такого засобу захисту в тому, що в людини формується відчуття контролю над ситуацією, буцімто саме вона керує нею, причому не треба враховувати можливі дії «суперника» або реальні труднощі. Це робить фантазію важливим засобом зняття напруги (через уявне завершення тих розпочатих актів, які в інший спосіб було б важко або взагалі неможливо завершити). Тому уявні події, вчинки сприяють підтримці слабких надій, пом’якшенню почуття меншовартості, послабленню якихось реальних образ. Людина, яка відчуває справедливе ставлення навколишніх, може уявити себе героєм, страждальцем, який зазнає нестатків заради благородної мети, і це надає їй сил для подолання нових труднощів. Механізми психологічного захисту спрацьовують тоді, коли під загрозою виявляються «Я-концепція», окремий «Я-образ», самооцінка особистості. Адже добре відомо, що багато людей відчувають невдоволеність собою, власну недосконалість, при цьому що вищий інтелектуальний рівень людини, то гострішими можуть бути і незадоволеність, і відчуття власного безсилля.

І.С. Кон в дослідженні психології ранньої юності зауважує: «Рефлексивна самокритика творчої особистості й занижена самоповага невротика схожі тим, що в обох випадках присутнє прагнення до досконалості і вибір настільки високого взірця, що порівняно з ним наявні досягнення і властивості «Я» здаються незначними. Проте в першому випадку конфлікт реального й ідеального «Я» розв’язується в діяльності, чи це навчання, чи праця, чи самовиховання. Цей конфлікт розгортається на основі сильного «Я», яке може ставити собі складні завдання, і в цьому виявляється ступінь самоповаги. Навпаки, типова риса невротика - слабке «Я». Невротична рефлексія залишається на рівні пасивного самоспоглядання, вироджується в «самозадоволене нянькання індивідуума зі своїми йому одному дорогими особливостями». Визнання і навіть гіпертрофія власних недоліків слугує тут не стартовим майданчиком для їх подолання, а засобом самовиправдання, відмови від діяльності аж до «виключення з реального світу» [Кон И.С. Психология ранней юности. - М., 1989.- С. 103.].

У психічному розвитку школяра основна роль належить встановленню системи соціальних взаємовідносин з оточуючими. Розвиток соціальної дорослості - це розвиток готовності дитини до життя у суспільстві дорослих в якості його повноправного члена. Соціальна незрілість дитини, його залежність від дорослих визначає його становище соціальної нерівності у відносинах з дорослими, їх ставлення до підлітка як до «маленького».

У взаємовідносинах з дитиною дорослі мають ряд переваг:

1) мають право вимагати слухняності і підпорядкованості;

) мають право змушувати, забороняти, карати.

Дорослому потрібно будувати взаємовідносини із дітьми шкільного віку, як з іншим дорослим - дружнього характеру, змістовної співпраці з характерними для них нормами взаємної поваги, довіри, допомоги. Школяр чекає розуміння з боку дорослих. Співпраця дозволить дорослому поставити школяра у становище свого помічника, товариша у різних справах, а самому стати для нього взірцем і другом.

До початку підліткового віку взаємовідносини дитини зі своїми однолітками вже будуються на важливих нормах дорослої моралі рівності, а основою взаємовідносин з дорослими залишається дитяча мораль слухняності. Це може мати важливі наслідки:

1) співпраця як оптимальний для розвитку особистості школяра тип спілкування може інтенсивніше розвиватися у взаємовідносинах з друзями;

2) саме спілкування з друзями, а не з дорослими, може приносити школяру більше задоволення та відігравати провідну роль у розвитку дорослості і формуванні особистості;

) засвоєні школярем норми моралі дорослих можуть зіткнутися із нормами моралі слухняності і перемогти їх, оскільки дитяча мораль все більше стає для школяра неприйнятною.

Провідним типом діяльності школяра стає спілкування з однолітками в громадсько-корисній діяльності. Воно набуває інтимно-особистісного характеру і виокремлюється у самостійну і дуже важливу сферу життя. Спілкування з друзями набуває великої значущості, що може відсунути на другий план навчання, значно зменшити привабливість спілкування з батьками.

Аналіз методів дослідження агресивної поведінки показав, що на сучасному етапі розвитку, для визначення конфлікту, агресії використовують методи: експериментальні, спостереження, тестування та ін. особливо поширеними є тести опитувальників, зокрема тест на визначення самооцінки, стратегій поведінки, агресії та напруження. Методика Томаса-Кілмена - визначає 5 типів стратегій: стиль конкуренції, стиль відхилення, стиль пристосованості, стиль співробітництва і стиль компромісу.

Методика Басса-Дарки - дозволяє проаналізувати частоти прояву поведінки у учнів, і виділяє 8 типів агресії: фізична; побічна; роздратування; негативізм; образа; підозра; вербальна і почуття провини. Методика по визначенню самооцінки - встановлює самоусвідомлення, ступені адекватності.

Превенція агресивних проявів виступає одним із пріоритетних завдань освітнього закладу, зумовлених особливостями сучасного соціально-економічного розвитку суспільства. Превентивні і корекційні заходи щодо зниження рівня тривожності та агресивності вихованців сприяють ефективній інтеграції дітей у суспільство, допомагають розвитку самоствердження та самозахисту в процесі власного життєздійснення.

Феномен агресії перебуває у взаємозв’язку з іншими явищами, такими, як тривога, стрес, фрустрація, депресія та ін. Виходячи з аналізу наукової літератури, який доводить, що соціальну форму взаємодії особистість обирає в міру сформованості в неї навичок контролю, моделювання власної поведінки та здатності використати їх у подальшому житті, педагогами і психологами повинні застосовуватись спеціальні тренінгові програми і її форми, які будуть сприяти успішному превентивному вихованню дітей шкільного віку, а також корекції їх агресивної поведінки. Оскільки у молодших школярів немає достатнього життєвого досвіду для самоконтролю та позитивної спрямованості у процесі спілкування, такі програми мають спричинювати підвищений інтерес дітей до позитивного спілкування, та взаємодії з однолітками.

Теорію агресії розглядали багато вчених: З. Фрейд, Берковіц, Зільман, А. Бандура, Р. Уолтер, О. Кермберг, А. Басса та інші. Науковцями доведено, що попередження деструктивних проявів у поведінці є складною і важливою проблемою освіти.

Процес превенції та корекції агресивності довготривалий і нелегкий як для школярів та і для педагогічних працівників. У процесі педагогічного впливу на дитину важливо висвітлювати її позитивні якості та здібності, формувати здатність адекватно оцінювати соціальну ситуацію в колективі дітей.

У психологічній літературі термін «агресивна поведінка» тлумачиться по-різному.

Агресивна поведінка - індивідуальна або колективна поведінка або дія, спрямована на нанесення фізичної або психічної шкоди або навіть на знищення іншої людини або групи [7, 9].

Потрібно розділяти агресію й агресивність. Агресія - це поведінка (індивідуальна або колективна), спрямована на нанесення фізичної, або психологічної шкоди чи збитку. Агресивність - відносно стійка риса особистості, що виражається в готовності до агресії, схильності сприймати й інтерпретувати поведінку іншого як ворожість. У силу своєї стійкості й входження в структуру особистості, агресивність здатна визначати загальну тенденцію поведінки [7, 9].

В даному дослідженні агресивність розглядається як особистісна риса, що формується під впливом соціально-психологічних факторів. Агресивна поведінка - це не автоматично виникаючий в організмі людини потяг, а реакція на фрустрацію - спроба перебороти перешкоду на шляху до задоволення потреб, досягненню задоволення й емоційної рівноваги.

Різними психологами було запропоновано безліч визначень агресивної поведінки: сильна активність, прагнення до самоствердження (Веndеr L.); акти ворожості, атаки, руйнування, тобто дії, які шкодять іншій особі або об'єкту. Людська агресивність є поведінкова реакція, що характеризується проявом сили в спробі завдати шкоди або збитку особистості або суспільству (Delgado H.); реакція, у результаті якої інший організм одержує болючі стимули (Вuss А.); фізична дія або погроза такої дії з боку однієї особистості, що зменшують волю або генетичну пристосованість іншої особистості (Uilson) [21, 6]; злісне, неприємне у поведінці, що заподіює біль навколишнім [27, 12].

Із цієї безлічі визначень агресії жодне не є вичерпним і загальновживаним.

Наявні визначення можна умовно розділити на 2 групи: Уявлення про агресію як про мотивовані дії, що порушують норми й правила, що заподіюють біль і страждання. У цьому плані розрізняються навмисна й інструментальна агресія. Інструментальна агресія проявляється тоді, коли людина не ставила своєю метою діяти агресивно, але «так довелося», або «було необхідно діяти». У цьому випадку мотив існує, але він не усвідомлюється.

Навмисна агресія - це ті дії, які мають усвідомлений мотив - заподіяння шкоди або збитку.

Ю.М. Антонян вважає, що причиною агресії є тривожність. Ця властивість формується в ранньому дитинстві. Як наслідок порушення емоційних зв'язків з матір'ю, тобто депривація. Тривожність створює захисну поведінку, спричиняє знижену самооцінку, у індивіда різко знижується межа сприйняття конфліктної ситуації як загрозливої, розширюється діапазон ситуацій.

Агресія як акт ворожості й руйнування (поведінкова складова).

Р. Берон і Д. Ричардсон [3; 56] дають таке визначення: агресія - це будь-яка форма поведінки, націлена на образу або заподіяння шкоди іншій живій істоті, що не бажає подібного відношення. Іншими словами: агресія обов'язково має на увазі навмисне, цілеспрямоване заподіяння шкоди жертві; як агресія може розглядатися тільки така поведінка, що має на увазі заподіяння шкоди або збитку живим організмам; жертва повинна мати мотивацію запобігання подібного відношення до себе.

Велике значення для успішного навчання молодших школярів в школі має психічне здоров'я, тобто стан психологічного, фізичного та соціального благополуччя. Основою складності молодшого шкільного віку є швидкий темп змін, що відбувається в цьому періоді. У цей період відбувається інтенсивне встановлення дружніх контактів. Придбання навичок соціальної взаємодії із групою однолітків і вміння заводити друзів є одним із важливих завдань розвитку на цьому віковому етапі. Молодший школяр переживає за те, як його оцінять однолітки, за те, що сказати батькам тощо, а це викликає тривожність [29, 37].

Тривожність може викликати значну частину мотиваційних властивостей всіх вторинних мотивів. Роль, яку грає тривожність у створенні мотиваційної складової, велика. І якщо тривожність пов'язана з погрозою фізичного болю й позбавленням винагороди, то в батьків є багато додаткових засобів для виховання дитини й контролю за її поведінкою [1, 13].

Тривога - емоційний стан людини, що виникає в умовах несподіваностей, як при затримці приємних ситуацій, так і, частіше, при очікуванні неприємностей. В основі феноменології тривоги, з точки зору сучасної психології, лежить переживання страху. Страх як будь-яка базова емоція (радість, гнів, відраза, презирство тощо) може варіювати у своїй інтенсивності, відповідно, і в стані тривоги він може бути вираженим слабо, помірно і сильно. Певний рівень тривожності - природна й обов'язкова характеристика активної діяльності особистості. У кожної людини є свій оптимальний рівень тривожності, тобто корисна тривожність. Особистість, у якої висока тривожність, схильна перебільшувати ситуацію загрози, що впливає на її самооцінку та життєдіяльність [12, 27-32].

Серія досліджень, проведених К.Е. Ізард, засвідчує, що тривогу можна визначити як емоційний паттерн, який складається з декількох відносно незалежних афективних факторів, тобто тривога являє собою комплекс емоційних переживань (страху, смутку, сорому, гніву, інтересу, провини тощо).

Згідно висновків К.Е. Ізард, профілі високотривожних досліджуваних відзначаються тим, що в них найбільш високими значеннями характеризуються показники названих переживань (страху, інтересу, провини та сорому) [12; 60].

Отже, вчителям, психологам та батькам варто зрозуміти, що молодший школяр у стані тривоги переживає, як правило, не одну емоцію, а деяку комбінацію або паттерн різних емоцій, кожна з яких впливає на соціальні взаємини, соматичний стан, пізнавальні процеси й поведінку в цілому.

Тривожна людина постійно очікує несприятливого розвитку якихось подій, що мають відношення безпосередньо до неї. Навіть у досягненні успіху високо тривожна особистість сподівається на негативні наслідки - висловлювання, оціночні судження, переживання, дії з боку оточуючих. На думку Л.А. Лєпіхової, виникнення тривожності - результат недостатньої адаптивності психофізіологічних механізмів, що проявляється в посиленні рівня активації нервової системи і, як наслідок цього, неадекватних поведінкових реакцій [3, 138].

Дотепер ще не вироблено певної точки зору на причини виникнення тривожності. Але більшість учених уважає, що в молодшому шкільному віці одна з основних причин криється в порушенні дитино - батьківських відносин.

Б.І. Кочубей і Є.В. Новикова вважають, що тривожність розвивається внаслідок наявності в дитини внутрішнього конфлікту, який може бути викликаний:

Суперечливими вимогами, запропонованими батьками, або батьками й школою. Наприклад, батьки не пускають дитину в школу через погане самопочуття, а вчитель ставить "двійку" у журнал і вичитує її за пропуск уроку в присутності інших дітей.

Неадекватними вимогами (найчастіше завищеними). Наприклад, батьки неодноразово повторюють дитині, що вона неодмінно повинна бути відмінником, не можуть і не хочуть миритися з тим, що син або дочка одержує в школі не тільки "п'ятірки" і не є кращим учнем класу.

Негативними вимогами, які принижують дитину, ставлять її в залежне положення. Наприклад, вихователь або вчитель говорять дитині: "Якщо ти розповіси, хто погано поводився під час моєї відсутності, я не повідомлю мамі, що ти побився".

Б.І. Кочубей і Є.В. Новикова вважають, що в молодшому шкільному віці більш тривожні хлопчики, а після 11 років - дівчинки. При цьому дівчинки більше хвилюються із приводу взаємин з іншими людьми, а хлопчиків більшою мірою турбують насильство й покарання. Зробивши який-небудь "непорядний" вчинок, дівчинки переживають, що мама або педагог погано про неї подумають, а подружки відмовляться з ними грати. У цій же ситуації хлопчики, швидше за все, будуть боятися, що їх покарають дорослі або поб'ють однолітки. На думку Б.І. Кочубей і Є.В. Новикової, через шість тижнів після початку навчального року в школярів звичайно підвищується рівень тривожності, і вони мають потребу в 7-10-денному відпочинку.

