

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології

О.Б. Белова

**ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ АГРЕСІЇ
У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

МОНОГРАФІЯ

Кам'янець-Подільський

2017

УДК: 376-056.264 : 159.942](043.3)

ББК 74.37я73

Б 43

Рецензенти:

Конопляста С. Ю., доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Куб'як Н. І. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Черновецького національного університету імені Юрія Федьковича

Гаврилова Н.С., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Рекомендовано вченою радою

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
протокол № 5 від 27.04.2017 р.

Бєлова О. Б.

Б 43 Діагностика та корекція агресії у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення: Монографія / О.Б. Бєлова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2017. – 234 с.

У монографії висвітлено теоретико-методологічний аналіз проблеми агресії та стан її дослідження стосовно дітей з мовленнєвими порушеннями; розроблена методика психодіагностики, визначено особливості проявів та рівень агресії у молодших школярів у відповідності до форми їх мовленнєвого порушення; розроблено навчально-превентивну методику та описано психолого-педагогічні умови щодо запобігання агресивного стану та поведінки дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

УДК 376-056.264(075.8)

ББК 74.37я73

© **Бєлова О.Б., 2017**

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИНИКНЕННЯ АГРЕСІЇ У ДІТЕЙ

1.1 Теоретичний аналіз досліджень агресії у дітей з типовим психофізичним розвитком.....	4
1.2 Проблема співвідношення свідомого і несвідомого в структурі особистості	14
1.3. Розвиток емоційної сфери у молодших школярів з типовим розвитком та порушеннями мовлення.....	21
Висновки до I розділу	27

РОЗДІЛ II ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ ТА З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Обґрунтування методики дослідження агресії у молодших школярів ..	29
2.2. Методика вивчення неусвідомленої та усвідомленої агресії у молодших школярів	41
2.3. Особливості прояву агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення (фонетичним, фонетико-фонематичним та загальним недорозвитком мовлення IV рівня).....	56
Висновки до II розділу.....	113

РОЗДІЛ III КОРЕКЦІЯ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

3.1 Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов запобігання агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення.....	118
3.2 Зміст методики запобігання агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення.....	132
Висновок до III розділу	147

ВИСНОВОК	149
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	153
ДОДАТКИ	171

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИНИКНЕННЯ АГРЕСІЇ У ДІТЕЙ

1.1 Теоретичний аналіз сучасного стану досліджень агресії у дітей з типовим психофізичним розвитком

Однією з найважливіших проблем сучасності є дитяча агресія, яка проявляється підчас пасивно-агресивної, емоційно-руйнівної поведінки, а також фізичних та словесних образ у школі, соціально-побутовому просторі, у найближчому оточенні дитини – сім'ї, ігровому середовищі та под.

Як свідчить практика, дитина у стані агресії живе, діє, відчуває, думає, говорить, уявляє, запам'ятовує. Тривалий агресивний стан може накладати специфічний відбиток на перебіг її думок (депресію, параноїчні прояви тощо), розвиток уяви (малювання бійок, війни, пожежі тощо), мовлення (говорить грубо, образливо, зарозуміло та ін.) і загалом на особистість.

Наявність агресії в поведінці дитини завжди створює великі труднощі підчас спілкування, проте не можна оцінювати агресивні тенденції лише як негативні. Агресія може як зростати на фоні підвищення активності дитини, так і спадати. Вона може ситуативно проявлятися у всіх дітей, і це не завжди свідчить про якість порушення щодо особистісної сфери дитини. Так, агресія може допомагати дитині розвивати дух ініціативи. Що правда, вона здатна також спровокувати замкнутість і ворожість.

У науці існують різні точки зору щодо поняття "агресії", причин її виникнення, симптомів прояву та намірів реалізації (позитивних або негативних). Аналіз наукової літератури свідчить, що "агресію" протягом минулих століть обґрунтовано вивчали представники провідних наукових течій та напрямків. Так, одними з перших є психоаналітики (З. Фройд, Е. Фромм, О. Кернберг та ін.), котрі взяли за основу інстинктивну поведінку людини й

надавали "агресії" вигляд захисної реакції, яка, на їх думку, формувалась у результаті нереалізованих сексуальних прагнень та бажання смерті. Звісно, це призводило особистість до таких симптомів, як: злоба, ненависть, деструктивність, і в майбутньому спонукало до різноманітних руйнувань [73, с.35 – 57, 89 – 110; 177, с. 162 – 173, 183, 234 – 260; 190; 212; 213; 214; 215].

Представники еволюційного підходу (соціологи, етологи) (Р. Ардрі, Б. Болдуїн, М. Бутовська, М. Дерягіна, К. Лоренс, О. Хреннікова та ін.) схилилися до природного еволюційно-сформованого інстинкту людини. На їх думку, саме "інстинкт виживання" на анатомічному, фізіологічному (Р. Ардрі, К. Лоренс) та генетичному (Б. Болдуїн) рівнях є основною причиною агресії [134, с. 463, 465-468].

Сучасні етологи (М. Бутовська, М. Дерягіна, О. Хреннікова та ін.) [137; 149] теж розглядали агресію як переважно вроджену форму суспільної активності, яка здатна регулювати питання соціальної ієрархії, території та пов'язані з ними конфлікти на попереджувальному, конфліктному і контактному рівнях.

Представники когнітивного напрямку теорії спонукання (Л. Берковець, Дж. Доллард, Д. Зілман, Е. Міллер та ін.) [137] припускали, що джерелом агресії є – "потяг", який залежить від зовнішніх причин. З погляду фрустраційної теорії (гомеостатичної моделі) Дж. Долларда агресія – це реакція на фрустрацію: подолання перешкод на шляху до задоволення потреб. Е. Міллер, Л. Берковець наголошували, що індивід, який пережив фрустрацію, відчуває спонукання до агресії. Якщо агресія натрапляє на зовнішні перешкоди, то вона направляється на інші об'єкти.

Науковці біхевіористи (А. Бандура, Р. Кратчфілд, Н. Левітон та ін.) [8; 88; 137; 212] в теорії соціального вчення виділили нове поняття - "агресивна поведінка", і тому "агресію" вони розглядали як засвоєну поведінку у процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій, соціального навчання та позитивного чи негативного підкріплення. Дослідження А. Бандури доводили, що процес соціалізації особистості перебуває в розвитку звичайних

реакцій, які існують у суспільстві, тому агресія, набувається за рахунок біологічних чинників (особливостей гормонів і нервової системи) та навчання (безпосереднього досвіду і спостереження) [8; 212].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження агресії свідчить, про відсутність єдиних підходів до визначення поняття "агресія". Враховуючи актуальність цього питання увага науковців більшою мірою спрямована на вивчення агресивної поведінки людини та її станів. Так, К. Бютнер у своїх працях розглядає "агресію" на рівні відчуттів, які здатні не тільки ображати та принижувати оточуючих людей, але й самознищувати особистість.

З точки зору А. Адлера поняття "агресія" – це протистояння початку життя та смерті, суб'єкта та об'єкта, любові та ненависті [2, с. 36]. Він вважав, що властивістю живої матерії є змагання, боротьба за першість, прагнення до переваги, тому свідомість створює різні форми агресивної поведінки від відкритої до символічної, що проявляється у вихвалянні себе та прагненні до визнання.

А. Басс і А. Даркі розуміють поняття "агресія" та "ворожість", відзначаючи, що ці почуття не завжди поєднуються й одночасно трапляються. Агресія, на їх думку, проявляється в нападах, роздратуваннях, агресивних вербальних та непрямих реакціях, а ворожість – в образливості та підозрілості. Агресивні дії вчені поділяли на: фізичні – вербальні, активні – пасивні, прямі – непрямі, які характеризувалися нанесенням ударів холодною зброєю; биттям або пораненням; прагненням фізично не дозволити іншій людині досягти бажаної мети; відмовою від виконання необхідних завдань; словесною образою або приниженням; розповсюдженням злісного наклепу або пліток; відмовою розмовляти з іншою людиною, відмовою дати певні словесні пояснення тощо [134, с. 22].

В. Бойко "агресію" відносить до психологічної стратегії захисту, яка діє на основі інстинкту. Міцна енергетика агресивності, на його думку, здатна захистити людину на вулиці, у натовпі, транспорті, черзі, на виробництві, у взаємостосунках як зі сторонніми, так і близькими людьми. Науковець

стверджує, що інстинкт агресії підкріплюється інтелектуальними можливостями особистості, забезпечуючи її певним смислом [142, с.287].

Н. Левітов, стверджував, що "агресивна дія – це формальна якість волі: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість. У ряді випадків – ініціативність і сміливість...". Агресивний стан виникає і розвивається в боротьбі, а кожна боротьба вимагає вищезазначених якостей (Є. Змановська, Н. Левітов) [88, с. 168].

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що поняття "агресія" не завжди застосовується для характеристики поганих якостей (О. Атемасова, Р. Мей, О. Шестакова, Е. Фром та ін.). Так, термін "агресія" (aggression) є похідним від латинського слова *adgradi* (*deadgradus*). Найближчими словами цього поняття є "прогрес" (*progress*) – рух уперед, розвиток та "регрес" (*regress*) – рух назад [1, с. 4].

Незважаючи на розбіжності щодо визначень агресії, зараз більшість учених трактує це поняття так: "агресія" – це будь-яка форма поведінки, націлена на образу або спричинення шкоди іншій живій істоті [8; 14; 132; 134; 145; 199], або ж "агресія" – це одна із форм активності, що може мати як позитивне, так і негативне вираження [1, с. 4; 88, с. 168; 142, с. 287].

Поступово поруч із поняттям "агресія" почало розвиватися поняття "агресивності", яке особливої чіткості набуло завдяки науковим дослідженням представників еволюційного підходу. В сучасній психології вітчизняні науковці (Т. Кириленко) розглядають його як своєрідну властивість особистості, яка проявляється в певних емоційних реакціях гніву, злості, демонстрації іншим переваги в силі [74, с. 238].

Н. Левітов[88] розділяє поняття "агресивність" та "стан агресії". На його думку, останнє невід'ємно пов'язано зі фрустрацією, що здатне викликати в людини гострі афективні переживання гніву, втрату самоконтролю, імпульсивну активність тощо. Ця реакція відображає особливості статичної й динамічної психічного життя у відповідний період і в обмежений час.

Аналіз матеріалів досліджень агресії дозволяє з'ясувати різницю між поняттями "агресивний стан", "агресивність", "агресивна поведінка" й "агресія", виділити негативну й позитивну симптоматику агресії та її прояви.

Таким чином, "агресивний стан" – це внутрішні переживання особистості, які можна охарактеризувати, як: незадоволеність собою, невпевненість, тривожність, страх, самовдоволеність, збудливість, невірноваженість тощо.

"Агресивність" – це дія або бездіяльність, спрямована на завдання шкоди собі чи іншим.

"Агресивна поведінка" – це специфічна форма дій людини вербального або невербального характеру, що направлена на демонстрацію своєї переваги над іншими, або продавлення власної волі; використання своєрідних форм впливу проти оточуючих, або проти себе.

"Агресія" – це термін, що об'єднує поняття: агресивний стан, агресивність, агресивна поведінка. Його розглядають як властивість особистості.

До симптомів позитивної агресії відносять: цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, захисну реакцію.

Симптоматику негативної агресії залежно від її форми прояву можна поділити на внутрішню та зовнішню. Так, внутрішні симптоми негативної агресії мають таке забарвлення як: ненависть, деструктивність, підозрілість, егоцентризм, роздратування; замкнутість, тривожність, недовірливість тощо.

Зовнішні форми прояву негативної агресії – це владність, наполягання на своєму, хвастощі, визнання, самовпевненість, завищена самооцінка, неадекватне ставлення до себе й інших; словесні образи, приховані припущення, завуальовані вимоги, приниження, розповсюдження злісного клевету або пліток, сарказм, відмова дати певні словесні пояснення, відмова розмовляти з іншою людиною, труднощі у спілкуванні, впертість, прагнення заперечувати, намагання образити; напад, нанесення ударів, биття або поранення; прагнення фізично не дозволити іншій людині досягти бажаної мети, відмова від виконання необхідних завдань, відтворення пережитих

агресивних сценаріїв, забіякуватість, дратівливість, напади гніву, вибухи злості, грубість, жорстокість, упертість, гнів тощо.

Отже, агресія, в якій би формі вона не проявлялася вона є поведінкою, спрямованою на спричинення шкоди або збитку іншій живій істоті або собі. Її виникнення відбувається за рахунок впливу соціальних та біологічних чинників, які змінюють характер позитивності та негативності симптомів.

Причини виникнення агресії в людини викликали велику зацікавленість серед багатьох учених (Е. Бімен, Г. Берд, К. Джеклін, Р. Джин, Г. Клак, Е. Маккобі, К. Мохер, Дж. Уайт та ін.) на початку минулого століття, тому, звісно, прихильники біологічних теорій інтенсивно починають досліджувати біологічну та нейрофізіологічну її природу [73; 134; 175; 193]. Завдяки експериментам на тваринах ці дослідження саме підтверджували, що існує певний зв'язок статевих гормонів з проявами агресії. Так, наприклад, збільшення чоловічих гормонів (тестостерону) може спонукати до агресивної поведінки (Е. Бімен) [175], а дія жіночих гормонів (естрогену) навпаки, знижувати її рівень активності (Г. Берд, Г. Клак) [134]. Проте велика кількість вчених не підтримала цю теорію вказуючи на те, що жінки також можуть поводитися агресивно, особливо у лактаційний та передменструальний періоди (К. Мохер)[149]. Натомість гормональна ін'єкція сірим мишам стимулювала не агресивність, а загальний фізичний прилив сил, готовність до подолання перешкод, напористість і наполегливість для досягнення поставленої мети, що суттєво відрізняється від жорстких та деструктивних нападів (Е. Фром) [193].

У генетичних теоріях шотландські науковці почали стверджувати, що значна кількість агресивних нападів здійснювалася чоловіками, котрі мали зайві хромосоми – Y (П. Джекопс) [149], або особливу будову черепа (Ч. Ломброзо) [134]. Щоправда, їх теорії різко критикували вчені з інших країн світу (Франції, Англії, США та ін.), які на власних експериментальних дослідженнях доводили, що дану комбінацію хромосом або особливу будову черепа мали вчені, лікарі, вчителі та інші громадяни, які не відрізнялися великою агресивністю (Е. Хук, С. Шен та ін.) [134].

Сучасні нейрофізіологи (О. Лурія, Т. Доброхотова, Е. Хомська, Д. Фултон, Х. Теубер, К. Прібрам та ін.) доводять, що прояви агресії притаманні людям з нейропсихологічними синдромами і виникають при масових пошкодженнях (часто двобічних) лобних ділянок мозку, що викликає грубі відхилення у поведінці людини. При пошкодженнях медіобазальних відділів лобних ділянок мозку, медіальних відділів скроневих відділів мозку ці порушення призводять до роздратованості, запальності, афективності, можливих нападів агресивності, негативізму. Емоційні зміни у поведінці людини залежать не тільки від локалізації пошкодження, але й від таких факторів, як стать людини, її вік, характер патологічного процесу (Е. Хомська) [198, с.312 – 315].

Науковці різних теоретичних позицій (Р. Арді, С. Барскі, Р. Барон, П. Ванден Берг, Д. Зілман, Л. Лефевра, Д. Морріс, Ч. Мюллер, Дж. Уайт, М. Пассера, Д. Стеа та ін.) доводять, що на агресію людини значно впливають фактори навколишнього середовища (Р. Барон, Д. Зілман, Ч. Мюллер, Л. Руденко та ін.), міжособистісні й територіальні стосунки (Р. Арді, С. Барскі, П. Ванден Берг, Дж. Келхун, Л. Лефевра, Д. Морріс, Р. Мікітович, К. Саузвик, Б. Шварц та ін.), різні культури у тій чи тій місцевості, де проживає людина (Р. Рохнер), уживання алкоголю та наркотичної сировини (М. Вольфганг, Г. Восс, Р. Джеллес, Р. Страхм, С. Тейлор, Р. Шутних, Дж. Хеберн). Хоча вчені (Р. Беннет, А. Басс та ін.) вважають це не закономірністю, а лише реакцією на провокацію зі стороннього боку [134, с. 85, 101; 147, с. 415; 149, с.19 – 46].