Тривожність дитини багато в чому залежить від рівня тривожності оточуючих його дорослих. Висока тривожність педагога або батька передається дитині. У родинах з доброзичливими відносинами діти менш тривожні, чим у родинах, де часто виникають конфлікти.

Цікавий той факт, що після розлучення батьків, коли, здавалося б, у родині закінчилися скандали, рівень тривожності дитини не знижується, а, як правило, різко зростає.

Психолог Є.Ю. Брель виявила й таку закономірність: тривожність дітей зростає в тому випадку, якщо батьки не задоволені своєю роботою, житловими умовами, матеріальним становищем. Можливо, саме тому в наш час число тривожних дітей неухильно росте.

З вітчизняних психологів цю точку зору розділяють Т.Г. Румянцева й І.Б. Бойко. Вони розглядають агресію як форму соціальної поведінки, що реалізується в контексті соціальної взаємодії, але поведінка буде агресивною при двох умовах: коли мають місце згубні для жертви наслідки, і коли порушуються норми поведінки.

Дослідженню агресивності й агресивної поведінки приділяється значна увага у всіх основних напрямках психологічних досліджень.

У вітчизняній психології агресивний молодший школяр розглядається як, насамперед, звичайна дитина. Риси і якості агресивності вона здобуває під впливом помилок, недоробок, недоглядів у виховній роботі, у складностях навколишнього її середовища.

Якщо говорити про більш глибинні причини такої поведінки, то можна відзначити в таких агресивних молодших школярів порушення емоційної сфери й кризи особистості (Ю.Б. Можгинський) [23, 45]. Криза особистості проявляється у вигляді хворобливого відношення до сприйняття власного "Я" оточуючими людьми, самотності й відірваності від світу, невідповідності свого "Я" якимось ідеалам, з'являється відчуття втрати цілісності внутрішнього світу. Форма поведінки характеризується негрубою виразністю розладів поведінки, відсутністю безпричинних коливань настрою, здатністю до компенсації проявів агресії в сприятливих умовах, м'якістю сомато - вегетативного компонента афективних реакцій. Агресивна поведінка молодших школярів носить характер протесту, виникає епізодично та не порушує в цілому їхні взаємини з навколишніми.

Основоположником психоаналітичного підходу є 3. Фрейд [36, 38]. Завдяки працям якого агресія й агресивність були перетворені в об'єкт наукового аналізу. Джерелом агресивної поведінки в психоаналітичному трактуванні виступає Танатос - інстинктивний потяг до смерті й руйнування. Ця концепція зародилася в пізніх роботах Фрейда, а спочатку він дотримувався інших поглядів. У своїх ранніх роботах він стверджував, що все людське виникає з Еросу, або інстинкту життя, енергія якого спрямована на збереження, зміцнення й відтворення життя. У цьому контексті агресія розглядалася просто як реакція на блокування імпульсів лібідо. Згодом агресія як така трактувалася 3. Фрейдом [36, 56], як невід'ємна частина життя.

У руслі психоаналітичного підходу причинами виникнення агресивної поведінки займався Д. Доллард [10, 98]. Він розробив фрустраційно-агресивну теорію. Ця теорія виникла на противагу концепціям інстинкту: тут агресивна поведінка розглядається як ситуативний, а не еволюційний процес. Агресія - це не автоматично виникаючий в організмі людини потяг, а реакція на фрустрацію - спроба перебороти перешкоду на шляху до задоволення потреб, досягнення задоволення й емоційної рівноваги. Агресія завжди є наслідком фрустрації, а фрустрація спричиняє агресію, яка розглядається як спроба нашкодити іншому своєю дією. При цьому ступінь фрустрації залежить від сили мотивації до виконання бажаної дії, значущості перешкоди й кількості цілеспрямованих дій.

Теорія оперує також ключовими поняттями гальмування й заміщення. Гальмування - це тенденція обмежити або згорнути дії через очікувані негативні наслідки. Гальмування будь-якого акту агресії прямо пропорціональна силі очікуваного покарання. Крім того, гальмування прямих актів агресії майже завжди є додатковою фрустрацією, що викликає агресію проти людини, яка сприймається як винуватець цього гальмування.

Заміщення - це прагнення брати участь в агресивних діях, спрямованих проти якої-небудь іншої особи, а не щирого джерела фрустрації [10, 67].

Однією з ідей цієї теорії агресії є ефект катарсису. Катарсис - це процес звільнення енергії, що накопичилася та призводить до зниження рівня напруги. Суть цієї ідеї полягає в тому, що фізичне або емоційне вираження ворожих тенденцій призводить до тимчасового полегшення, у результаті чого досягається психологічна рівновага й послабляється готовність до агресії.

Представником модифікованої форми теорії зумовлювання агресії фрустрацією є Л. Бєрковіц [2, 35]. Агресія, на його думку, - функція складної взаємодії між уродженими схильностями й засвоєними реакціями. Він ввів нову перемінну, що характеризує можливі переживання, що виникають у результаті фрустрації, - гнів (емоційна реакція на подразник, що фруструє). Бєрковіц визнавав також, що агресія не завжди є домінуючою реакцією на фрустрацію й за певних умов може придушуватися. У концептуальну схему «фрустрація-агресія» Бєрковіц [2, 35] ввів три істотних виправлення: 1) фрустрація не обов'язково реалізується в агресивних діях, але вона стимулює готовність до них; 2) навіть при стані готовності агресія не виникає без належних умов; 3) вихід із фруструючої ситуації за допомогою агресивних дій виховує в індивіда звичку до подібних дій.

У більш пізніх роботах відзначається, що при фрустрації особистість реагує цілим комплексом захисних реакцій, з яких лише одна відіграє провідну роль.

Протилежну позицію щодо розуміння агресії займає Е. Фромм [37, 145], представник неофрейднзму.

Е. Фромм [37, 147] у своїй книзі «Анатомія людської деструктивності» показує, як точні наукові дані нейрофізіології, психології тварин, палеонтології й антропології спростовують гіпотезу про те, що в людині від народження закладений спонтанний інстинкт агресивності, що розвивається.

По - перше, Е. Фромм аналізує результати дослідження проблеми відносин між функцією мозку й поведінкою індивіда. Ряд дослідників, таких як В.Р. Гесс, Д. Олдс,

Р. Хіт, Дельгадо [37, 284], затверджують, що імпульси агресії й втечі «контролюються» різними ділянками мозку. Так, наприклад, експериментально встановлено, що, стимулюючи певні ділянки мозку, можна підсилити афект гніву (і відповідну модель поведінки) та загальмувати. Внаслідок дуальної (біполярної) організації півкуль мозку виникає й подвійність рефлексу агресії.

На думку Е. Фромма [37, 248], жорстокість і деструктнвність у більшості суспільств залишається на такому низькому рівні, що їхнє пояснення за допомогою «вроджених пристрастей» не переконливо: менш цивілізовані суспільства (мисливці, збирачі й ранні хлібороби) проявляють меншу агресивність, чим більш розвинені цивілізації.

Важливо досліджувати соціальні умови, що порушують рівновагу рефлексу.

Е. Фромм аналізує різні типи агресії й деструктивності, а також їхньої передумови.

Під агресією розуміє всі ті дії, які заподіюють (або мають намір заподіяти) шкоди іншій людині, живому або неживому об'єкту. Виділяє та розрізняє агресію біологічно адаптивну, сприятливу підтримці життя, доброякісну, від злоякісної агресії, не пов'язаної зі збереженням життя.

Біологічно адаптивна агресія - це реакція на погрозу вітальним інтересам індивіда; закладена у філогенезі, властива і тварині, і людині; носить вибуховий характер, виникає спонтанно як реакція на погрозу; а наслідок її - усунення або самої погрози, або її причини.

Біологічно неадаптивна. злоякісна агресивність (деструктивність, жорстокість) зовсім не є захистом від нападу або погрози; не закладена у філогенезі. Цей вид агресії притаманний тільки людині. Ця агресія приносить біологічну шкоду й соціальне руйнування (вбивство й жорстокі катування). Ці дії завдають шкоди не тільки жертві, але й самому агресорові.

Е. Фромм [37, 247], аналізуючи феномен агресії, також використовує такі терміни як «псевдоагресія», «ігрова агресія», «агресія як самоствердження», «оборонна агресія».

Псевдоагресія - дії, у результаті яких може бути нанесений збиток, але яким не передував злий намір (випадкове поранення людини). Ігрова агресія необхідна в навчальному тренінгу на майстерність, спритність і швидкість реакцій. Не має ніякої руйнівної мети й ніяких негативних мотивацій (гнів, ненависть) - фехтування, стрілянина з лука.

К. Лоренц [19, 134], представник етологічного підходу, вважає, що агресія бере початок насамперед з вродженого інстинкту боротьби за виживання, який є присутнім у людей так само, як і у всіх живих істот. Припускав, що цей інстинкт розвився в ході тривалої еволюції, на користь чого свідчать три його важливі функції. По-перше, боротьба розсіює представників видів на широкому географічному просторі, і тим самим забезпечується максимальна утилізація наявних харчових ресурсів. По-друге, агресія допомагає поліпшити генетичний фонд виду за рахунок того, що залишити потомство зуміють тільки найбільш сильні й енергійні. По-третє, сильні тварини краще захищаються й забезпечують виживання свого потомства.

Він вважав, що агресивна енергія генерується в організмі спонтанно, безупинно, у постійному темпі, регулярно накопичуючись із часом.

Таким чином, розгортання явно агресивних дій є спільною функцією, як кількості накопиченої агресивної енергії, так і особливої сили, що полегшує розрядку стимулів агресії у безпосередньому оточенні.

Чим більше кількість агресивної енергії є в цей момент, тим менша сила стимулу потрібна для того, щоб агресія виплеснулася зовні.

У теорії соціального учіння, автором якої є А. Бандура [1, 17], агресія являє собою поведінку, засвоєну в процесі соціалізації за допомогою спостереження відповідного способу дій при соціальному підкріпленні. Зразок поведінки розглядається як засіб міжособистісного впливу. Тому істотна увага тут приділяється вивченню впливу первинних посередників соціалізації, а саме батьків, на навчання дітей агресивній поведінці.

При народженні спонукаються до дії вузькі збудники - первинні або вроджені драйви Такі збудники пов'язані з основними фізіологічними процесами, і зменшення сили порушення істотно для виживання організму. Драйв - це сильний стимул, що спонукує організм до дії. Таким чином, звільнення від дістресу на ранніх етапах життя дитини залежить від дії оточуючих його дорослих; саме цей зв'язок інших людей, особливо матері, зі зниженням сили первинного драйву й становить основу процесу соціалізації.

Діти навчаються шляхом спостереження за поведінкою інших людей і наслідуванням своїх батьків. Цей процес називається моделюванням. Пізніше він переходить у процес соціалізації, у ході якого формуються звичні моделі реакцій. Зростаючи діти наслідують різні приклади, взяті з їхнього соціального оточення. Бандура [1; 19] виділив 3 найбільш важливі моменти, які потрібно враховувати при вивченні агресії: спосіб засвоєння подібних дій; фактори, що провокують їхній прояв; умови, при яких вони закріплюються.

Отже, існує декілька варіантів тлумачення поняття «агресивна поведінка». Найпоширеніші з них: 1) агресивна поведінка - будь-яка поведінка, що містить погрозу чи завдає шкоди іншим; 2) агресивна поведінка - властивість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, в основному в області суб'єкт - суб'єктних відносин; 3) агресивна поведінка - індивідуальна або колективна поведінка або дія, спрямована на нанесення фізичної або психічної шкоди, чи навіть на знищення іншої людини або групи.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних поглядів показав, що агресія як внутрішня спонукаюча тенденція - це невід'ємна частина особистісної динаміки. Агресивність як схильність конкретної людини проявляти цю тенденцію у формі конкретних внутрішніх та зовнішніх дій - індивідуальна особливість.

Для того, щоб визначити, чи спрямовується поведінка дитини її внутрішньою тенденцією чи залежить від певних факторів, необхідно проаналізувати особистісні та ситуативні фактори, наприклад важливість конкретної ситуації для людини, її здатності усвідомлювати свою поведінку та контролювати свої почуття, цілеспрямованість поведінки, ступеню завданої їй шкоди.

Тобто, агресивна поведінка може мати різні форми: ситуативні агресивні реакції; пасивна агресивна поведінка (бездія або відмова від чого-небудь); активна агресивна поведінка (насильницькі дії).

Ведучими ознаками агресивної поведінки можна вважати такі її прояви, як:

- чітке прагнення до домінування над людьми та використання їх у своїх цілях;

тенденцію до руйнування;

спрямованість на нанесення шкоди оточуючим людям;

схильність до насилля (спричинення болю).

Узагальнюючи всі вище перераховані ознаки, можна говорити про те, що під агресивною поведінкою особистості маються на увазі будь-які дії з вираженим мотивом домінування. При цьому виражену соціально-негативну оцінку мають, перш за все, ті форми агресивної поведінки, які «спрямовані на приниження та нанесення шкоди іншій живій істоті, яка не бажає такого ставлення» [9, 86]. Така агресивна соціальна поведінка включає насилля - вербальні та фізичні дії, що спричиняють біль. Вона, як правило, протікає на фоні негативних емоцій агресора (злість, садистські задоволення, байдужість) та в свою чергу викликає негативні турботи жертви (страх, приниження). Ця поведінка спрямовується агресивними мотивами - зруйнувати, використати, нашкодити. На когнітивному рівні вона підтримується установками, що підтверджують правильність такої поведінки (стереотипи, міфи, впевнення). Одним з важливих внутрішніх факторів агресивної поведінки є тривожність. Під тривожністю в психології розуміють схильність індивіда до переживання тривоги; стан психічного та м'язового напруження, пов'язаний з суб'єктивним відчуттям небезпеки.

В стані підвищеної тривожності дитина може бути схильною до агресивних проявів, що суб'єктивно оцінюватимуся нею як акти самозахисту.

1.2 Психологічні особливості молодших школярів

Молодший шкільний вік охоплює період з 6-7 до 10-11 років.

Учень початкових класів - це людина, що активно опановує навички спілкування. У цей період відбувається інтенсивне встановлення дружніх контактів. Придбання навичок соціальної взаємодії із групою однолітків і вміння заводити друзів є одним із важливих завдань розвитку на цьому віковому етапі.

Основна особливість даного віку - зміна соціальної позиції дитини, її положення в системі соціальних зв'язків, викликане прийняттям соціального статусу учня. Недавній дошкільник попадає в навчальний заклад, де виконує соціальну роль школяра: одержує нові обов'язки й права, включається в індивідуальну й групову діяльність (навчання) під керівництвом учителя [16, 51].

Нова соціальна позиція проявляється в житті дитини на різних рівнях: по-перше, вона дає її можливість відвідувати школу, носити ранець, використовувати підручники та інше, що підтверджує соціальний ріст дитини, її наближення до світу дорослих (зовнішня сторона - дитина одержує новий соціальний статус); по-друге, навчання в школі озброює дитину знаннями й уміннями (писання, рахування, читання), що є необхідними умовами повноцінного функціонування в сучасному суспільстві (внутрішня сторона соціального статусу).

Разом з тим, перехід у школу є стресовою подією для дитини. Виникаючі труднощі пов'язані з наступними факторами: необхідність дотримуватися твердих правил поведінки під час уроків і перерв; необхідність проявляти незвичайну для дитини складну рухову активність при навчанні малюванню й письму; напружена розумова діяльність під час шкільних занять, відсутність можливості відпочити або відволіктися тоді, коли виникає потреба в цьому; жорстокий режим дня; однаковий рівень вимог, запропонований вчителем до всіх учнів незалежно від ступеня розвитку, емоційних особливостей і здатностей кожного; необхідність обмежувати вільний час після занять у школі для виконання домашніх завдань; переживання страху, сорому при осудженні від учителя в присутності всього класу, острах негативних оцінок; поява перших серйозних обов'язків по будинку, пов'язаних із працею й самообслуговуванням [11, 57].

У цілому дорослі починають пред'являти до молодшого школяра підвищені вимоги. Виникаючі проблеми ставлять перед даним віком важливі завдання, які дитина виконує разом з дорослими: адаптація до роботи в школі й будинку, освоєння навчальних навичок, уміння бути уважним, посидющим, розвиток саморегуляції; вирівнювання готовності дітей до навчання в школі, підтягування відстаючих до добре встигаючих.

Провідний вид діяльності в молодшому шкільному віці - навчання (навчальна діяльність), яке тільки починає складатися багато в чому воно визначає розвиток всієї пізнавальної сфери й інших видів діяльності дітей даного віку. Навчання тут тільки починається, має бути вдосконалене протягом довгих років життя.

Специфіка навчальної діяльності полягає в тому, що її втримування є наукові поняття й узагальнені способи рішення теоретичних завдань, а метою - засвоєння наукових знань і відповідних їм умінь.

Разом з тим, словесно-логічне мислення молодших школярів розвинене ще слабко, що необхідно враховувати при організації навчальної діяльності дітей даного віку. Важливо побудувати навчання з опорою на наочно-діюче мислення дітей (рахунок за допомогою паличок) і наочно-образне мислення (різноманітні форми наочності) [26, 34].

У перші шкільні роки діти поступово віддаляються від батьків, хоча усе ще відчувають потребу в керівництві з боку дорослих. Відносини з батьками, структура родини й взаємини між батьками впливають на школярів, однак розширення контактів із зовнішнім соціальним середовищем призводить до того, що все більш сильний вплив на них оказують інші дорослі [20, 67].

Дуже важливим для дитини молодшого шкільного віку є педагог (його роль). От що говорить про посмішку, як найважливіший невербальний вплив на дитину І.М. Юсупов [40, 57] у книзі "Психологія взаєморозуміння": "У педагогічному спілкуванні посмішка є неодмінним атрибутом діалогу. Не тільки в процесі навчання, але в умовах неофіційного спілкування потреба дітей молодшого шкільного й підліткового віку в стимулюванні посмішкою велика".

Е.І. Ісеніна [13, 49] вважає, що різноманітні форми взаємодії дорослих з дитиною й характер оцінок, які вони їй дають, своїм результатом мають розвиток у неї тих або інших самооцінок. В одних випадках розвивається переконання, що дитина дуже розумна, в інших - що вона некрасива, нерозумна і т.п., а це позначається на визначенні у дітей критеріїв оцінки інших людей.

У молодшому шкільному віці відбувається помітна активізація процесів спілкування: збільшується загальний час, що відводиться спілкуванню; зміст спілкування поглиблюється, включаючи й ділові, і особистісні питання; тематика розмов дітей стає більш різноманітною; у спілкуванні діти намагаються дотримуватися певних моральних норм, виходячи з подань про «гарне» і «погане», а не тільки зі страху осуду.

Якщо в дитини до 9-10-літнього віку встановлюються дружні відносини з ким-небудь із однокласників, з одного боку це значить, що вона вміє налагодити тісний соціальний контакт із ровесником, тривалий час підтримувати відносини, а з іншого, що спілкування з дитиною теж комусь важливо й цікаво [41, 67].

Р.С. Немов [24, 124] стверджує, що між 8 і 11 роками діти вважають друзями тих, хто допомагає їм, озивається на їхні прохання та розділяє їхні інтереси. Для виникнення взаємної симпатії чи дружби стають важливими такі якості особистості, як доброта й уважність, самостійність, упевненість у собі, чесність.

Поступово, у міру освоєння дитиною шкільної дійсності, у школяра складається система особистих відносин у класі. Її основу становлять безпосередні емоційні відносини, які превалюють над всіма іншими.

Дані соціометричних досліджень показують, що положення учня в системі сформованих у класі міжособистісних відносин визначається рядом факторів, загальних для різних вікових груп. Так, наприклад, діти, що одержують найбільше число виборів від однокласників («зірки»), характеризуються рядом загальних рис: вони мають рівний характер, товариські, мають гарні здатності, відрізняються ініціативністю й багатою фантазією; більшість із них добре вчиться; дівчата відрізняються привабливою зовнішністю [39, 70].

Група школярів, що мають неблагополучне положення в системі особистих відносин у класі, також має деякі подібні характеристики: такі діти мають труднощі в спілкуванні з однолітками, що може проявлятися як у дратівливості, запальності характеру, примхливості, брутальності, так і в замкнутості; нерідко їх відрізняє зазнайство, жадібність; багато хто із цих дітей неакуратні й неохайні.

Перераховані загальні якості мають певну специфіку прояву на різних етапах молодшого шкільного віку.

Для першокласників, що володіють високим соціометричним статусом, найбільш значимими є наступні особливості: охайна зовнішність, приналежність до класного активу, готовність поділитися речами, солодощами. Друге місце в цьому віці займають гарна успішність і відношення до навчання. Для популярних у класі хлопчиків велике значення має також фізична сила.

«Непривабливі» для однолітків першокласники характеризуються наступними рисами: непричетність до класного активу; неохайність; погане навчання та поведінка; мінливість у дружбі; дружба з порушниками дисципліни, а також плаксивість [42, 109].

Таким чином, першокласники оцінюють своїх однолітків насамперед по тим якостям, які легко проявляються зовні, а також по тим, на які найчастіше звертає увагу вчитель.

До кінця молодшого шкільного віку критерії прийнятності поволі змінюються. При оцінці однолітків на першому місці є суспільна активність, у якій діти вже цінують дійсно організаторські здібності, а не просто сам факт суспільного доручення, даного вчителем, як це було в першому класі; і, як і раніше, гарна зовнішність. У цьому віці для дітей значимість здобувають і певні особистісні якості: самостійність, упевненість у собі, чесність. Примітно, що показники, пов'язані з навчанням, у третьокласників менш значимі й відходять на другий план [8, 38].

Для «непривабливих» третьокласників найбільш істотні такі риси, як суспільна пасивність; несумлінне відношення до праці, до чужих речей. Характерні для молодших школярів критерії оцінки однокласників відбивають особливості сприйняття й розуміння ними іншої людини, що пов'язане із загальними закономірностями розвитку пізнавальної сфери в цьому віці: слабка здатність виділяти головне в предметі, ситуативність, емоційність, опора на конкретні факти, труднощі встановлення причинно-наслідкових відносин і т.д.

Специфіка соціальної перцепції молодших школярів позначається й на особливостях їхнього першого враження про іншу людину. У цілому, стаючи більше точним і диференційованим до третього класу, перше враження відрізняється в дітей ситуативністю, стереотипністю, орієнтацією на зовнішні ознаки. Фізичний вигляд і його оформлення є для молодших школярів «каркасом», на якому вибудовується образ іншої людини. Тому дорослі, працюючі з молодшими школярами (втім, не тільки з ними), повинні обов'язково враховувати орієнтацію дітей на зовнішність і приділяти спеціальну увагу своєму одягу [35, 59].

Необхідно відзначити, що, як правило, з віком у дітей підвищуються повнота й адекватність усвідомлення свого положення в групі однолітків. Але наприкінці цього вікового періоду, тобто в третьокласників, адекватність сприйняття свого соціального статусу різко знижується навіть у порівнянні з дітьми дошкільного віку: діти, що займають у класі благополучне положення, схильні його недооцінювати, і навпаки, діти, які мають незадовільні показники, як правило, вважають своє положення цілком прийнятним. Це свідчить про те, що до кінця молодшого шкільного віку відбувається своєрідна якісна перебудова як самих міжособистісних відносин, так і їхнього усвідомлення. Безумовно, це пов'язане з виникненням у цей період потреби зайняти певне положення в групі однолітків. Напруженість цієї нової потреби, зростання значимості думки однолітків і є причиною неадекватності оцінки свого місця в системі міжособистісних відносин.

Р.С. Немов [24, 124] вважає, що про зростаючу роль однолітків до кінця молодшого шкільного віку свідчить і той факт, що в 9-10 років (на відміну від більш молодших дітей) школярі значно гостріше переживають зауваження, отримані в присутності однокласників, вони стають більш сором'язливими й починають соромитися не тільки незнайомих дорослих, але й незнайомих дітей свого віку.

Зміни, що відбуваються в цьому віці у відносинах з однолітками необхідно враховувати при організації виховних заходів. Нерідко вчителі початкових класів практикують осуд учня за яку-небудь провину перед всім класом. Це потужний фактор, що травмує дитину, наслідки якого найчастіше вимагають від психолога термінового психотерапевтичного втручання.

Систему особистих відносин В.О. Канн-Калик [25, 90] вважає найбільш емоційно насиченою для кожної людини, оскільки вона пов'язана з її оцінкою й визнанням як особистості. Тому незадовільне положення в групі однолітків переживається дітьми дуже гостро й нерідко є причиною неадекватних афективних реакцій. Однак якщо в дитини існує хоча б одна взаємна прихильність, вона перестає усвідомлювати й не дуже переживає своє об'єктивно погане положення в системі особистих відносин. Навіть один єдиний взаємний вибір є своєрідним психологічним захистом і може зрівноважити кілька негативних виборів, оскільки перетворює дитину із «знедоленої» у визнану.

Навчальна діяльність дитини розвивається так само поступово, через досвід входження в неї, як і всі попередні діяльності (маніпуляційна, предметна, ігрова).

Навчальна діяльність являє собою діяльність, спрямовану на самого учня. Дитина вчиться не тільки знанням, але й тому, як засвоїти ці знання.

Навчальна діяльність, як і всяка діяльність, має свій предмет - це людина. У випадку обговорення навчальної діяльності молодшого школяра-дитина. Навчаючись способам письма, рахунку, читання й т.д., дитина орієнтує себе на самозміну - опановує необхідний, властивий оточуючій його культурі спосіб службових і розумових дій. Займаючись рефлексією, порівнює себе колишню та себе нинішню, визначає досягнення та зміни, що трапилися за певний період. Власна зміна простежується й виявляється на рівні досягнень.

«Не вмію - вмію», «Не міг - можу», «Був - став», - ключові оцінки результату поглибленої рефлексії своїх досягнень і змін. Дуже важливо, щоб дитина стала для самої себе одночасно предметом зміни та суб'єктом, що здійснює цю зміну самої себе. Якщо дитина одержує задоволення від рефлексії своєї навчальної діяльності, саморозвитку, то це значить, що вона психологічно занурена у навчання [31, 87].

Із приходом дитини в школу змінюється соціальна ситуація, але внутрішньо, психологічно дитина залишається ще в дошкільному дитинстві. Основними видами діяльності для дитини продовжують залишатися гра, малювання, конструювання. Навчальна діяльність знаходиться на стадії розвитку.

Довільне керування діями, які необхідні в навчальній діяльності, дотримання правил можливо спочатку, коли дитині зрозумілі близькі цілі й коли вона знає, що час її зусиль обмежується невеликою кількістю завдань. Тривала напруга довільної уваги стомлює дитину.

Якщо із приходом у школу відразу поставити дитину в умови, властиві навчальній діяльності, це може привести або до того, що вона швидко зануриться (або порине) в навчальну діяльність (у цьому випадку готовність до навчання вже сформувалася), або до того, що вона розгубиться перед непосильними навчальними завданнями, зневіриться в собі, почне негативно ставитися до школи та навчання. На практиці обидва ці варіанти є типовими: кількість дітей, готових до навчання, і кількість дітей, для яких навчання в заданих умовах виявляється непосильним, досить велике.

Спроби пристосувати дітей до навчальної діяльності через гру, ігрові форми, вносячи в заняття елементи сюжетних або дидактичних ігор, себе не виправдують. Таке «навчання» привабливо для дітей, але не сприяє переходу до властиво навчальної діяльності, не формує відповідального відношення до виконання навчальних завдань, не розвиває довільних видів керування діями. В умовах навчальної діяльності дитину варто підводити до розуміння того, що це зовсім інша діяльність, ніж гра, і вона пред'являє до неї дійсні, серйозні вимоги, щоб дитина навчилася реально змінювати саму себе, а не символічно, «понарошку» [22, 105].