Однією з найважливіших проблем у суспільстві є агресія сучасних дітей, яка проявляється у пасивно-агресивній, емоційно-руйнівній поведінці, у фізичних та словесних образах у школі, дитячому садку, соціально-побутовому просторі, у найближчому оточенні дитини: сім'ї, наочно-ігровому середовищі тощо. Наслідками емоційно-негативного стану дітей є впертість, забіякуватість, дратівливість, гнівливість, злість, обурення тощо. Проте не завжди можна побачити відповідні прояви агресії, оскільки діти схильні діяти нишком:

щипати, штовхати інших дітей, коли цього не бачить дорослий. Звісно йдеться про приховану агресивність. Словесна агресія теж може бути видимою або невидимою, яка проявляється в дітей у вигляді грубих, нецензурних, іронічних, оцінювальних слів, а також відображається в мовленнєвій інтонації та мімічних рисах.

Досліджуючи дитячу агресію, значна кількість науковців (Л. Божович, О. Бовть, М. Булянов, С. Завражин, О. Захаров, С. Колосова, О. Копчонова, І. Ленденцова, К. Ольшанська, Л. Славіна, А. Співаковська, О. Романов, І. Фурманов, В. Шебанова та ін.) стверджують, що основними причинами її виникнення в сім'ї є соціально-економічні умови життя родини (О. Захаров), розлучення між батьками та їх конфлікти (М. Булянов, О. Романов), суперництво між братами або сестрами за любов дорослих (М. Булянов), фізичні покарання та психічне насильство (Л. Божович, А. Болдуїн, М. Булянов, С. Завражин, А. Співаковська, О. Романов та ін.), розлука з матір'ю до трьох років (Р. Берон, О. Захаров, Е. Еріксон, Д. Річардсон), неправильний вибір стилю виховання (А. Адлер, А. Болдуїн), приклади жорсткої поведінки (С. Завражец, О. Романов та ін.). За таких умов агресія для дитини може стати невід'ємною частиною її життя, а тривалий стан агресивності може накладати специфічні відбитки на перебіг її думок (депресивність); розвиток уяви (часто малює бійки, війни, пожежі; у грі відтворює пережиті агресивні сценарії і т.п.), мовлення (весь час говорить грубо, образливо, зарозуміло), а також на особистість загалом [24; 25; 26; 134; 145; 149; 195].

Основними причинами виникнення агресії в колективі науковці (В. Ананьєв, А. Бодалева, Р. Берон, Е. Берн, Л. Божович, О. Захаров, Е. Калягін, Д. Річардсон, О. Романов, Е. Рогов, К. Роджес, І. Фурманов, С. Якобсон та ін.) виділяють перенесення негативних прикладів сімейного виховання у середовище однолітків (А. Бандура, О. Захаров, О. Романов та ін.), формування емоційної депривації в дитячому садку, яка далі переходить до школи (Haskins), неадекватна самооцінка дитини (Е. Берн, Е. Рогов, К. Роджес, С. Якобсон), її

негативне самосприйняття (В. Ананьєв, А. Бодалева) та статеві відмінності (С. Сіроткін) [24 –26; 134; 145; 149; 195; 211; 213].

Існує ще одна група причин виникнення агресії у дітей. На жаль, вона ще недостатньо вивчена, однак, її наслідки, за дослідженнями науковців (О. Романова, І. Фурманова та ін.) є дуже серйозними не тільки для дитини, але й для її оточення, як: накопичення негативного досвіду з екранів телевізорів при перегляді сумнівних жорстоких за сценарієм художніх фільмів, телепередач, а також реалізація своїх агресивних почуттів за допомогою комп'ютерних ігор [145; 195].

Результати проведеного теоретичного дослідження **причин виникнення агресії** в дітей дозволили узагальнити, систематизувати їх і поділити на: **біологічні та соціальні**.

До біологічних причин нами були віднесені ті захворювання, які зумовлюють слабкість усіх нервово-психічних процесів, дисбаланс між процесами збудження й гальмування. Натомість біологічні причини були поділені на *нейропсихологічні та генетичні*.

Нейропсихологічні причини агресії характеризуються: мінімальною мозковою дисфункцією; ураженнями медіальних відділів скроневих часток мозку; сильними (двобічними) ураженнями лобних ділянок мозку; гормональними дисбалансами через перенесені інфекції, інтоксикації, ендокринні порушення, травми головного мозку.

Генетичні причини забезпечують функціональну спадковість агресії у низки поколінь на рівні хромосомних аномалій; спадково - конституційних схильностей; психопатоподібних, епілептоїдних, афективно збудливих агресивних дій у дітей. Етіологія виникнення таких особливостей походить з наявності вираженої тривожності й гіперактивності в батьків, окремих властивостей їх темпераменту, порушень балансу між процесами збудження та гальмування.

До соціальних причин виникнення агресій нами були віднесені ті, які є результатом засвоєння дітьми негативного досвіду з навколишнього

середовища дорослих, що викликає в них агресію наростання, яка реалізується під час взаємодії з тими людьми, котрі їх оточують.

Соціальні причини було поділено на *соціально-побутові, ситуативні і психологічні*.

Соціально-побутові причини агресії в дітей характеризуються недотриманням життєво-важливих умов для повноцінного розвитку дитини: неадекватно-жорсткий батьківський контроль; вороже або образливе ставлення до дитини зі строгими фізичними та психічними покараннями; конфліктні стосунки в родині (розлучення батьків, їх окреме проживання, повторний шлюб, погані взаємостосунки в сім'ї); несприятливі умови виховання в сім'ї, у школі; стиль сімейного виховання (авторитарний, змішаний); обмеженість у самостійності дитини через надмірну опіку; перегляд агресивних за змістом телевізійних фільмів, комп'ютерних ігор тощо.

Ситуативні причини агресії пов'язані з особливою чутливістю дитини до негативного впливу ззовні у конкретній ситуації: осуду; введення певних обмежень щодо поведінки дитини (збільшенням навантажень, неадекватної оцінки до успішного виконання завдань дитиною тощо); новизною ситуативної невизначеності, що збільшує тривогу; психологічною звичкою дитини до агресивного реагування, що знижує відповідальність за поведінку в кожній ситуації; наростанням втоми в дитини і перенасиченням будь-яким видом діяльності; приниженням гідності дитини, насміханням, знущанням з неї тощо.

Психологічні причини агресії в дітей пов'язані з конфліктом внутрішніх потреб і зовнішніх реалізацій, а саме: з підвищеною потребою у володінні майном; "комплексом дитячої неповноцінності", залежністю від батьків; страхом бути травмованим, скривдженим; з ревнощами стосовно інших членів родини, найчастіше до братів і сестер; проявом Едіпового комплексу тощо.

Отже, на основі аналізу теоретично-методологічної літератури нами узагальнено та систематизовано всі відомі причини виникнення агресії у дітей з нормальним психічним та фізичним розвитком: розглянуті поняття агресії, її симптоматика, етіологія, чинники внутрішніх та зовнішніх конфліктів.

Обґрунтоване дослідження теоретичного матеріалу у подальшій нашій роботі дозволить сформуванню діагностичний матеріал та розробити блок навчально-превентивного впливу, який буде направлено на психолого-педагогічне запобігання агресії у молодших школярів.

1.2 Проблема співвідношення свідомої і несвідомої агресії в структурі особистості дітей

Для визначення впливу свідомості та підсвідомості на агресивні дії молодшого школяра нами були проаналізовані класичні та сучасні теорії відомих учених, котрі обґрунтовували властивості та особливості функціонування цих процесів у внутрішньому світі особистості. Аналіз теоретичних даних дозволив нам у подальшій роботі визначити специфіку рівня усвідомленості власної агресії дітьми-логопатами.