Діти повинні навчитися розрізняти ігрові й навчальні завдання, розуміти, що навчальне завдання на відміну від гри обов'язкове, його необхідно виконувати незалежно від того, хоче дитина це зробити або не хоче. Гра сама по собі не повинна усуватися зі сфери активного життя дитини. Неправильно вказувати дитині на те, що вона вже стала дорослою і гратися іграшками «як маленька» тепер повинно бути соромно.

Гра - не тільки суто дитяча діяльність. Це й заняття, що служить для розваги, для заповнення дозвілля людей різного віку.

На думку Л.Ф. Обухова [25, 51] дитина поступово починає розуміти значення гри в умовах її нового місця в системі соціальних відносин людей, при цьому незмінно й жагуче любить грати.

З моменту, коли дитина пішла в школу, її емоційний розвиток більшою мірою, ніж раніше, залежить від сторонніх людей і від того досвіду, якого вона набуває поза будинком.

Страхи дитини відбивають її сприйняття навколишнього світу, рамки якого тепер значно розширюються. Здебільшого страхи пов'язані з подіями в школі, родині й групі однолітків.

Непояснені й вигадані страхи минулих років поступово поступаються місцем більш усвідомленим турботам, яких чимало в повсякденному житті. Предметом страхів можуть бути й майбутні уроки, уколи, якісь природні явища і відносини між однолітками.

Час від часу в дітей у цьому віці з'являється типове для багатьох школярів небажання йти до школи, а то й страх перед нею. Це проявляється через наступні широко розповсюджені зовнішні симптоми: головний біль, блювота й запаморочення. Все це не симуляція, тому поставитися до симптомів, що з'явилися, треба цілком серйозно. Звичайно такі діти вчаться нормально, а їхні страхи в більшій мірі обумовлені побоюваннями за батьків (найчастіше - за матір), острахом залишити їх наодинці з горем, лихом і т.д., але зовсім не ймовірністю одержати погану оцінку. Батьки, виражаючи при дитині свої тривоги, сумніви й коливання, найчастіше самі породжують у дітей страх за них і опосередковано - страх перед школою.

Суперечливі й невпевнені в собі батьки можуть створити у дитини враження, що вони бояться розставання й мають потребу в її постійній присутності. Їхнє підсвідоме прагнення вічно чіплятися за дитину відбиває в неї бажання проявляти незалежність і наполегливість.

Л.С. Ви готський [6, 44] стверджує, що дитину у якої з'явився страх перед заняттями, важливо якнайшвидше повернути в школу. Іноді зайва увага до скарг на фізичне нездужання може викликати посилення зазначених симптомів. Можливо, іноді краще «не помітити» поганий настрій дитини й проігнорувати її скарги. Дружня зацікавленість у відвідуванні школи в кожному разі краще, ніж жалість або стони.

Надмірна активність це ще не психічний розлад. Однак іноді вона супроводжується серйозними затримками емоційного, розумового інтелектуального розвитку. Надмірна активність спостерігається у 5 - 8% хлопчиків і близько 1% дівчаток початкових класів, що навчаються [28, 97].

У дітей з надто підвищеною активністю нерідко виникають труднощі при виконанні шкільних завдань, тому що їм нелегко концентрувати увагу й сидіти спокійно. Ці діти, як правило, стають предметом особливої турботи батьків і вчителів.

Повністю причини підвищеної активності школярів поки не з'ясовані, але із приводу багатьох випадків висловлюються цілком певні судження. Зокрема, досить стійка думка експертів щодо таких причин, як ушкодження центральної нервової системи (через травми), генетичні впливи. Деякі дослідники як причину називають темперамент дітей, заохочення або підкріплення неприйнятної поведінки. Сьогодні використовуються різноманітні методики профілактики та лікування подібних недуг. Деякі медикаменти носять заспокійливий характер для гіперактивних дітей. Також розповсюдженим способом є дієта, що виключає цукор, штучні приправи й харчові добавки. Непогані результати дає постійний і тактовний контроль за поведінкою дитини з боку батьків і вчителів.

На думку Л.С. Виготського [6, 50] ці й подібні їм методи сприяють деякому зниженню рівня активності, дозволяючи дітям поліпшити успішність у школі й поведінку в класі, будинку й на вулиці. Зрозуміло, єдиного способу лікування не існує. Можливо, найкращим тут є системний підхід, коли фахівці використовують кілька способів лікування одночасно.

У цілому молодші школярі відрізняються слухняністю й ретельністю. Однак через не сформованість процесів вольової саморегуляції вони періодично порушують дисципліну, бувають грубі або примхливі. Багато в чому поведінка молодших школярів є наслідувальним, тому приклад дорослого може бути для них більш важливий, чим його слова. Стиль поведінки дітей цього віку більшою мірою визначається відношенням до них дорослих і прийомами виховної роботи, які використовуються.

Особливу роль у виникненні агресивних реакцій в молодших школярів відіграють: характер і система виховання; умови мікросередовища; вплив засобів масової інформації та комп'ютерних ігор; вікові та індивідуально-психологічні особливості дитини.

Перехід у школу є стресовою подією для дитини. Виникаючі труднощі зв'язані з наступними факторами [30, 87]: 1) необхідність дотримуватися твердих правил поведінки під час уроків і змін; 2) необхідність проявляти незвичайну для дитини складну рухову активність при навчанні малюванню й письму; 3) напружена розумова діяльність під час шкільних занять, відсутність можливості відпочити або відволіктися тоді, коли виникає потреба в цьому; 4) жорсткий режим дня; 5) однаковий рівень вимог учителя до всіх учнів незалежно від ступеня розвитку, емоційних особливостей і здатностей кожного; 6) необхідність обмежувати вільний час після занять у школі для виконання домашніх завдань; 7) переживання страху, сорому при осудження від учителя в присутності класу, острах негативних оцінок; 8) поява перших серйозних обов'язків по будинку, пов'язаних із працею й самообслуговуванням.

Отже, у молодшому шкільному віці діти попадають в абсолютно нову соціальну ситуацію розвитку й опановують новий соціальний статус «школяра». Провідним видом діяльності є навчання, що визначає розвиток всіх психічних процесів і особистості дитини. Формується вольова саморегуляція дітей, довільний характер пізнавальних процесів. Дитина опановує письмову мову й навички читання. У неї формуються власні поняття про добро й зло, а самооцінка залежить від оцінок дорослих. Розвиваються здатності дітей до якої-небудь діяльності, відбувається становлення рис характеру. Поступово зростає цінність спілкування з однолітками; с початку авторитет дорослих дуже великий, вони є зразками для наслідування дітей. Вступ до школи висуває до дітей нові складні вимоги. Перехід до використання вчителем оцінок, необхідність відповідати перед всім класом, зауваження за неправильно виконану роботу сприяють розвитку тривожності дітей. Молодших школярів характеризує схильність до афектів, недостатня сформованість навичок самоконтролю та довільності психічних процесів, імпульсивність, нестійкість настрою, вразливість. Це зумовлює такі поведінкові прояви деяких молодших школярів, як зухвалість, схильність до образ та бійок, тощо. Дані реакції молодших школярів свідчать про необхідність проведення з ним цілеспрямованої роботи щодо психокорекції агресивної поведінки.

1.3 Корекційна робота, спрямована на подолання агресії

Корекція агресивної поведінки передбачає систему загальних та спеціальних заходів на різних рівнях соціальної організації: правовому, суспільному, економічному, педагогічному, соціально-психологічному. Умовами успішної корекційної роботи вважають її комплексність, послідовність, диференційованість та своєчасність [34, 603].

Л.Д. Столяренко [34, 603] в своїй роботі визначив, що профілактичну та інтервенційну роботу з агресивними молодшими школярами доцільно проводити в чотирьох напрямках:

навчати молодших школярів соціально прийнятих способів вираження гніву (вчити прямо заявляти про свої почуття). Ця техніка особливо корисна для роботи з несміливими, невпевненими у собі дітьми, але її не можна рекомендувати для тих, хто працює з дітьми холеричного типу активності.

навчати молодших школярів прийомів саморегуляції, вміння володіти собою за різних ситуацій, для них корисними будуть будь-які релаксаційні та психогімнастичні вправи, зважаючи на м'язову напругу та зажими в ділянці кисті рук та обличчя.

для виходу з конфліктних ситуацій агресивних дітей необхідно навчати різних комунікативних умінь: вітанню і прощанню, підтримці, послугам, допомозі, вдячності, відмові. Дуже важливо проводити спеціальну роботу, спрямовану на розвиток компетентності у спілкуванні дітей з агресивними проявами. Розвиваючи компетентність у спілкуванні дітей з агресивними проявами, необхідно навчати їх слухати інших, співпрацювати, говорити перед іншими, керувати та підкорятися.

обговорюючи агресивні вчинки, необхідно запитувати, що відчуває школяр, як і коли співпереживає та співчуває іншим, як реально може допомогти ровесникові.

На погляд дослідника важливою формою роботи є активне соціальне навчання соціально-важливим навичкам. Дана модель переважно реалізується у формі групових тренінгів. У сучасний час розповсюдженні наступні форми: 1) тренінг резистентності (стійкості) до негативного соціального впливу. В ході тренінгу змінюються установки на девіантну поведінку, формуються навички розпізнання рекламних стратегій розвивається здатність сказати «ні» у випадку тиску однолітків, надається інформація про можливий негативний вплив батьків та інших дорослих; 2) тренінг асертивності або афективно-ціннісного навчання. Базується на уявленні, що девіантна поведінка безпосередньо пов'язана з емоційними порушеннями. Для попередження даної проблеми молодші школярі навчають розпізнавати емоції, виражати їх гідним чином та продуктивно справлятися зі стресом. У ході групової психологічної роботи також формуються навички прийняття рішення, підвищується самооцінка, стимулюються процеси самовизначення та розвитку позитивних цінностей; 3) тренінг формування життєвих навиків. Під життєвими навичками розуміють найбільш важливі соціальні уміння особистості. Перш за все це уміння спілкуватися, підтримувати дружні зв'язки та конструктивно вирішувати конфлікти у міжособистісних відносинах. Також це здатність приймати на себе відповідальність, ставити цілі, відстоювати свою позицію та інтереси. Життєво важливими є навички самоконтролю, впевненої поведінки, зміна себе та оточуючої ситуації.

У роботі з молодшими школярами остання модель є однією з найбільш перспективних.

Організація діяльності, що альтернативна девіантній поведінці пов'язана з уявленнями про замінний ефект девіантної поведінки [14, 75-86]. Наприклад, аддукція може грати важливу роль в особистісній динаміці - підвищення самооцінки та інтеграції у референтне середовище. Люди використовують психоактивні речовини, що покращують настрій, до тих пір, поки не отримають щось краще. Альтернативними формами активності признані: пізнання (мандрування), випробування себе (походи в гори, спорт з ризиком), значиме спілкування, любов, творчість, діяльність (професійна, релігійно-духовна, благодійна).

У сімейному вихованні ведучими корекційними задачами виступають раннє виховання стійких інтересів, розвиток здатності любити й бути любимими, формування уміння себе зайняти та працювати. Батьки повинні розуміти, що вони формують потреби особистості через залучення дитини у різні види активності - спорт, мистецтво, пізнання. Якщо у молодшому шкільному віці позитивні потреби не сформовані, особистість є вразливою у відношенні негативних потреб та занять [18, 32-40].

Для термінового конструктивного впливу в конфліктних ситуаціях рекомендую дорослим такі правила взаємодії з дитиною:

Спокійне ставлення у разі незначної агресії дитини: 1) повністю ігнорувати агресивні реакції дитини; 2) виразити своє розуміння почуттів однолітків («звичайно, тобі прикро...»); 3) запропонувати дитині щось зробити, попросити про допомогу, тобто переключити її увагу на інше («допоможи...», «подай...», «потримай...»); 4) позитивно пояснити поведінку («ти сердитий, тому що втомився...»).

Молодший школяр коректує свій гнів у дозволених межах і заспокоюється. Доречно після цього проаналізувати її поведінку разом, важливо обговорювати конкретні факти, які відбувалися «тут і тепер», які слова говорив та що робив молодший школяр. Необхідно акцентувати увагу на вчинку, а не на особистості, не обзивати її, не оцінювати та не нагадувати минули проступків, тому що критичні зауваження посилять дитячу образу.

Для виходу з конфліктних ситуацій агресивних дітей необхідно навчати різних комунікативних умінь: вітання і прощання, звертання, прохання про підтримку, послугу, допомогу, надання допомоги, вдячності, відмови. Дуже важливо проводити спеціальну роботу спрямовану на розвиток компетентності у спілкування дітей з агресивними проявами. Розвиваючи компетентність у спілкуванні дітей з агресивними проявами, необхідно навчити їх слухати інших, співпрацювати, говорити перед іншими, керувати та підкорятися [15, 300-305].

Обговорюючи агресивні вчинки, необхідно запитувати, що відчуває дитина, як і коли вона співпереживає та співчуває іншим, як реально може допомогти ровесникові. Аналізуючи поведінку казкових персонажів, через довірливу розмову в колі дітей, через сюжетно-рольові ігри, дорослий має змогу формувати довіру до людей, симпатійні почуття.

Контроль за своїми негативними почуттями, які виникають у ситуації взаємодії з агресивними дітьми [32, 259-264]. Типові помилкові дії дорослих, які посилають емоційну напруженість: 1) підвищення голосу та зміна тону на погрозливий; 2) демонстрування влади («буде так, як я скажу», «хто тут старший»); 3) агресивні поза і жести: розмова «крізь зуби», перехрещені зуби, стиснені щелепи; 4) негативна оцінка особистості дитини, родичів та друзів; 5) використання фізичної сили; 6) втягування в конфлікт сторонніх людей; 7) порівняння дитини з однолітками не на її користь; 8) накази, вимоги, тиск, висміювання та передражнювання.

Ці дії не вирішують проблеми, а мають серйозний негативний вплив на встановлення дитячої особистості.

Отже, можна зробити висновок, що впровадження різних форм тренінгової роботи та дотримання правил спілкування з молодшими школярами сприятиме корекції агресивної поведінки шляхом подолання тривожності молодших школярів.