Відомо, що свідомість людини завжди притягувала вчених своєю таємничістю, тому вивчалася з різних наукових поглядів та напрямків. У своїх працях дослідники (А. Адлер, Л. Виготський, О. Леонт'єв, Г. Костюк, О. Лурія, С. Рубінштейн, В. Столін, І. Сеченов, А. Спіркін, Д. Узнадзе, З. Фройд та ін.) доводили, що основою нашої свідомості є еволюційне накопичення досвіду у вигляді отриманих знань у процесі навчання та виховання, емоційних переживань, трудових дій, відповідних вчинків та ін. [92; 99; 104; 131; 135, с. 164–166; 137; 138; 167].

П. Горностаї у психологічному словнику свідомість описує як високо організовану психічну діяльність, яка спроможна відрізнити індивідуума від оточення. Завдяки їй людина не лише спроможна отримувати сучасну інформацію, але й трансформувати її, зробити відповідні висновки та спланувати своє майбутнє. Процес усвідомлення дійсності, на його думку, забезпечує регуляцію життєдіяльності особи, формує відповідальність за свої вчинки, регулює відповідне ставлення до потреб людини [136, с. 121].

Велику частину свого життя людина проводить в неусвідомленому стані, вона автоматично реагує на зовнішні подразники, виконує повсякденні справи, фантазує й розмірковує, не усвідомлюючи своїх дій та мотивів цих дій. Аналіз наукових джерел (А. Адлера, Б. Ананьєва, Р. Бернса, К. Бютнера, Р. Лейбніца, О. Леонтєва, В. Століна, Ф. Ніцше, З. Фрейда та ін.) засвідчує, що неусвідомлена діяльність – це сукупність психічних процесів, операцій і станів, які не представлені у свідомості суб'єкта.

Уявлення про несвідоме дійшло до нас від учення Платона про пізнання-спогади. Велика кількість займалася проблемою несвідомості у межах філософії (А. Бергсон, Р. Бернгейм, Р. Декарт, І. Кант, Р. Лейбніц, Ф. Ніцше та ін.) й використовували поняття "несвідомості" у психотерапії для опису явищ дисоціації, месмеризму та гіпнозу. Але перша характеристика поняття "несвідомого" належить І. Гербартові, який несвідомі дії розглядав у вигляді несумісних ідей, що вступають у конфлікт, причому слабші витісняючись із свідомості, продовжують на неї впливати [136, с. 121; 170, с. 431 – 432].

Сутність свідомого та несвідомого вивчалася в межах двох дослідницьких напрямків у ХХ ст.: психоаналітичного (З. Фрейдом, А. Адлером, К. Бютнером та ін.) та структурно-функціонального глобальної Я-концепції (Р. Бернсом, О. Леонтєвим, В. Століним та ін.).

Основними у розвитку теорії свідомості та несвідомості стали праці З. Фрейда, австрійського психіатра та психолога, котрий простежив прямі зв'язки між невротичними симптомами й спогадами травматичного характеру, що не усвідомлюються через дію особливого захисного механізму — витіснення. З. Фрейд першим звернув увагу на те, що ті дії, які здаються нам випадковими, є неусвідомленими. Вони проявляються в сновидіннях, невротичних симптомах, продуктах творчості та ін. Його погляди підтримував і К. Бютнер, котрий підкреслив, що фантазування людини передаються від несвідомих бажань, а це вказує на необхідність реалізації витісненого бажання.

Поряд з топографічною моделлю особистості З. Фрейд розробив і структуру особистості і виділив в ній три взаємосуперечні сфери: перша –

неусвідомлена – "Ід", яка керується тільки бажаннями; друга – "Я" – компонент, або "Его" свідомо регулює свої примхи; третя – "Супер-Его", або "Над-Я" належить до надсвідомості, зберігає моральні принципи особистості, її цінності, норми тощо. Автор теорії стверджував, що в дитини сфера "Над-Я" формується у процесі набуття певного досвіду, у взаємодіях з батьками, вихователями, вчителями та з іншими людьми, тому звісно, відповідний момент починає зароджуватися дві підсистеми: совість, яка формується на основі покарань, та "Его-ідеал", що розкривається через похвалу. Під час розвитку цих підсистем батьківський контроль починає переростати в самоконтроль дитини [190, с. 102; 194, с. 15 – 30; 201, с. 318].

Структурно-функціональна глобальна Я-концепція, на відмінну від теорії психоаналізу, спрямовувалася на усестороннє пізнання самосвідомості індивідуума. Науковці (Б. Ананьєв, Р. Бернс, В. Джемс, О. Леонт'єв, М. Мольц, В. Столін та ін.), вивчаючи проблему особистості людини, формували особливу структуру Я-концепції, яка складалася з когнітивного компоненту – ототожнення свого "Я" у фізичному, соціальному та диференційованому "Я-образах" (Р. Бернс, М. Мольц, В. Столін); оцінювального – уявлення індивідуума про себе та його бачення в очах інших (В. Джемс, О. Леонт'єв); поведінкового – взаємозв'язку когнітивного та оцінювального компонентів, що визначає адекватну поведінку в соціумі (Р. Бернс). Також ними визначено складові розвитку особистості в онтогенезі, до якого входить сімейне виховання, навчання, суспільно-трудова діяльність дитини (Б. Ананьєв, І. Сеченов, С. Рубінштейн). Деякими науковцями (Р. Бернсом, Г. Олпортом, Л. Терлецькою К. Хорні та ін.) виділені та описані основні функції структурної складової психологічної організації особистості: вміння забезпечувати собі гармонійний психічний стан (Л. Фестінгер, Л. Терлецька); використовувати власний досвід у потрібний життєвий момент (Р. Бернс); передбачати віддалене майбутнє (Р. Бернс, Г. Олпорт); здійснювати внутрішню узгодженість своєї значимості у соціальній сфері (Р. Бернс, К. Хорні); ідентифікувати себе з відповідним докільям (Р. Бернс, О. Гуменюк, Л. Фестінгер, А. Фурман) [194,

с. 34 – 36].

Пізнання свідомих та несвідомих процесів особистості завжди викликало інтерес учених різних наукових галузей. Так наприклад, російський фізіолог і психіатр І. Сеченов зауважував, що свідомість – це здатність розрізняти свої власні відчуття від тих, які надходять із зовнішнього світу. І розвиток цього процесу в особистості відбувається під впливом суспільно-трудової діяльності, її навчання та виховання.

Радянський науковець О. Леонт'єв звужує походження свідомості. Він підкреслював, що основними її творцями є мовні та смислові значення, які формуються під час індивідуального розвитку людини. Пізнаючи мову, особистість поступово переходить до етапу усвідомлення - "сумісних знань", і лише завдяки цьому формується її індивідуальна свідомість [92, с. 60 –71; 157, с. 754 – 759].

Досліджуючи психічні процеси особистості, українські вчені (Г. Костюк, Ю. Трофімов) неусвідомлену діяльність людини пов'язують із формуванням автоматизму. Так, Ю. Трофімов пише, що в звичайних умовах діяльність людини є свідомою, але окремі її елементи здійснюються несвідомо або напівсвідомо, автоматизовано. Г. Костюк також зауважує, що у психічній діяльності людини її несвідомість є результатом попередньої свідомої діяльності, що утворює систему тимчасових зв'язків, в корі великих півкуль. Отже, для психічної діяльності характерні постійні переходи свідомого в несвідоме і навпаки. Відповідно, автоматизована дія може набувати неусвідомлений характер, що свідчить про суттєву та необхідну роботу багатьох психічних процесів (мислення, сприймання, мовлення, запам'ятовування та ін.). Механізми психічної автоматизації дозволяють зменшити напружену роботу свідомості від постійного спостереження і непотрібного контролю за кожним фрагментом дії [137, с. 9, 103; 138, с.342].

Австрійський психолог А. Адлер [2], вивчаючи сутність несвідомості, у своїй теологічній теорії доводив, що ядро духовного світу утворюється образом "особистісного ідеалу", який спонукає особистість до постійного

вдосконалення. Якщо у психоаналізі З. Фройда [191; 192], процес несвідомості полягав в "пригадуванні минулого", то вчення А. Адлера про несвідоме розкривається в його "майбутньому", тобто майбутнє людини зосереджено в дитячих пригадуваннях.