Різними психологами були запропоновані різні визначення агресивної поведінки: сильна активність, прагнення до самоствердження; акти ворожості, атаки, руйнування, тобто дії, які шкодять іншій особі або об'єкту. Людська агресивність є поведінковою реакцією, що характеризується проявом сили в спробі завдати шкоди або збитку особистості або суспільству; реакція, у результаті якої інший організм одержує болючі стимули (Вuss А.); фізична дія або погроза такої дії з боку однієї особистості, що зменшують волю або генетичну пристосованість іншої особистості (Uilson) [26, 6]; злісне, неприємне у поведінці, що заподіює біль навколишнім [21, 12].

Поряд з детальним розглядом зазначених понять, було проаналізовано психологічні механізми агресивної поведінки, зокрема такі негативні емоції і почуття, як тривожність, гнів, страх, ворожість. Важливу роль у визначенні шляхів корекції агресивної поведінки відіграє з'ясування чинників, які сприяють виникненню агресивних реакцій у дітей. До факторів, з якими пов'язані прояви агресії, можна віднести: соціально-економічну і політичну організацію суспільства; норми поведінки, що задаються соціальними умовами; наявність соматичних та психічних захворювань; фізичні умови навколишнього середовища.

Провідними психологічними чинниками, що сприяють виникненню агресивних реакцій у дітей молодшого шкільного віку, є характеристики спрямованості і самосвідомості особистості, індивідуально-психологічні особливості та соціально-психологічні характеристики. Важливим психологічним фактором агресивної поведінки є тривожність. Під тривожністю в психології розуміють схильність індивіда до переживання тривоги; стан психічного та м'язового напруження, пов'язаний з суб'єктивним відчуттям небезпеки. В стані підвищеної тривожності дитина може бути схильною до агресивних проявів, що суб'єктивно оцінюватимуся нею як акти самозахисту.

Проблема корекції агресивної поведінки актуальна в роботі не лише з підлітками, але й молодшими школярами. В цілому молодші школярі відрізняються слухняністю й ретельністю. Однак через несформованість процесів вольової саморегуляції вони періодично порушують дисципліну, бувають грубими або примхливими. У молодшому шкільному віці діти попадають в абсолютно нову соціальну ситуацію розвитку й опановують новий соціальний статус «школяра». Провідним видом діяльності є навчання, що визначає розвиток всіх психічних процесів і особистості дитини. Формується вольова саморегуляція дітей, довільний характер пізнавальних процесів. Дитина опановує письмову мову й навички читання. У неї формуються власні поняття про добро й зло, а самооцінка залежить від оцінок дорослих. Розвиваються здатності дітей до якої-небудь діяльності, відбувається становлення рис характеру. Поступово зростає цінність спілкування з однолітками; с початку авторитет дорослих дуже великий, вони є зразками для наслідування дітей. Вступ до школи висуває до дітей нові складні вимоги. Перехід до використання вчителем оцінок, необхідність відповідати перед всім класом, зауваження за неправильно виконану роботу сприяють розвитку тривожності дітей. Молодших школярів характеризує схильність до афектів, недостатня сформованість навичок самоконтролю та довільності психічних процесів, імпульсивність, нестійкість настрою, вразливість. Це зумовлює такі поведінкові прояви деяких молодших школярів, як зухвалість, схильність до образ та бійок, тощо. Дані реакції молодших школярів свідчать про необхідність проведення з нимb цілеспрямованої роботи щодо психокорекції агресивної поведінки.

Корекція агресивної поведінки передбачає систему загальних та спеціальних заходів на різних рівнях соціальної організації: загальнодержавному, правовому, суспільному, економічному, медико-санітарному, педагогічному, соціально-психологічному. Умовами успішної психокорекції вважають її комплексність, послідовність, диференційованість та своєчасність. Аналіз досвіду практичної організації корекційної роботи свідчить, що впровадження різних форм тренінгової роботи та дотримання правил спілкування з молодшими школярами сприятиме корекції агресивної поведінки шляхом подолання тривожності молодших школярів.

Розділ 2. Процес психологічної підтримки молодших школярів та корекції їх агресивної поведінки

2.1 Вивчення рівня тривожності та його впливу на прояви агресії молодших школярів

Як вже було зазначено вище, молодший школяр характеризується збудливістю, схильністю до афектів, імпульсивністю, неврівноваженістю.

У зв'язку з підвищеною вразливістю, тривожністю несформованістю навичок спілкування у молодшому шкільному віці нерідко виникають комунікативні труднощі (сором'язливість, нетактовність, нездатність самостійно встановлювати контакт, неадекватність вираження почуттів і т.д.) [18, 56-58].

Саме ці особливості були враховані при виборі діагностичних методик у молодшому шкільному віці, а саме це: модифікований опитувальник Басса-Дарки [9, 80-84]; адаптований варіант тесту особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна [38, 235].

Перевага перерахованих вище методик в тому, що вони: 1) дають змогу одночасно опитати групу молодших школярів; 2) дають змогу кількісно оцінити прояви зазначених особистісних властивостей дітей; 3) є достатньо інформативними та конструктивними для наступної корекційної роботи.

Отримані за допомогою даних тестів результати можуть також слугувати підставою для проведення психологом індивідуальної роботи з батьками молодших школярів та самими дітьми. Виходячи з цього, нами були обрані дані методики.

Дослідження проводилося в кілька етапів:

підготовчий етап: бесіда з адміністрацією, учителями, психологом, учнями школи, підбір методик;

констатуючий етап: підготовка до діагностичного обстеження та його проведення, обробка результатів, аналіз і обговорення результатів, формування корекційної групи, опис психологічних особливостей особистості молодших школярів;

виявлення взаємозв'язку агресії та тривожності молодших школярів з використанням методів математичної статистики;

розробка й реалізація корекційної програми з урахуванням результатів проведеної діагностики.

Контрольний етап: діагностика рівня сформованості таких особливостей особистості молодших школярів, як агресія та тривожність.

На підготовчому етапі була проведена бесіда із класними керівниками, якими в результаті спостереження було виокремлено групу молодших школярів, схильних до агресивної поведінки. Класними керівниками була виокремлено група агресивних молодших школярів у кількості 14 дітей.

Дослідження проводилося на базі Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру. У дослідженні брали участь 14 учнів других та третіх класів (додаток А). 7 з них складали експериментальну, або робочу групу, 7 - контрольну.

Діагностична робота проводилася з 1 грудня 2009 р. по 15 березня 2010 р.

Для діагностики агресивності молодших школярів був використаний модифікований опитувальник Басса - Дарки (додаток Б), а для діагностики рівня тривожності - адаптований варіант тесту особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - ЮЛ. Ханіна (додаток В).

Метою методики Басса-Дарки є виявлення молодших школярів, схильних до агресивної поведінки.

Оцінка результатів: опитування виявляє агресивні й ворожі реакції. Норма агресивності: 21+4; норма ворожості: 7+3.

Результати, отримані за допомогою теста Басса - Дарки, наводяться у таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1

|  |  |
| --- | --- |
| Експериментальна група | Контрольна група |
| Рівень агресивності | Відносна кількість агресивності учнів (%) | Рівень агресивності | Відносна кількість агресивності учнів (%) |
| низький | 10 | низький | 15 |
| середній | 20 | середній | 20 |
| високий | 70 | високий | 65 |

Проведений тест виявив, що відносна більшість членів експериментальної та контрольної групи мають високий рівень агресивності, який зафіксований у 70% членів експериментальної групи (4 дітей) та 65% членів контрольної групи (3 дітей). Середній рівень агресивності мають 20% членів експериментальної групи (2 учня) та 20% членів контрольної групи (2 учня). Низький рівень агресивності виявлений у 10% членів експериментальної групи (1 учень) та 15% членів контрольної групи (2 учня).

Аналіз діагностичних даних показав, що в експериментальній та контрольній групах діти молодшого шкільного віку схильні до прояву агресивної поведінки. Результати, отримані при обстеженні, збігаються з даними спостереження класних керівників. У графічному вигляді результати тестування рівня агресивної поведінки молодших школярів (тест Басса - Дарки) за результатами первинної діагностики наводяться в додатку Ґ (додаток Ґ).

Метою методики Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна є виявлення рівня тривожності в момент проведення тесту (реактивна тривожність, як стан) і особистісної тривожності (як стійка характеристика молодших школярів). Особистісна тривожність характеризує стійку схильність сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації станом тривоги. Реактивна тривожність характеризується напругою, занепокоєнням, нервозністю. Дуже висока реактивна тривожність викликає порушення уваги, іноді порушення тонкої координації. Дуже висока особистісна тривожність свідчить про наявність невротичного конфлікту, емоційних й невротичних зривів.

Оцінка результатів: до 30 - низька тривожність; 31- 45 - помірна тривожність; 46 і більше - висока тривожність.

Результати, отримані за допомогою тесту особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна. наводяться у таблиці 2.1.2.

Таблиця 2.1.2. Рівень особистісної тривожності молодших школярів за результатами первинної діагностики (тест особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна)

|  |  |
| --- | --- |
| Експериментальна група. | Контрольна група. |
| Рівень тривожності | Відносна кількість тривожних учнів (%) | Рівень тривожності | Відносна кількість тривожних учнів (%) |
| низький | 10 | низький | - |
| середній | 10 | середній | 15 |
| високий | 80 | високий | 85 |

Проведений тест виявив, що відносна більшість членів експериментальної та контрольної групи мають високий рівень особистісної тривожності, який зафіксований у 80% членів експериментальної групи (5 дітей) та 85% членів контрольної групи (5 дітей). Середній рівень особистісної тривожності зафіксований у 10 членів експериментальної групи (1 дітей) та 85% членів контрольної групи (2 дітей). Низький рівень особистісної тривожності зафіксований у 10% членів експериментальної групи (1 дітей) та 0% членів контрольної групи. У графічному вигляді результати тестування особистісної тривожності молодших школярів (тест особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна) за результатами первинної діагностики наводяться в додатку Г (додаток Г).

Отже, констатуючий експеримент виявив, що значний відсоток молодших школярів (а саме - 70% членів в експериментальній групі, 65% членів в контрольній групі) мають високий рівень схильності до агресивної поведінки; значний відсоток молодших школярів (а саме - 80% членів в експериментальній групі, 85% членів в контрольній групі) мають високий рівень особистісної тривожності; існує тісний зв'язок між тривожністю та агресивності молодших школярів: чим більша тривожність, тим більша схильність до агресивної поведінки.

Дослідження причин і форм агресивної поведінки молодших школярів є необхідною передумовою розробки психолого-педагогічних методів психокорекції.

Для психокорекції агресивної поведінки молодших школярів потрібно розробити програму, за допомогою якої буде знижений рівень їх тривожності та агресивності. За допомогою такої програми буде створено оптимальні умови для впливу психологів на особистістю розвиток молодших школярів, проведення цілеспрямованої ефективної корекційної роботи з ними.

2.2 Розробка програми корекції агресивності молодших школярів

З метою психокорекції агресивної поведінки молодших школярів було створено експериментальну програму, яка надає змогу навчити молодших школярів ефективним способам взаємодії та взаєморозуміння. Необхідність розробки програми була також продиктована результатами проведеного дослідження, яке виявило залежність рівня прояву агресивної поведінки від рівня тривожності учнів початкової школи. Це дало змогу зробити акцент в програмі на психокорекції агресивної поведінки молодших школярів засобами зниження тривожності.

Мета програми: зниження в учнів рівня тривожності до стану норми з метою психокорекції схильності молодших школярів до агресивної поведінки.

Завдання:

Зниження тривожності та скутості школярів.

Формування в учнів віри у свої сили й можливості.

- Розширення можливостей школярів, формування в них необхідних знань, умінь і навичок конструктивної поведінки, ефективного спілкування з оточуючими.

Формування адекватної самооцінки.

Формування розуміння мобілізуючої ролі певного рівня тривожності у вирішенні проблем і складних життєвих ситуацій.

- Розвиток уміння контролювати рівень тривожності.

Предмет корекції: особистісний розвиток молодших школярів.

Доцільними формами і методами роботи за програмою є ігротерапія, проективний малюнок, психогімнастика. методи поведінкової корекції, які комплексно сприяють розвитку стійких навичок конструктивної поведінки під час спілкування, адекватній самооцінці молодших школярів та розвитку вміння контролювати агресивні прояви своєї поведінки. Засоби психокорекції: ігри, вправи, бесіди, прийоми неігрового типу, спрямовані на зниження рівня тривожності.

Очікувані результати: зниження рівня тривожності та агресивної поведінки, гармонізація самооцінки, розвиток комунікативних здібностей. Етапи психокорекції:

Діагностичний.

Настановчий.

ІІІ. Корекційний.

IV. Етап оцінки ефективності корекційного впливу.

Розробка програми психокорекції проводилася на базі Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру в кілька етапів.

Просвітницький етап - проведення бесід з молодшими школярами. Цей етап включає три заняття; мета: дати подання учням про тривожність та агресію, агресивну поведінку, причини подібних станів та дій, способи «боротьби» з агресивними проявами в поведінці.

Завдання: 1) знайомство молодших школярів з особливостями формування типів людської особистості; 2) знайомство молодших школярів з особливостями тривожних станів та агресивної поведінки; факторами, що впливають на формування тривожності та агресивної поведінки, способами «боротьби» з агресією. Бесіди з школярами визначили подальший напрямок роботи в розробці програми.

Наступний етап - підбір ігор, вправ на зниження рівня тривожності та агресивної поведінки. Мета цього етапу - корекція даних психологічних особливостей особистості молодшого школяра.

Завдання: 1) зниження емоційної напруги, тривожності; 2) зниження рівня агресивності; 3) розвиток розуміння емоційного стану іншої людини й уміння адекватно виразити свій; 4) навчання ефективним способам спілкування; 5) корекція емоційної та особистісних сфер молодшого школяра; 6) формування у молодших школярів моральних якостей; 7) навчання авторелаксації.

Термін реалізації програми з 01.12.2009 р. по 15.03.2010 р.

Програма корекції психологічних особливостей особистості агресивних підлітків містить у собі 25 занять (додаток Д).

Тривалість одного заняття - 40 хвилин.

Частота проведення занять - 2 рази на тиждень.