Схожу думку висловив російський психолог В. Колесніков [76]. За його словами, щоб вивчити людську несвідомість, необхідно знати не тільки її минуле (наслідки подій), й зрозуміти її майбутнє (що спонукало до дії). У своєму дослідженні він пише про стан хворої людини, і наголошує на тому, що її оздоровлення залежить від правильного визначення причини захворювання, що майбутньому допоможе змінити стиль життя самої особистості [76, с. 21 – 22; 194, с. 218].

Швейцарський психолог і психіатр К. Юнг [206; 207] у своїй концепції аналітичної психології доводить, що в людині функціонують дві сфери несвідомості, які визначають її індивідуальність. У першій зберігається досвід попередніх поколінь, тобто накопичення "архаїчних образів" (тваринні потяги, інстинкти, літературні образи, мистецтво, сні, міфи, казки тощо). Це явище він позначає "колективним несвідомим". Другу сферу несвідомої психіки вчений визначає як "особистісне несвідоме" і розглядає її у вигляді біологічного інстинкту та образно називає "душею". В процесі виникнення проблемної ситуації (душевної травми, хвороби, смерті близьких та ін.) відбувається перенесення до сфери свідомості різних архетипів, тобто домінування "колективного несвідомого" над "особистісним несвідомим". Унаслідок цього людина може отримати сильний невроз, тому, щоб одужати, їй необхідно адаптувати "тваринні інстинкти" до існуючої культури. К. Юнг називав цю адаптацію "індивідуацією", що характеризує розвиток особистості на основі інтеграції свідомого і несвідомого змістів досвіду [208, с. 131].

На те, що пригнічені сили несвідомого здатні викликати в особистості "ноогенні неврози", вказують австрійський психолог-психіатр В. Франкл та російський психолог Д. Андреев [194, с. 218].

Неусвідомлені дії описувалися науковцями (Ж. Лаканом, М. Еріксоном) із позиції структуралізму. Їх теорія функціонування несвідомості ґрунтувалася як мовлення – на логічній структурі. Щоб розуміти сенс неусвідомлюваних психомоторних дій, у своїх експериментах дослідники намагалися ввести людину у психічний транс. На їх думку, ця процедура відкривала найближчий доступ до її минулих спогадів [84; 169, с. 431–432].

Прояви несвідомості вивчалися як у прикладній психології, так і в експериментальній клінічній психології. Так, В. Зінченком, Б. Мещеряковою у психологічному словнику поняття "несвідомості" розглядається як об'єднання всіх психічних утворень, процесів, механізмів у одне ціле. Їх функціонування та вплив проходить поза свідомістю суб'єкта [133, с. 34–35].

Більшість дослідників (Ф. Бассін, С. Гроф, Ж. Лакан, Л. Левчук, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Е. Соколова, А. Спіркін, З. Фройд та ін.) стверджувала, що свідомість не завжди контролює неусвідомлені процеси, а це дозволяє їй здійснювати розвантаження та накопичення сил для виконання нових завдань [10; 53; 84; 89; 92; 99; 148; 161; 162; 167; 190].

У вітчизняній психології науковцями (І. Павловим, І. Сеченовим, Н. Товстих, Д. Узнадзе) проблеми несвідомості розглядалися в руслі спрямованої установки, що впливає на поведінку людини. Також вивчалися психофізіологічні аспекти у зв'язку з аналізом сну і гіпнотичних станів, кіркових і підкіркових утворень, явищ автоматизму в трудовій і спортивній діяльності тощо. Категорія несвідомості частіше використовувалась і в дитячій психології, насамперед під час вивчення розвитку дитячої особистості [169, с. 17; 184].

Дослідження відомого радянського науковця-педагога Л. Виготського доводять, що на ранніх етапах розвитку дитини негативні емоційні прояви (у тому числі агресія) довгий час не усвідомлюються. Дитина часто не вміє сама адекватно оцінити ситуацію, наслідки своїх дій, не знає, як справлятися зі своїми емоціями. Розвиваючи ідеї культурно історичного підходу, автор великого значення надає вихованню та усвідомленню почуттів у відомій роботі

"Педагогічна психологія" [34], підкреслюючи, що складні перехідні періоди в житті суспільства, соціальних груп спонукають дитину на кожному кроці зіштовхуватися з моральними кризами.

Радянський фізіолог І. Павлов відзначав, що психічна діяльність дитини має пройти певний розвиток у процесі рефлекторної роботи кори головного мозку. Формування її свідомості забезпечується нервовою діяльністю через збудження, певних ділянок великих півкуль. У цей же момент інша частина великих півкуль перебуває у стані більш або менш зниженої збудливості [137, с. 100 – 102]. Відповідно до нейрофізіологічного вчення, на якому ґрунтуються погляди більшості класичних та сучасних науковців (А. Валлона, Г. Костюка, І. Сеченова, Л. Берковіц), тривалі зв'язки з оточуючим навколишнім середовищем закладають основні елементи всебічного психічного розвитку дитини, які пізніше мають чимале значення у становленні її свідомості. Розвиток у процесі навчання, виховання перетворюють несвідому та безпомічну дитину на свідому особистість, яка з віком, накопичуючи досвід, зможе брати активну участь у житті свого суспільства. Вона навчиться переймати знання від інших людей, аналізувати результати власної пізнавальної діяльності, а це звісно, дасть їй можливість здійснювати свідомий контроль над своїми емоційними проявами в майбутньому [14, с. 141; 137, с.91 – 103]. Формування механізму пізнання дитиною самої себе у процесі вивчення навколишнього світу паралельно забезпечує розвиток її самосвідомості, що є складним психічним процесом, сутність якого полягає у сприйнятті численних образів про самого себе в різних життєвих ситуаціях при взаємодії з іншими людьми. Самосвідомість ґрунтується на осмисленні дитиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві [138, с. 342 – 361].

Отже, на основі дослідження науково-теоретичної літератури нами було визначено сутність основних понять свідомості та підсвідомості особистості людини. Так, свідомість – це процес пізнання закономірностей людської життєдіяльності та всього навколишнього світу, а несвідомість

характеризується накопиченою сукупністю психічних явищ, які неусвідомлено реалізуються за допомогою автоматичних механізованих дій, поведінкових реакцій тощо.

Якщо розглядати агресію на рівні свідомих та несвідомих процесів, то можна стверджувати, що усвідомленість агресивних дій дитини забезпечується розумінням того, що вона робить у відповідний відрізок часу, і найголовніше, навіщо вона це робить, тоді, коли неусвідомлена агресія, є автоматизованим механізмом, який здатен викликати засвоєну раніше модель поведінки на рівні індивідуального або колективного досвіду. Визначені нами особливості свідомості й підсвідомості дозволили сформувати діагностичний матеріал, який дозволив вивчити в молодших школярів із нормальним та порушеним мовленням рівень розуміння стану власної агресії, сформованість процесу моделювання у свідомості різних типів поведінки, їх усвідомлення та використання у життєвих ситуаціях.

1.3. Розвиток емоційної сфери у молодших школярів з типовим розвитком та порушеннями мовлення

Людина в оточуючому її середовищі здатна переживати безліч видів емоційних реакцій. В різні історичні епохи емоційними процесами цікавилась велика кількість науковців: в античній Греції, філософи притримувались дуалістичних поглядів, на їх думку – емоції повинні підпорядковуватись розуму (Сократ, Платон, Аристотель, Сенека, Хризиппа); схожий напрямок вчення спостерігався у філософії Нового часу "Епохи освіти" (Дж. Лок, Г. Лейбниц, Г. Гегель.), у цей же період часу, емоціям надають самостійність почуттів, незалежність від пізнання та волі (І. Кант); в XVIII – XIX ст. їх починають розглядати у процесах психології (Р. Декарт, Юм, Н. Мальбранш, Б. Спіноза); в середині XIX настає розвиток еволюційної теорії, яка стверджувала, що емоції є процесом природного