Тематичний план представлений у таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1. Тематичний план програми психокорекції агресивної поведінки молодших школярів

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Назва заняття | Мета заняття | Час проведення |
| 1 | М'ячик. | Формування в дітей довіри до навколишнього світу; сприяння підвищенню самоповаги дітей. | 40 |
| 2 | Прожени Бабу-Ягу. | Сприяння символічному знищенню тривожності дітей; допомога дітям виявити їхню агресію в конструктивних цілях. | 30 |
| 3 | Цирк. | Сприяння зниженню в дітей надмірного контролю за проявом гніву. | 20 |
| 4 | Конкурс художників. | Руйнування стереотипного сприйняття агресивних персонажів казок і фільмів. | 40 |
| 5 | Чому побилися хлопчики. | Розвиток в дітей рефлексії (здатності аналізувати причини й наслідки) своєї агресивної поведінки. | 15 |
| 6 | Я можу захистити... | Формування в дітей здатності використовувати агресивні дії в соціально бажаних цілях. | 40 |
| 7 | Три подвиги Андрія. | Формування в дітей здатності використовувати агресивні дії в соціально бажаних цілях. | 30 |
| 8 | Я не впаду. | Формування в дітей довіри до навколишнього світу. | 25 |
| 9 | Мишарик. | Надання дітям можливості відреагувати свої агресивні почуття; формування в дітей довіри до навколишнього світу. | 35 |
| 10 | Півнячий бій. | Стимулювання прояву агресії в дітей зі страхами, афективна стимуляція дитини. | 30 |
| 11 | Конкурс "острахів". | Надання дітям можливості актуалізувати свій страх і поговорити про нього. | 15 |
| 12 | Чужі малюнки. | Надання дітям можливості обговорити свої й чужі страхи. | 34 |
| 13 | Закінчи речення. | Надання дітям можливості актуалізувати свій страх і поговорити про нього. | 30 |
| 14 | Дуже страшне. | Надання дітям можливості актуалізувати свій страх і поговорити про нього. | 40 |
| 15 | Перетворися в іграшку. | Надання дітям можливості виявити реальні почуття. | 20 |
| 16 | Книга моїх подвигів. | Сприяти підвищенню самооцінки дітей. | 15 |
| 17 | Одягни страшилку. | Забезпечення можливості дітей попрацювати із предметом свого страху. | 15 |
| 18 | Домалюй страшного. | Допомога дітям у прояві почуттів стосовно предмета страху. | ЗО |
| 19 | Школа лякання. Урок 1. «Злякаємо різними способами». Урок 2. «Малюнок чогось дуже страшного». Урок 3. «Страшна маска». Урок 4. «Страшна рука». Урок 5. «Страшний малюнок на підлозі». Урок 6. «Страшний ляльковий театр» | Надання дітям можливості актуалізувати почуття страху й відреагувати свої агресивні почуття. | 40 |
| 20 | Планети. | Надання дітям можливості відреагувати агресивні почуття й сприяти розвитку в них навички самоконтролю. | 30 |
| 21 | Маленькі чоловічки. | Сприяння зниженню в дітей надмірного контролю за проявом гніву. | 20 |
| 22 | Малювання шматочками. | Надання дітям можливості прояву реальних почуттів. | 25 |
| 23 | Будинок жахів. | Надання дитині можливості для актуалізації свого страху. | 40 |
| 24 | Перукарня. | Зниження ступеня страху через додання об'єктам страху невластивих їм, незвичних характеристик. | 30 |
| 25 | Лабіринт страхів. | Надання дитині можливості для актуалізації свого страху. | 40 |

Всі заняття мають однакову структуру, при цьому, можна міняти місцями або опускати окремі компоненти, виходячи з більш конкретних цілей, завдань кожного заняття. У загальному виді заняття складаються з:

Ритуалу вітання, ритуалу прощання.

Бесід, дискусій.

Проведення ігор.

Колективного й вільного малювання.

-Психотехнічних вправ, етюдів на відпрацювання почуттів, емоцій, еталонів поведінки в різних ситуаціях.

-Рухливих ігор і динамічної релаксації.

- Прослуховування психотерапевтичних історій з наступним обговоренням і вільним малюванням.

У структурі занять чергуються модулі напруги й розслаблення; спільної й індивідуальної роботи; їхнє чергування створює додаткові умови для зняття емоційної й м'язової напруги, сприяють відпочинку й розслабленню.

Необхідні матеріали: 1) магнітофон; 2) диски із записом музики для релаксації; 3) бланки з почуттями й емоціями; картки із ситуаціями; бланки з позитивними якостями; 4) свічник, свіча, скотч, ножиці; 5) папір для малювання, олівці, ластики, ручки, кольорові олівці; 6) м'які іграшки, пов'язки на очі (шарфи).

Критеріями ефективності є зниження показників схильності до агресивної поведінки за тривожності, гармонізація самооцінки, розвиток комунікативних якостей, позитивна динаміка поведінкових проявів.

Для зниження рівня агресивності критерієм ефективної роботи є: розвиток індивідуальних особистісних якостей молодшого школяра, розкриття його творчих ресурсів, гармонізація внутрішнього світу, адекватність і гнучкість його самооцінки, позитивна динаміка поведінкових проявів, зняття рівня тривожності, емоційної напруги (додаток Д).

З метою визначення рівня агресивної поведінки та тривожності молодших школярів були використані такі методики:

Модифікований опитувальник Басса - Дарки .

Адаптований варіант тесту особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна.

Діагностична робота виявила, що відносна більшість членів експериментальної та контрольної групи мають високий рівень агресивності, який зафіксований у 70% членів експериментальної групи (4 дітей) та 65% членів контрольної групи (3 дітей). Середній рівень агресивності мають 20% членів експериментальної групи (2 учня) та 20% членів контрольної групи (2 учня). Низький рівень агресивності виявлений у 10% членів експериментальної групи (1 учень) та 15% членів контрольної групи (2 учня).

Проведення тесту особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна виявило, що відносна більшість членів експериментальної та контрольної групи мають високий рівень особистісної тривожності, який зафіксований у 80% членів експериментальної групи (5 дітей) та 85% членів контрольної групи (5 дітей). Середній рівень особистісної тривожності зафіксований у 10 членів експериментальної групи (1 дитина) та 15% членів контрольної групи (2 дітей). Низький рівень особистісної тривожності зафіксований у 10% членів експериментальної групи (1 дитина) та 0% членів контрольної групи. У графічному вигляді результати тестування особистісної тривожності молодших школярів (тест особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - ЮЛ. Ханіна) за результатами первинної діагностики наводяться в додатку Г (додаток Г).

Було встановлено, що між рівнем тривожності молодших школярів та ступенем прояву агресивної поведінки існують закономірні взаємозв'язки. Отже, зниження тривожності сприятиме зниженню агресивної поведінки молодших школярів, і навпаки.

Отримані результати вказують на необхідність розробки ефективної програми щодо психокорекції агресивної поведінки у молодших школярів засобами зниження тривожності, яка надасть змогу навчити їх ефективним способам взаємодії та взаєморозуміння. Доцільними складовими цієї програми виступають поведінкові методи, ігрові вправи, дидактичні ігри, малювання, фантазування, інсценування, бесіди, розгляд проблемних ситуацій, диспути, рухливі ігри та тренінгові заняття-вправи, що комплексно сприяють розвитку стійких навичок конструктивної поведінки під час спілкування школярів, дають змогу створити атмосферу доброзичливого спілкування.

Отже, мета дослідження досягнута, а гіпотеза - підтверджена.

Висновки

Значні зміни, що відбуваються у сучасному суспільному житті, відбиваються не лише у економічних, політичних, соціальних труднощах, айв етико-психологічних викривленнях. Гострі проблеми стосуються особистісного розвитку підростаючого покоління. За останні роки зросли показники підліткової і, що найбільш тривожно, дитячої злочинності, а також відхилень в емоційному здоров'ї школярів. Багато дітей і підлітків відзначаються підвищеною нервозністю, надмірною чутливістю та гарячковістю, вразливістю та емоційною неврівноваженістю. Але найбільш непокоять батьків, педагогів, психологів, соціальних працівників, громадськість такі поведінкові прояви дітей і підлітків, як агресивність, жорстокість, цинізм, відчуженість, духовна спустошеність. Стрімке зростання рівня агресивної поведінки молодших школярів - одна з актуальних проблем сьогодення.

Психологічний аналіз наукової літератури з теми дослідження виявив, що на даний момент не існує загальноприйнятого розуміння понять «агресія», «агресивна поведінка», «тривожність». Під агресивною поведінкою особистості маються на увазі будь-які дії з вираженим мотивом домінування. При цьому виражену соціально-негативну оцінку мають, перш за все, ті форми агресивної поведінки, які спрямовані на приниження та нанесення шкоди іншій живій істоті, яка не бажає такого ставлення. Одним з важливих внутрішніх факторів агресивної поведінки є тривожність. Під тривожністю в психології розуміють схильність індивіда до переживання тривоги; стан психічного та м'язового напруження, пов'язаний з суб'єктивним відчуттям небезпеки. В стані підвищеної тривожності дитина може бути схильною до агресивних проявів, що суб'єктивно оцінюватимуся нею як акти самозахисту.

Формування агресивної поведінки молодших школярів обумовлюється їх віковими психологічними особливостями. Молодші школярі попадають в абсолютно нову соціальну ситуацію розвитку й знаходять новий соціальний статус «школяра». Вступ до школи висуває до дітей нові складні вимоги. Перехід до використання вчителем оцінок, необхідність відповідати перед всім класом, зауваження за неправильно виконану роботу сприяють розвитку тривожності дітей. Молодших школярів характеризує схильність до афекті в, недостатня сформованість навичок самоконтролю та довільності психічних процесів, імпульсивність, нестійкість настрою, вразливість. Це зумовлює такі поведінкові прояви деяких молодших школярів, як зухвалість, схильність до образ та бійок тощо. Дані реакції молодших школярів свідчать про необхідність проведення з ними цілеспрямованої роботи щодо психокорекції агресивної поведінки.

Корекція агресивної поведінки передбачає систему загальних та спеціальних заходів на різних рівнях соціальної організації: правовому, суспільному, економічному, педагогічному, соціально-психологічному.

Умовами успішної корекційної роботи вважають її комплексність, послідовність, диференційованість та своєчасність. Крім того, підґрунтям ефективної психокорекції є її побудова на результатах психодіагностичної роботи.

З метою визначення рівню агресивної поведінки молодших школярів та виявлення її психологічних факторів були впроваджені наступні діагностичні методики:

-Модифікований опитувальник Басса - Даркі.

Адаптований варіант тесту особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна. школяр агресія психологічний конфлікт

Базою експериментального дослідження була 1 та 9 виховні групи ХНРБЦ. В ньому брали участь 14 дітей - 7 членів експериментальної групи, 7 -контрольної групи.

Аналіз результатів опитувальника Басса - Даркі виявив, що значний відсоток молодших школярів, а саме: 70% учнів в експериментальній групі, 65% - в контрольній групі має високий рівень схильності до агресивної поведінки; середній рівень агресивності мають 20% членів експериментальної групи та 20% членів контрольної групи; низький рівень агресивності виявлений у 10% членів експериментальної групи та 15% членів контрольної групи.

За результатами проведення тесту особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна, значний відсоток молодших школярів, а саме: 80% членів експериментальної групи, 85% членів контрольної групи має високий рівень особистісної тривожності; середній рівень особистісної тривожності зафіксований у 10 членів експериментальної групи та 15% членів контрольної групи; низький рівень особистісної тривожності зафіксований у 10% членів експериментальної групи та 0% членів контрольної групи.

Для психокорекції агресивної поведінки молодших школярів була розроблена спеціальна програма тренінгових занять. Мета програми - зниження тривожності молодших школярів та їх схильності до агресивної поведінки. Психокорекційна програма складається з 25 корекційно-розвивальних занять. Тривалість одного заняття - 40 хвилин. В експерименті взяли участь 7 молодших школярів, членів експериментальної групи.

Було встановлено, що розв’язання внутрішніх конфліктів спричинює появу агресивності дітей. Між рівнем тривожності молодших школярів та ступенем прояву агресивної поведінки існують закономірні взаємозв'язки. Отже, зниження тривожності сприятиме зниженню агресивної поведінки молодших школярів, і навпаки.

Отже, мета дослідження досягнута, а гіпотеза - підтверджена.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. У подальшій дослідницькій роботі більш глибоко буде розкриватися динаміка і технологія подолання агресивних проявів поведінки школярів та сприяння більш успішній взаємодії дітей один з одним.

Список використаних джерел

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М.: «Эксмо пресс», 2000 - 43 с.

Берковиц Л. Агрессия Причины последствия и контроль. - СПб.: «Союз», 1999-102 с.

Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб.. Изд. "Союз", 1997 - 56 с.

Богословская В.С. Программа САН (самочувствие, активность, настроение): Пособие для психологов, социальных педагогов, воспитателей/ В.С. Богословская, А.И. Янчий. - Минск: УП «ИВЦ. Минфина», 2004 - 136 с.

Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: Психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников: Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений.- Р-на-Д: Феникс, 2004 - 352 с. (учебники, учебные пособия).

Выготский Л.С. Вопросы детской психологии - СПб.: «Союз», 1997 - 45с.

Головин С.Ю. Словарь практического психолога - М.: ООО «Издательство АСТ», 2003-800 с.

Дереклеева Н.И. Детская агрессивность // №19-20 2005 - 87 с.

Дерманова И.Б. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. - СПб.: «Союз», 2002. - 84 с.

Доллард Д. Анализ теории фрустрации - агрессии. - М., 1998. - 157 с.

Заброцький М.М Вікова психологія: Навч. пособник. - К.: МАУП, 1998 -92 с.

Изард К. Психология эмоций - СПб.: «Питер», 2003 - 464 е.: ил. - (Серия «Мастера психологии»).

Іванова В.В. Причини та форм и агресивної поведінки // Практична психологія та соціальна робота. № 5,2000.- 14-16 с.

Карелин А.А. Психологические тесты.: В. 2 Т.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 -Т.2.-248 с.- 144 с.

Кернберг О.Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях.- М.: «Эксмо пресс», 1998. - 59 с.

Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков.- СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2005 - 288 с.

Крейхи Б.Социальная психология агрессин.- СПб.: «Питер», 2003 - 336с. - (Серия «Концентрированная психология»), с. 17-59; 63-71; 261-267; 272-275.