відбору (Ч. Дарвін); в XIX – XX ст. починають переважати погляди нейрофізіологів, де спрацьовує ”периферична теорія” – вплив на емоції особистості змін діяльності внутрішніх органів та рухової системи (У.Джеймс, К. Ланге та ін.); на початку XX ст. з появою біхевіоризму велику популярність набувають теорії про об’єктивні стимули та поведінкові реакції, відводячи емоціям умовну другорядну позицію (І.Павлов, Д. Уотсон); в той же час, вивчається взаємозв’язок нервової системи з почуттями (І.Сеченов), приділяється велика увага концепціям розвитку особистості, сновидінням, безсвідомості, інфантильній сексуальності, захисним механізмам (З. Фрейд); досліджуються емоції у період раннього дитинства (К. Бріджес); у середині XX ст. розкриваються біологічні теорії розвитку емоцій в процесі людської адаптації (Д. Боулбі, К. Лоренс, Г. Харлоу та ін.), розкривається теорія афекту, яка визначає, що когніції можуть впливати на поведінку людини (С. Томкінс); обґрунтовується тривимірна теорія емоцій, що розкриває наявність взаємодії приємних та неприємних почуттів, напруженості та розрядки, збудженості та пригніченості (В. Вунд); розглядається різновид почуттів, близьких до сучасної диференційованої теорії емоцій, при якій власний досвід людини являється визначником її почуттів (К. Ізард); також існувала думка, при якій емоції формуються за культурно-історичними факторами (Л. Виготський, А. Лурія, та ін.); видатними досягненнями XX століття стають неврологічні і фізіологічні основи зародження емоцій: віднесення лімбічної системи до регулювання материнських інстинктів, прив’язаності до дитини (М. Лін); вивчення рівня кортизолу, що приводить до реакцій немовлят та дітей до природних стресів (М. Гуннар) та ін.

Таким чином,кожен з науковців у різний історичний період, поняття "емоція" сприймав по-різному. Проте всі вони єдині у тому, що емоції в нашому житті мають надзвичайно велике значення, оскільки є головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, а отже, спрямовані на задоволення власних потреб [75; 85, с. 16, 33 – 52; 133, с. 427 – 429; 137, с. 333 – 368; 140, с. 147, 148; 202, с. 308 – 325].

Основним джерелом емоційу молодших школярів разом з навчанням у школі залишається ігрова діяльність. Емоції у молодшого школяра на відміну від дошкільника завдяки пережитим невдачам та успіхам, взаєминам у колективі, сприйманням телепередач, кінофільмів, комп'ютерних ігор формують відповідні різноманітні емоційні почуття, які у своєму вигляді набувають певної змістовності, глибини та стійкості (Г.С. Костюк, Л.С. Славіна, Л.І. Божович, П.І. Розмислов, Н.С. Неймарак). З розвитком волі та мисленнєвої діяльності школярі вчаться керувати своїми емоціями; Г.С. Костюк зазначає, що учень вже не так часто вибухає слізьми при невдачах, при больових відчуттях, вчиться стримувати свої почуття, враховуючи те, як поставляться до його емоційних проявів інші діти.

Емоційна система є однією з основних регуляторних систем, яка забезпечує активні форми життєдіяльності особистості. Емоціональна та когнітивна системи формують орієнтувальні позиції в оточуючому світі дитини. У порівнянні з когнітивною емоційна сфера не достатньо структурована, тому, що емоції є швидкоплинні та різноманітні за своєю модальністю. В. Лебединським розроблені рівні емоціональної регуляції, що дозволило дослідити афективну систему індивідуально, в патологічних випадках, зрозуміти структуру емоційних процесів (В. Лебединський, М. Бардишевська та ін.) [139, с. 588, 592].

В. Лебединський зазначає, що при патологічному розвитку дитини спостерігаються первісні порушення нейродинаміки (гіпо- та гіпердинаміки), що дезорганізують емоційну регуляцію. При гіпердинамічних явищах патологічні емоції мають стенічний характер (прояви бурної радості, або гніву, агресії). При гіподинамії – емоційна лабільність, примітивні форми афективного реагування. У випадку загрози на організм емоційна система відповідає тривогою, страхом [139, с. 591–592].

Дослідження багатьох науковців (В. Шкловського, В. Селіверстова, Л. Зайцева, О. Орлової, Г. Волкової, Е. Медведєва та ін.) свідчили, що порушене мовлення значно впливає на внутрішній стан дитини. Емоційна

сфера була спеціально досліджена у дітей із заїканням (С. Ляпідевським, О. Павловою, В. Селіверстовим та ін.) та порушенням голосу (О. Алмазовою, О. Орловою, Л. Гончарук та ін.). Так, у окремих дітей із заїканням спостерігали проблеми в комунікативній сфері, що проявлялося в негативній та аутистичній поведінці (Н. Власова, Г. Волкова та ін.). У більшості дітей спостерігали тривожно-недовірливий характер, підозріливість, фобічні стани, невпевненість, замкнутість, схильність до депресій, пасивно-захисні й захисно-агресивні реакції на дефект, підвищену збудливість, роздратованість, швидко втомлюваність, рухову розгальмованість, плаксивість, упертість [97].

У деяких дітей із захворюванням голосу простежувалася фізична ослабленість, невпевненість у своїх можливостях, капризність, плаксивість, роздратованість, схильність до афективних спалахів [4].

В інших учнів з ПМР досконало вивчалися вади мовлення та їх вплив на когнітивний розвиток взагалом, а емоції характеризувалися як наслідок мовленнєвих патологій. Так, у своїх працях учені (Л. Волкова, О. Мастюкова, Л. Шипіцина та ін.), котрі вивчали вади мовлення в дітей з ПМР, паралельно вказували на нестабільність емоційних проявів у таких учнів, котрі виявляли пасивність, сенситивність, схильність до спонтанної поведінки, некритичність у своєї можливості, низької працездатності тощо.

Емоції дітей із ЗНМ характеризують, як: нестійкі, змінні протягом дня; з домінуванням поганого настрою, плаксивістю, капризністю, дратівливістю, невірноваженістю [55; 63; 122; 200; 210].

Р. Мартинова та інші вчені вважають, що емоційна сфера та характер у дислаліків страждає лише в окремих випадках. У таких дітей вони спостерігали роздратованість, плаксивість, розгальмованість, агресивність. У дизартриків переважно виявляли порушення поведінки, нестійкий настрій, дратівливість, плаксивість, спалахи агресії (Р. Мартинова) [78; 204]; емоційну збудливість, виснаженість нервової системи (К. Лебединська, О. Мастюкова, М. Певзнер та ін.); прояви грубості та неслухняності. Коли діти втомлювалися то в них посилювався руховий неспокій, деякі були схильні до реакцій істеричного

типу: кидалися на підлогу і кричали, досягаючи бажаного. Інші були лякливі, загальмовані в новій обстановці, уникали труднощів, погано пристосовувалися до будь-яких змін (Л. Волкова) [97; 200].

Стан здоров'я в дітей з ринолалією, на думку окремих науковців (О. Алмазова, А. Іполітова, І. Єрмакова, С. Конопляста та ін.) [2; 62; 77, с. 306 – 310; 126; 200] гальмував їх розвиток в емоційно-особистісній сфері. Їхня поведінка характеризувалася підвищеною збудливістю, моторною розгальмованістю, або ж в'ялістю, капризністю та плаксивістю; майже у всіх виявляли соматичну слабкість, астеничний синдром .

Узагальнений аналіз досліджень провідних науковців у галузі логопедії Л. Андрусишиної, Н. Гаврилової, Е. Данілявічутє, С. Коноплястої, Р. Левіної, І. Мартинової, І. Марченко, О. Мастюкової, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Філічевої, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін. показав, що у дітей з ПМР крім порушень мовлення може спостерігатися недорозвинення психічних процесів, мотивації, волі, емоційно-особистісної сфери.