Крет Я.В. Критерії діагностики психофізичного розвитку дітей і підлітків у системі колекційної роботи: навч. посібник для вищих навч. закладів / М-во освіти і науки України, Запоріз. держ. ун-т. - Запоріжжя: ЗА, 2003 - 92 с.

Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). - М., 1994 -269 с.

Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп.- СПб: Питер, 2002. - 752 с: ил. - 461-514 с.

Мейер В., Чессер Э. Методы поведенческой терапии. - СПб.: «Питер», 2000.-89 с.

Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? // Директор школы №3,2000. - 23-30 с.

Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. - СПб.: «Союз», 1999г. - 134 с.

Немов Р.С. Психология образования. - М., 1995

Обухова. Л.Ф. Возрастная психология - М.: Изд. "Роспедагенство", 1996.

Осипова А.А. Общая писхокоррекция. - М.: 2001 - 274 с.

Паренс Г. Агрессия наших детей. - М.: «Прометей», 1997

Петрусинский В.В. Игры - обучение, тренинг, досуг. - М.: Изд-во «Прометей», 1991. - 28 с.

Раттер М. Помощь трудным детям. - М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1999 - 239с.

Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. - М.: 1990. - 321 с.

Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. - Москва-Воронеж. 1996. - 17 с.

Смирнова Е.О. Хузеева, Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности. // Вопросы психологии 2002г. №1.

Степанов В.Г. Психология трудного школьника. - М., 1998. - 134 с.

Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. Изд. 3-е, доп. и переработ.- Ростов н/Д.: «Феникс», 2002 - 603 с.

Ушаков У. Тревожность и ее последствия// Директор школы.№5, 2000. -43-44 с.

Фрейд 3. Психология «Я» и защитные механизмы. - М., 1993. - 135 с.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивное™. - М., «Республика», 1994 -367с.

Чижова С. Ю., Чижова С.Ю., Калинина О.В. Детская агрессивность: 100 ответов на родительское почему? / - Ярославль 2001 - 49 с.

Шпицына Л.М. Дети социального риска их воспитание/ Ин-т спец. Педагогики и психологии Международного ун-та семьи и ребенка им. Р. Валленберга. - СПб.: «Речь», 2003 - 144 с. - (дет. психология и психотерапия).

Юсупов И.М. Психология понимания. - М., 2000 - 56 с.

Як спілкуватися з дитиною, що має прояви агресії?// - К.: Шкільний світ. 2006. №9. - 1-24 с.

Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. - 2002 - 125 с.

Додаток А

Список вихованців Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, які прийняли участь в експерименті

|  |  |
| --- | --- |
| Клас | Прізвище, ім'я |
|  | Експериментальна група | Контрольна група |
| Перший клас | Бондар Олександра | Гончаров Ілля |
| Перший клас | Бутенко Вікторія | Резніченко Софія |
| Перший клас | Голота Вадим | Романченко Назар |
| Перший клас | Зайцев Кирило | Рудакова Кристина |
| Перший клас | Ковальчук Зарина | Суслікова Юлія |
| Перший клас | Матвійченко Сергій | Чеснокова Емілія |
| Перший клас | Мельниченко Сергій | Відоменко Владислав |

Додаток Б

Диагностика состояния агрессии с помощью опросника Басса-Дарки

Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

Физическая агрессия - использование физической силы против другого лица.

Косвенная - агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

Раздражение - готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

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

Обида - зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Подозрительность - в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

Вербальная агрессия - выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

Чувство вины - выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

При составлении опросника использовались следующие принципы:

вопрос может относиться только к одной форме агрессии;

вопросы формулируются таким образом, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние общественного одобрения ответа на вопрос.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает "да" или "нет".

Тестовый материал

Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим

Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю

Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь

Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню

Я не всегда получаю то, что мне положено

Я не знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной

Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать

Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести

Мне кажется, что я не способен ударить человека

Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами

Я всегда снисходителен к чужим недостаткам

Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его

Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами

Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал

Я часто бываю не согласен с людьми

Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь

Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему

Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверями

Я гораздо более раздражителен, чем кажется

Если кто-то воображает себя начальником, я всегда поступаю ему наперекор

Меня немного огорчает моя судьба

Я думаю, что многие люди не любят меня

Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной

Люди, увиливающие от работы, должны испытывать чувство вины

Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку

Я не способен на грубые шутки

Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются

Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались

Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится

Довольно многие люди завидуют мне

Я требую, чтобы люди уважали меня

Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей

Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их "щелкнули по носу"

Я никогда не бываю мрачен от злости

Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь

Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания

Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть

Иногда мне кажется, что надо мной смеются

Даже если я злюсь, я не прибегаю к "сильным" выражениям

Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены

Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня

Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь

Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием

Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел

Мой принцип: "Никогда не доверять "чужакам"

Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать, что я о нем думаю

Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею

Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь

С детства я никогда не проявлял вспышек гнева

Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться

Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко работать

Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня

Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ

Неудачи огорчают меня

Я дерусь не реже и не чаще чем другие

Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее

Иногда я чувствую, что готов первым начать драку

Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо

Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю

Ключ к тесту

Ответы оцениваются по восьми шкалам следующим образом:

1. Физическая агрессия:

"да" = 1, "нет" = 0 : 1,25, 33,48, 55, 62, 68;

"нет" = 1, "да" = 0 : 9, 17, 41.

2. Косвенная агрессия:

"да" = 1, "нет" = 0 : 2,18, 34,42, 56, 63;

"нет" = 1,"да" = 0 : 10,26,49.

. Раздражение:

"да" = 1, "нет" = 0 : 3, 19, 27,43, 50, 57, 64, 72;

"нет" = 1,"да" = 0 : 11, 35, 69.

4. Негативизм:

"да" = 1, "нет" = 0 : 4, 12, 20, 23, 36;

5. Обида:

"да"= 1, "нет" = 0 : 5, 13, 21,29, 37, 51, 58.

"нет" = 1,"да" = 0 : 44.

6. Подозрительность:

"да" = 1, "нет" = 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59;

"нет" = 1,"да" = 0 : 65,70.

. Вербальная агрессия:

"да" = 1, "нет" - 0 : 7, 15, 28, 31, 46, 53, 60, 71, 73;

"нет" = 1, "да" = 0 : 39, 66, 74, 75.

8. Чувство вины:

"да" = 1, "нет" - 0 : 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Индекс враждебности включает в себя 5 и 6 шкалу, а индекс агрессивности (как прямой, так и мотивационной) включает в себя шкалы 1, 3, 7.

Враждебность = Обида + Подозрительность;

Агрессивность = Физическая агрессия + Раздражение + Вербальная агрессия.

Интерпретация результатов теста

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21 ± 4, а враждебности - 6-7 ± 3.

Источник: Дерманова И.Б. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки) / Диагностика змоционально-нравственного развития. - СПб.: «Союз», 2002 г. с. 80-84.

Додаток В

Адаптированный вариант теста личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера . - Ю.Л. Ханина

Данный тест является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека). Разработан Ч.Д. Спилбергером (США) и адаптирован Ю.Л. Ханиным.

Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушение тонкой координации. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психоматическими заболеваниями.

Но тревожность не является изначально негативной чертой. Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень "полезной тревоги".

Шкала самооценки состоит из двух частей, раздельно оценивающих реактивную и личностную тревожность.

Ключ к тесту

Оценка результатов: до 30 - низкая тревожность

-45 - умеренная тревожность

и более - высокая тревожность

Значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания, высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формировании чувства уверенности в успехе.

Низкая тревожность, наоборот, требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности. Но иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в "лучшем свете".

Шкалу можно успешно использовать в целях саморегуляции в целях руководства и психокоррекционной деятельности.

Для оценки динамики состояния тревоги (например, до занятий аутотренингом и после курса аутотренинга) можно использовать первую половину шкалы (опросник реактивной тревожности).

Додаток Г



Рис. 2.1.2. Гістограма рівня особистісної тривожності молодших школярів за результатами первинної діагностики (тест особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна)

Додаток Д

Програма психокорекції на зниження рівня агресивної поведінки молодших школярів засобами зниження рівня тривожності.

Мета програми: зниження в учнів рівня тривожності до стану норми з метою психокорекції схильності молодших школярів до агресивної поведінки. Завдання психокорекційної роботи:

Зниження тривожності та скутості школярів.

Формування в учнів віри у свої сили й можливості.

Розширення можливостей школярів, формування в них необхідних знань, умінь і навичок конструктивної поведінки, ефективного спілкування з оточуючими.

Формування адекватної самооцінки.

Формування розуміння мобілізуючої ролі певного рівня тривожності у вирішенні проблем і складних життєвих ситуацій.

Розвиток уміння контролювати рівень тривожності.

Вправи, спрямовані на зниження в дітей агресивності й тривожності. (Матеріал узятий із книги відомого психолога О. В. Хухлаєвої "Практичні матеріали для роботи з дітьми 6-9 років". Книга випущена московським видавництвом "Генезис" в 2003 році).

Заняття 1. «М'ячик»

Мета: формувати в дітей довіру до навколишнього світу; сприяти підвищенню самоповаги дітей.

Оскільки в агресивних дітей найчастіше відсутня довіра до навколишнього світу на тлі зниженої самоповаги, їм буде корисна наступна вправа. Дитина сідає навпочіпки, голову притискаючи до колін. Дорослий «ліпить» з неї м'ячик, погладжуючи його з різних сторін. Якщо дитина легка, «м'ячик» можна підняти кілька разів нагору. Якщо присутні двоє дорослих, «м'ячик» можна покидати один одному.

Заняття 2. «Прожени Бабу-Ягу»

Мета: сприяти символічному знищенню тривожності дітей; допомогти дітям виявити їхню агресію в конструктивних цілях.

Дитину просять уявити, що в стілець залізла Баба-Яга, треба обов'язково прогнати її звідти. Вона дуже боїться голосних криків і шумів. Дитині пропонується прогнати Бабу-Ягу, для цього треба покричати й постукати по стільцю порожніми пластмасовими пляшками.

Заняття 3. «Цирк»

Мета: сприяти зниженню в дітей надмірного контролю за проявом гніву.

Ведучий зображує дресирувальника, а діти - дресированих собачок, коней, потім - тигрів. Тварини не завжди слухаються дресирувальника, а тигри навіть ричать на нього. Вони не бажають слухатися дресирувальника, але він змушує їх робити це. Потім діти й дорослий міняються ролями, роль дресирувальника вони виконують по черзі.

Заняття 4. «Конкурс художників»

Мета: зруйнувати стереотипне сприйняття агресивних персонажів казок і фільмів.

Ведучий заздалегідь готовить чорно-білі малюнки якого-небудь казкового агресивного персонажа. Дітям пропонується пограти в художників, які зможуть зробити цей малюнок добрим. Всім дітям даються заздалегідь приготовлені малюнки, до яких вони домальовують «добрі деталі»: пухнатий хвіст, яскравий капелюшок, гарні іграшки й т.п. При цьому можна влаштувати конкурс - чий персонаж виглядає добріше всіх?

Заняття 5. «Чому побилися хлопчики»

Мета: розвивати в дітей рефлексію (здатність аналізувати причини й наслідки) своєї агресивної поведінки.

Ведучий заздалегідь готовить малюнок, на якому зображені хлопчики, що б'ються. Показує цей малюнок і пропонує придумати, чому хлопці побилися, чим закінчиться бійка, чи будуть вони жалкувати про те, що побилися, і як можна було б зробити по-іншому. На наступних заняттях можна розглядати інші аналогічні малюнки, задаючи ті ж питання.

Заняття 6. «Я можу захистити...»

Мета: формувати в дітей здатність використовувати агресивні дії в соціально бажаних цілях.

Діти й ведучий перекидаються м'ячиком. Той, у кого в руках м'ячик, закінчує фразу «Я можу захистити...». Якщо діти досить дорослі, можна використати фразу «Я можу захистити..., тому що...».

Заняття 7. «Три подвиги Андрія»

Мета: формувати в дітей здатність використовувати агресивні дії в соціально бажаних цілях.

Вправу можна виконувати індивідуально або в групі, у якій одна дитина на час стає основною діючою особою, а інші спостерігають за тим, що відбувається. Ведучий розповідає історію про хлопчика Андрія, який часто бився.

Одного разу він побився на вулиці з незнайомим хлопчиком і побив його. Але виявилося, що це був не хлопчик, а чарівник. Він розсердився на Андрія й закинув його на фантастичну планету. Вибратися звідти додому Андрій зможе тільки тоді, коли зробить три подвиги, дуже важких і небезпечних.

Далі діти разом з ведучим придумують і програють ці подвиги, наприклад, як Андрій позбавив місто від величезного злого дракона або врятував маленьку дівчинку від нещадного бандита. Інші діти при цьому грають супутні ролі, наприклад, ролі дракона, замка, у якому він жив, дерев у дрімучому лісі по дорозі до замка й т.п. Кожний подвиг може розігруватися на окремому занятті.

Заняття 8. «Я не впаду»

Мета: формувати в дітей довіру до навколишнього світу.

На підлозі ведучий розкладає канат (товсту мотузку) приблизно двометрової довжини, так, щоб вийшла яка-небудь мудра фігура. Одна дитина знімає взуття й стає на край каната двома ногами (п'яточка однієї ноги касається пальців іншої). їй зав'язують очі. Потім дорослий, страхуючи дитину, дає команди, що сприяють її пересуванню по канату («крок уперед», «крок уліво», «крок вправо» і т.п.). Дитині необхідно, не зійшовши з каната, пройти його весь - з початку до кінця. Цю вправу виконують по черзі всі діти. Вправу можна повторювати кілька разів, поступово ускладнюючи траєкторію шляху - починати із простих фігур з каната, потім ускладнювати їх.

Заняття 9. «Мишарик»

Мета: надати дітям можливість відреагувати на свої агресивні почуття; формувати в дітей довіру до навколишнього світу.