З клініко-психологічних позицій емоційна сфера та агресія, зокрема, досліджена у дітей при дислалії (Р. Мартиною), дизартрії (К. Лебединською, О. Мастюковою, Р. Мартиною, М. Певзнер та ін.), алалії, афазії (О. Лурія, Е. Хомською та ін.) заїканні (К. Беккером, Л. Беляковою, Н. Власовою, Г. Волковою, М. Совак, В. Селіверстовим, Н. Тяпугіним та ін.), вадах голосу (О. Алмазовою, І. Єрмаковою, А. Іполітовою, О. Орловою, Л. Гончарук та ін.), вроджених незрощеннях губ та піднебіння (С. Коноплястою). З психолого-педагогічної – у дітей із ЗНМ (О. Баєнською, С. Валявко, Г. Єфімовою, Т. Ігнатовою, В. Логуновою, П. Селігей, Н. Січкачук, В. Терентьевою, О. Тихоновою, О. Черновою та ін.). Зокрема у дошкільників із ЗНМ досліджені особливості емоційної сфери її вплив на мотивацію мовленнєвої діяльності (С. Валявко, Н. Дроздова та ін.); особливості особистісного та психічного розвитку (В. Терентьева, Г. Юсупова та ін.); особливості емоційного стану (О. Тихонова). Розроблена психолого-педагогічна характеристика

(О. Мастюкова) про емоційні прояви у дітей з ФНМ та ФФНМ. Утім агресія як складова емоційної сфери у дітей молодшого шкільного віку з ФНМ, з ФФНМ та з НЗНМ загальноосвітньої школи не була предметом спеціального дослідження.

Отже, аналіз матеріалів дослідження свідчить, що проблема механізмів, структури та динаміки агресії при порушеннях мовлення, її невирішеність негативно впливають на ефективність корекційно-виховного процесу, гальмує психічний розвиток у цих дітей і перешкоджає їх соціалізації у мікро- і макросередовище. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень свідчить, що особливості прояву агресії у дітей молодшого шкільного віку з ФНМ, ФФНМ та з НЗНМ у логопсихології та логопедагогії досліджені недостатньо глибоко. Вірогідно, глибокі дослідження емоційної сфери, агресії зокрема, дозволять глибше зрозуміти структуру логопсихологічного дизонтогенезу таких дітей та запобігти у них психомовленнєвих порушень через психолого-педагогічні умови та навчально-превентивну методику.

ВИСНОВОК ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. На основі аналізу наукових джерел було визначено сутність понять "агресивний стан", "агресивна поведінка", "агресивність" та "агресія".

Так, "агресивний стан" – це внутрішні переживання особистості, які можна охарактеризувати, як: незадоволеність собою, невпевненість, тривожність, страх, самовдоволеність, збудливість, неврівноваженість тощо.

"Агресивна поведінка" – це специфічна форма дій людини вербального або невербального характеру, що спрямована на демонстрацію своєї переваги над іншими, або подавлення власної волі; використання своєрідних форм впливу проти оточуючих, або проти себе. Зокрема, вербальна агресивна поведінка включає форми висловів, до яких належать сарказм, критика співрозмовника; приховування власної позиції, але підтримка популярної думки в колі спілкування; вербальна демонстрація негативних сторін інших з метою підкреслення позитивних власних рис; категоричне відстоювання власної правоти; категорична форма вислову з метою образити інших; необдумані форми вислову, яка ображає оточуючих тощо. Невербальна агресивна поведінка проявляється під час бійки, штовхання, щипання, кусання, плачу, істерики, відмови від спілкування тощо.

"Агресивність" – це дія або бездіяльність, спрямована на спричинення шкоди собі чи іншим.

"Агресія" – це термін, що об'єднує поняття: агресивний стан, агресивність, агресивна поведінка. Її розглядають як властивість особистості.

3. Аналіз наукових джерел допоміг з'ясувати, що у психічній діяльності дитини як з нормальним, так і порушеним мовленнєвим розвитком, існує тісний взаємозв'язок свідомих процесів з несвідомими. Формування свідомості дитини відбувається на основі накопичення нею знань, умінь у процесі виховання, навчання та взаємодії з її оточуючим середовищем. Несвідоме – це результат впливу генетичної інформації, колективного несвідомого та свідомого пізнання,

що здатне у процесі певної діяльності дитини проявлятися у вигляді стереотипної поведінки. Особистість, переживаючи внутрішній стан, здатна моделювати у своїй свідомості різні типи поведінки, усвідомлення яких залежить від її життєвого досвіду.

4. Узагальнення результатів проведеного теоретичного дослідження з причин виникнення агресії в дітей з нормальним психічним та фізичним розвитком дозволило систематизувати та об'єднати їх у дві групи: нейрофізіологічні та соціальні. Нейрофізіологічні були розглянуті як слабкість усіх нервово-психічних процесів, дисбаланс між процесами збудження і гальмування, що за своїм походженням можуть бути нейропсихологічними та спадково-характерологічними. Соціальні причини розглядають виникнення агресії у соціально-побутових (тривалих, короткочасних), а також психотравмуючих ситуаціях. Отже, з фізіологічної точки зору розглядалися внутрішні умови в яких виникає агресія, а з соціальної – зовнішні.

З огляду на це, "агресію" можна вважати як внутрішньо зумовленою – породженою "Я-Особистістю", так і зовнішньо зумовленою – породженою сім'єю та соціумом.

5. Аналіз наукових джерел свідчить, що емоційна сфера в дітей з такими порушеннями мовлення, як ФНМ, ФФНМ, НЗНМ, не була предметом цілеспрямованого дослідження в галузі спеціальної психології та педагогіки і агресія як психічний процес у цих категорій дітей також спеціально не вивчалася.

На наш погляд, стан агресії в дітей з ПМР є актуальною проблемою для дослідження, оскільки він може визначати стосунки між дітьми та дорослими, а надалі гальмувати процес корекції мовлення і негативно впливати на стан засвоєння ними навчальної інформації в школі.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ ТА ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Обґрунтування методики дослідження агресії у молодших школярів

У сучасний період нашого життя багато науковців (Л. Божович, Г. Бочкарьова, В. Каразіна, Е. Кіричевська, Д. Леонтєв, Ю. Миславський, О. Мойсеєва, М. Неймарк, В. Павелків, І. Федух, І. Фурманов, Б. Холист, В. Юстицький та інші) велику увагу приділяють дослідженню агресивних вчинків підлітків, юнаків та дорослих, котрі прагнуть до самостійності й незалежності. Досить часто їх поведінка не завжди є правильною в суспільстві, а отже, здатна призвести до соціальної та психологічної дезадаптації. Причини такої поведінки різні: з соціальної позиції виділяють сімейний дискомфорт (А. Аладин, Д. Леонтєв, П. Лесгафт, І. Лунін, Г. Шнайдер та ін.), із психологічної - порушення мотиваційної, емоційної, вольової та моральної сфер (Л. Божович, Г. Бочкарьова, С. Славіна та ін.).

Щоб запобігти наслідкам агресії в цієї вікової категорії людей, науковці (Г. Айзенк, А. Ассінгер, А. Басс, В. Бойко, А. Дарки, Г. Лірі, Л. Морріс, Дж. Олдхем та ін.) розробили різноманітні діагностичні матеріали, які потребують адаптації для дослідження агресії в дітей. Тому, вивчаючи її в учнів молодшого шкільного віку, котрі не мають мовленнєвих порушень, більшість учених (О. Бовть, О. Демко, А. Долгова, О. Ісаєнко, А. Кірейчев, С. Колосова, Ю. Красноперова, І. Ленденєва, О. Мавлянова, О. Романов, І. Фурманов, С. Томчук та ін.) ґрунтувала свої дослідження на типових діагностичних методах, а саме: проєктивне малювання, спостереження, опитування дорослих. Ці методи є зручними, але не завжди здатні об'єктивно висвітлити проблему та причини дитячих внутрішніх переживань. Особливо це стосується дітей з несформованим мовленнєвим розвитком, у яких емоційна

сфера є порушеною (О. Алмазова, Л. Волкова, А. Іполітова, І. Єрмакова, С. Конопляста, О. Мастюкова, М. Певзнер та ін.) і ще не достатньо вивченою.

У нашій роботі ми намагаємося простежити проблему дитячої агресії різнобічно, тому здійснюватимемо дослідження в різних її сферах: "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі". Нами також передбачено, що порівняльний аналіз особливостей неусвідомленої та усвідомленої агресії дозволить виявити спільні та відмінні якості прояву агресії в дітей з нормальним мовленням та з ПМР, а також на підставі аналізу результатів констатувального етапу дослідження допоможе визначити можливі напрямки компенсації та корекції виділених станів і відповідно до них сформулювати для учнів молодшої школи навчально-превентивну методику.