Ведучий розповідає дітям казку й при цьому робить одному з дітей масаж. Дитина лягає на матрац (можна на вчительський стіл), а дорослий розповідає казку, руками зображуючи дії персонажів на спині дитини. «Жив-був маленький мишарик, от якось вирішив він оселитися на спині в (Каті, Вані...) біля шиї (ведучий бігає пальцями по спині дитини, потім "лягає спати" біля його шиї). Але хитрий заєць вирішив з'їсти мишарика, він прискакав на спину до (Каті, Вані...) (пальці ведучого скакають по спині дитини). Знайшов заєць мишарика й давай його зубами кусати (ведучий пощипує спину дитини). Але мишарик розсердився й з'їв зайця (ведучий захоплює зайця своєю долонею)». Далі на спину дитини приходять олень, вовк, ведмідь, слон.

Ведучий грає на спині дитини бої цих тварин з мишариком. Щоразу мишарик здобуває перемогу. Потім ведучий говорить, що від такої кількості з'їденого в ми шарика заболів живіт, він іде в туалет (ведучий на якийсь час стискає свою руку в кулак й притискає його до спини дитини), а потім знову весело гуляє по спині дитини (ведучий бігає пальцями по спині дитини).

Заняття 10. «Півнячий бій»

Мета: стимулювати прояв агресії в дітей зі страхами, афективна стимуляція дитини.

Діти зі страхами часто мають труднощі в прояві агресії, тому їм буде корисна наступна вправа. Двоє дітей - півників, - стрибаючи на одній нозі, б'ються подушками. При цьому вони намагаються зробити так, щоб суперник наступив другою ногою на підлогу, що означає його програш.

Заняття 11. «Конкурс "острахів"»

Мета: надати дітям можливість актуалізувати свій страх і поговорити про нього.

Діти швидко передають один одному м'ячик. Отримавши його повинен назвати будь-який страх людини, наприклад, острах темряви, острах одному залишатися в будинку, острах вампірів і т.п. Виглядає це так: дитина, що одержала м'яч, називає який-небудь страх, наприклад. «Діти бояться залишатися одні», після чого передає м'яч іншій дитині. Той говорить свою фразу, наприклад: «Діти бояться спати одні», і передає м'яч наступний і т.п. Повторюватися не можна. Хто не може швидко придумати страх, вибуває із гри. Наприкінці визначається переможець конкурсу - це дитина, що назве якнайбільше «острахів».

Заняття 12. «Чужі малюнки»

Мета: надати дітям можливість обговорити свої й чужі страхи.

Дітям показують намальовані іншими дітьми «страхи». Дивлячись на ці малюнки, діти повинні розповісти, чого, на їхню думку, боялися автори малюнків і як їм можна було б допомогти.

Заняття 13. «Закінчи речення»

Мета: надати дітям можливість актуалізувати свій страх і поговорити про нього.

Дітям пропонується по черзі закінчити речення: «Діти звичайно бояться...», «Дорослі звичайно бояться...», «Мами звичайно бояться...», «Вчителі (вихователі) звичайно бояться...». Під час обговорення робиться висновок про те, що іноді страх притаманний всім людям й це зовсім не соромно. Причому часто буває так, що деякі страхи з віком зникають, наприклад, жоден дорослий уже не боїться залишатися один у будинку, а підлітки навіть люблять бути одні й закривають двері своєї кімнати.

Заняття 14. «Дуже страшне»

Мета: надати дітям можливість актуалізувати свій страх і поговорити про нього.

Кожному з дітей пропонується намалювати малюнок на тему: «Щось дуже страшне», а потім розповісти про нього.

Заняття 15. «Перетворися в іграшку»

Мета: надати дітям можливість виявити реальні почуття.

Кожна дитина вибирає з купи маленьких пластмасових іграшок, що зображують агресивних персонажів, ту, у яку вона хотіла або могла би перетворитися. Потім від імені цієї іграшки складає розповідь. Зрозуміло, що в розповіді присутні власні конфлікти й бажання.

Заняття 16. «Книга моїх подвигів»

Мета: сприяти підвищенню самооцінки дітей.

Спочатку ведучий разом з дітьми придумує історію про те, як дитина робить подвиг - перемагає яку-небудь злу істоту. Потім ведучий разом з одним з дітей грає цю ситуацію, інші діти спостерігають за тим, як це відбувається. Після цього кожна дитина придумує й малює «свій власний подвиг». Після того, як малюнки готові, діти показують їх групі й розповідають про зображене.

Заняття 17. «Одягни страшилку»

Мета: дати дітям можливість попрацювати із предметом свого страху.

Ведучий заздалегідь готовить чорно-білі малюнки якого-небудь страшного персонажа: Баби-Яги, примари й т.п. Кожна дитина одержує екземпляр малюнка. Вона повинна «одягти його» за допомогою пластиліну. Дитина вибирає пластилін потрібного кольору, відриває маленькі шматочки й розмазує їх усередині контуру страшилки. Коли діти «одягнуть» свої страшилки, вони розповідають про них групі. Ведучий стимулює розповіді своїми питаннями. Наприклад: що цей персонаж любить і не любить, кого боїться, хто боїться його? І т.п.

Заняття 18. «Домалюй страшного»

Мета: допомогти дітям у прояві почуттів стосовно предмета страху.

Ведучий заздалегідь готовить незавершені чорно-білі малюнки страшного персонажа: кістяка, примари й т.п. На занятті він роздає ці малюнки дітям і просить домалювати їх. Потім діти показують свої малюнки й розповідають історії про них.

Заняття 19. «Школа лякання»

Мета: надати дітям можливість актуалізувати почуття страху й відреагувати свої агресивні почуття; розвивати в дітей рефлексію агресивної поведінки й навчати їх контролювати свої дії в загрозливих ситуаціях.

Дорослий пропонує дітям піти в незвичайну школу - школу лякання. На уроках у цій школі учні вчаться лякати один одного різними способами.

Урок 1. «Злякаємо різними способами»

Діти повинні придумати різні способи того, як можна злякати людину (дорослий їх записує). Якщо діти утрудняються словесно виразити свої варіанти, дорослий допомагає їм. Як правило, діти можуть говорити, що людину можна злякати криком, гучним стукотом, страшними словами, страшним сміхом, страшною особою або картинкою. Після цього дорослий видає одному з дітей завдання злякати інших тим або іншим способом зі складеного раніше списку.

За кожне виконане завдання в спеціальному щоденнику ставляться плюси. При цьому дорослий звертає увагу кожної дитини на те, щоб вона строго додержувалася запропонованого завдання, наприклад: «Злякати тільки малюнком, але мовчачи», або «...тільки шумом». Можна запропонувати дитині підійти до дзеркала й переконатися в тому, що страшний шум або страшні слова не супроводжуються змінами міміки. У цьому випадку дитина вчиться усвідомлювати й контролювати свої дії.

Наприкінці уроку ведучий домовляється з дітьми, що все «вивчене» у цій незвичайній школі повинне залишитися таємницею, щоб ніхто про це не довідався. Це необхідно для того, щоб діти не почали застосовувати «отримані знання» на практиці в класі або в групі дитячого садка. Заняття повинне закінчуватися розслабленням дітей. Можна запропонувати їм зручно влаштуватися в кріслах, закрити очі й послухати звуки в кімнаті, у коридорі, на вулиці. При цьому ведучий сам закриває очі, слухає звуки й деякі тихесенько називає, щоб звернути до них увагу дітей.

Урок 2. «Малюнок чогось дуже страшного»

Дітям пропонується намалювати щось «...таке страшне, чого можна злякатися». Потім один або кілька малюнків «пожвавлюються» або інсценуються для того, щоб дати дітям можливість відкрито виявити почуття страху.

Урок 3. «Страшна маска»

Кожній дитині пропонується, використовуючи маленькі шматочки пластиліну, зробити на папері маску якого-небудь страшного персонажа. При цьому дорослий стежить за тим, щоб шматочки ретельно розмазувалися на папері, і за допомогою питань «Де він живе? Що він любить?» і т.п. спонукує дитину розповідати про свого персонажа.

Особлива увага приділяється тому, щоб дитина ретельно зобразила очі, по можливості описала словами погляд персонажа. Дуже важливо, щоб у масці були присутні засоби прояву агресії (ікла, зуби, отрутна слина, роги й т.п.), а також свідчення її прояву (наприклад, кров).

Після того як маска буде готова, дитина вирізає її, приміряє й розглядає себе в дзеркалі. Можна запропонувати побути у ролі цього персонажа, вимовити які-небудь страшні звуки, налякати кого-небудь. Потім маску надягає ведучий або інший учасник і лякає дитину, яка повинна показати переляк як можна виразніше.

Урок 4. «Страшна рука»

Пропонується тим же способом, що й на попередньому уроці, за допомогою пластиліну зобразити на папері руку страшного персонажа. Для цього кожна дитина спочатку обводить свою руку, потім обмазує її пластиліном так, щоб вона стала «дуже страшною». Потім можна запропонувати бажаючим скласти розповідь, у якій головним героєм була б створена страшна рука.

Урок 5. «Страшний малюнок на підлозі»

Для виконання цієї вправи необхідний шматок шпалер або паперу на зріст дитини. Вправу можна виконувати індивідуально або в групі, у якій одна дитина на час стає основною діючою особою, а інші спостерігають за тим, що відбувається.

Ведучий пропонує цій дитині намалювати портрет якого-небудь страшного казкового персонажа в повний зріст. Для цього на підлогу кладеться шматок шпалер або паперу, дитина на нього лягає, а дорослий обводить контури її тіла. Потім сама дитина, інші учасники й дорослий разом розфарбовують отриманий контур так, щоб він був схожий на обраний дитиною образ. Якщо на попередніх заняттях дитина малювала страшну маску, можна відразу ж покласти її на контур тіла. Виходить дуже страшний портрет дуже страшного героя.

Урок 6. «Страшний ляльковий театр»

Так само, як і попередню, цю вправу можна виконувати індивідуально або в групі, у якій одна дитина на час стає основною діючою особою, а інші спостерігають. На цьому занятті дитина спочатку вирізає по контуру фігуру дуже страшного казкового героя. Потім пропонується збудувати ляльковий театр. Два зіставлених разом стільці закривають шматком тканини (краще чорної). Це - ширма, зверху кладуть вирізану фігуру.

Дорослі й інші діти, що виконують роль глядачів, ляскають, як перед початком спектаклю. Дитина сідає навпочіпки за ширму й складає розповідь від імені цього казкового героя - розповідає про те, де він жив раніше, що він любить зараз, і т.п. Потім дорослий і дитина міняються ролями.

Дитина стає глядачем, а дорослий - страшним персонажем. При цьому дорослий видозмінює розповідь дитини: його персонаж раніше був нормальною гарною людиною, але його зачарувала зла відьма. Тепер же він хоч і робить злі справи, але йому смутно й самотньо. Він просить глядачів зняти злі чари. Дитина спасає страшного героя, а потім знову йде за ширму й складає свою розповідь, по можливості схожу на розповідь дорослого.

Дорослий знімає з дитини злі чари і пропонує в майбутньому захищати дітей і дорослих від таких самих страшних героїв. Фактично вся процедура являє собою серію вправ. Вони можуть виконуватися послідовно або ж у вільному порядку, в індивідуальній роботі або в групі.

Заняття 20. «Планети»

Мета: надати дітям можливість відреагувати на агресивні почуття й сприяти розвитку в них навички самоконтролю.

Дітям пропонується подорож по різних планетах, які вони повинні придумати самі. Дорослий розкладає на столі вирізані з паперу кола різного розміру - планети - просить дітей придумати їм назви й уявити собі людей, які на цих планетах будуть жити.

Далі діти разом з дорослим подорожують по планетах, взаємодіють із істотами, які їх населяють. Кожний з дітей є хазяїном однієї планети. Він визначає характер її мешканців, основні конфлікти на планеті й т.п. Коли всі діти «прибувають» на його планету, він відіграє роль місцевих жителів, які або вступають у контакт із гостями, або конфліктують з ними, змушуючи увесь час учитися або працювати і т.п.

Заняття 21. «Маленькі чоловічки»

Мета: сприяти зниженню в дітей надмірного контролю за проявом гніву.

Для проведення вправи ведучий заздалегідь готовить вирізаних із щільного паперу маленьких чоловічків: чоловіка й жінку . Дітям пропонується розфарбувати їх, придумати їм ім'я, а потім розіграти яку-небудь історію, у якій би були присутні злі люди.

Заняття 22. «Малювання шматочками»

Мета: надати дітям можливість прояву реальних почуттів.

Це вправа корисна дітям з деструктивною агресивністю, що бере свій початок у ранньому віці (від року до трьох років. Такі діти люблять будь-які процеси руйнування - рвати, ламати, різати й т.п. У той же час вони можуть зазнавати труднощів у малюванні через страх зробити помилку. Дітям пропонується спочатку розрізати аркуші кольорового паперу на дрібні шматочки, а потім зробити з них будь-яку аплікацію на чистому аркуші. Після цього можна скласти розповідь по виконаній аплікації.

Заняття 23. «Будинок жахів»

Мета: надати дитині можливість для актуалізації свого страху.

Дітям пропонується уявити й намалювати будинок жахів і його мешканців. Потім діти по черзі показують групі свої малюнки. Вибирається один найстрашніший будинок жахів, цей малюнок «пожвавлюється». Мається на увазі, що з одного або декількох учасників дитина - автор малюнка, «будує» будинок жахів. Інші грають ролі його мешканців і за завданням автора малюнка виконують ті або інші дії.

Заняття 24. «Перукарня»

Мета: знизити ступінь страху через додання об'єктам страху невластивих їм, незвичних характеристик.

Ведучий просить дітей закрити очі й уявити собі яку-небудь страшну істоту, яку звичайно бояться всі діти. Потім вони малюють те, що уявили. Після цього дорослий розповідає, що ця істота - дівчина, що збирається вийти заміж. Тому їй необхідно відвідати перукарню, де їй зроблять гарну зачіску. Дитина виступає в ролі перукаря, а потім візажиста, тобто малює їй гарну зачіску, підфарбовує очі. Якщо ця істота чоловічої статі, то можна зробити гарну стрижку, намалювати модну краватку, піджак і т.п.

Заняття 25. «Лабіринт страхів»

Мета: надати дитині можливість для актуалізації свого страху.

Дітям дається малюнок, на якому зображений порожній лабіринт. Пропонується «заселити» його страшними персонажами. Після виконання завдання діти показують роботи групі, розповідають про них. Ведучий намагається зробити так, щоб роботи викликали неагресивний сміх дітей.