Дослідження проблеми дитячої агресії на етапі проведення констатувального експерименту передбачає такі напрямки роботи: 1) теоретичний аналіз наукових джерел, завданням якого було обґрунтування та визначення діагностичної методики дослідження агресії в молодших школярів з ПМР; 2) апробація методики в умовах загальноосвітніх шкіл; 3) проведення кількісного та якісного аналізу результатів дослідження.

Для здійснення в загальноосвітній школі дослідження агресії в учнів молодших класів з нормальним та порушеним мовленням нами були визначені наступні **завдання**:

1) проаналізувати діагностичний матеріал та сформулювати методики, які б дозволили вивчити у молодших школярів з нормальним психічним та фізичним розвитком та з порушеннями мовлення стан неусвідомленої агресії, моделювання поведінки у свідомості, розуміння агресії та використання моделей агресивної поведінки в життєвих ситуаціях;

2) визначити в учнів початкових класів залежність між порушеннями мовлення та проявами в них різних видів та підвидів агресії;

3) вивчити причини виникнення агресії під час дослідження структурних типів агресії у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі";

4) визначити рівень усвідомленості агресії у молодших школярів з нормальним психічним та фізичним розвитком та з порушеннями мовлення.

У практичній психології для вивчення агресії використовують різні психодіагностичні методи, які один від одного відрізняються принципами, покладеними в основу їх розробки, вербальністю, цілями та формами, використаними у дослідженні. Аналіз спеціальної літератури свідчить, що методики дослідження усвідомленості агресії за рівнем поділяються на два види. Методики першого виду розкривають в особистості усвідомлену агресію, що вивчається за вербальними тестами-питальниками (Г. Айзенк, А. Ассінгер, А. Басс, В. Бойко, А. Дарки, Т. Лірі, Л. Морріс, Дж. Олдхем, О. Романов) та за методом спостереження (І. Фурманов, Д. Скот та ін.). Натомість методики другого виду досліджують неусвідомлену агресію особистості за методом проєкції (Р. Бернс, Б. Брайклін, Е. Вангер, Дж. Бук, М. Друзкевич, С. Кауфман, М. Люшер, С. Розенцвейг) (див. дод. А. 2.1).

Кожен з методів дослідження особистості формувався у відповідний історичний період разом з особливостями розвитку суспільства, постійно змінюючись і доповнюючись. Найбільш популярним та актуальним залишається метод спостереження, який застосовували з давніх часів для вивчення емоційної сфери особистості філософи античної Греції (Сократ, Платон, Аристотель), стоїки стародавнього Риму (Сенека, Хризипа), вчені Нового часу "Епохи освіти" (Г. Гегель, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Дж. Лок, Б. Спиноза, Юм та ін.), а також сучасні науковці біологічного (Д. Боулбі, Ч. Дарвін, К. Лоренс, Г. Харлоу та ін.), нейрофізіологічного (У. Джеймс, К. Ланге, А. Лурія, І. Павлов, І. Сеченов, Скінер, Д. Уотсон та ін.), психоаналітичного (К. Бріджес, З. Фройд та ін.), педагогічного й психологічного напрямків (Л. Виготський, К. Ізард, Р. Плачик, С. Рубінштейн тощо.) [85, с. 17-32; 213, с. 3-15].

Від інших прийомів дослідження **метод спостереження** відрізняється тим, що експериментатору надається можливість вивчати особистість у діяльності,

спілкуванні, поведінці, помічаючи її міміку (вираз обличчя, жестикуляцію, позу ін.), характер мовлення (зміст, культуру та ін.) тощо.

Обравши один із видів спостереження – включене або невключене, спостерігач може визначати свою активну участь у дослідженні й відповідно до цілі вибрати один із напрямків роботи: систематичний, який вимагає складання послідовного плану, і несистематичний, що обмежується лише об'єктом та ситуацією [103, с. 227; 199, с. 42].

Емпіричний метод спостереження не є довершеним, тому в різних галузях науки залежно від мети дослідження постійно вимагав вдосконалення. Так, для вивчення дитячої агресії російський психолог І. Фурманов запропонував до несистематизованої структури спостереження включити фруструючі ситуації С. Розенцвейга, що дозволяють вивчити прояви агресії у дітей в критичних ситуаціях за трьома напрямками та відповідно до прояву видів агресивних реакцій (див.табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Агресивні реакції покладені в основу метода спостереження

І. Фурманова, С. Розенцвейга

Напрямки агресії	Агресивні реакції	Види агресії	Агресивні реакції
Зовнішня агресія (екстрапунітивна)	Відкрита агресія до предметів та людей	Перешкодо-домінантна	Фіксація уваги на стресорі, фрустраторі
Внутрішня агресія (інтропунітивна)	Переживання та самозвинувачення себе	Самозахисна	Самовиправдання, звинувачення інших
Несуб'єктивна агресія (імпунітивна)	Відсутність агресії, конфліктності, припущення, що негаразди самостійно вирішуються	Вперто-розрахункова	Пошук конструктивних рішень у конфліктних ситуаціях

Визначені види та напрямки спостереження за проявами агресії були поєднані між собою, і за результатами аналізу афективно-динамічних реакцій дітей було визначено дев'ять типів агресивної поведінки (див. табл. 2.2).

За основу систематизованого методу І. Фурманов бере карту спостереження Д. Скота [141, с. 168-179], яка складається з 198 фрагментів різноманітних форм поведінки дитини й оцінюється за результатами

довготривалого спостереження. Виділені фрагменти у діагностичній карті згруповані за 16 синдромами, що дозволяє експериментатору закреслювати ті цифри, які відповідають формам поведінки, найбільш характерним для дитини. Кінцевий результат дослідження за сумою балів визначає симптоматику агресивності, а загальний коефіцієнт, за сумою балів всіх синдромів характеризує її рівень – "дезадаптованість" [140, с. 170; 199, с. 32].

Таблиця 2.2.

Типи агресивної поведінки, визначені методом спостереження за

І. Фурмановим

п/п	Типи агресивної поведінки	Афективно-динамічна реакція
1	Екстрапунітивна, перешкодо-домінантна	ворожність, роздратованість;
2	Інтропунітивна, перешкодо-домінантна	образливість, самозвинуваченість;
3	Імпунітивна, перешкодо-домінантна	інтенсивні негативні емоції;
4	Екстрапунітивна, самозахисна	гнівливість, ненависть;
5	Інтропунітивна, самозахисна	образливість, сором'язливість;
6	Імпунітивна, самозахисна	відсутність агресії, конфліктності;
7	Екстрапунітивна, вперто-розрахункова	гнівливість, роздратованість;
8	Інтропунітивна, вперто-розрахункова	сором'язливість, упертість, активність;
9	Імпунітивна, вперто-розрахункова	байдужість та ін.

Аналіз методичних джерел [103, с. 227; 134, с. 145-155; 199, с. 15-28] доводить позитивність модифікованого методу спостереження І. Фурманова, і дає можливість спостерігач детально вивчити типи агресії за результатами спостереження особливостей поведінки дитини. Незручність цього методу полягає, по-перше, у тому, що експериментатору необхідно на період дослідження стати невід'ємною частиною колективу, у якому діагностуються діти. По-друге, отримані результати спостереження визначають у дитини лише наявність агресії, але не розкривають її походження та причини.

Усвідомлення людиною агресії, на думку більшості науковців (А. Ассінгер, Г. Айзенк, А. Басс, В. Бойко, А. Даркі та ін.), найкраще досліджувати через **вербальні питальники**. Їх структура вміщає набір запитань або стверджень, за якими досліджувана особистість за вибором

судження має обрати з двох або трьох альтернативних відповідей лише одну. Запитання тестів питальників спрямовані або на судження людини, або на її думку, де безпосередньо проявляються власний досвід або її переживання. Відкритті питальники не передбачають стандартизованої відповіді досліджуваного. Це відбувається протягом обробки результатів, де провідні відповіді зараховують до стандартних категорій [216, с. 17].

На основі аналізу практично-наукової літератури були вивчені тести-питальники, які визначали агресію особистості, зокрема у дорослих, за: показниками та формами (А. Басс, А. Даркі) [142, с. 174-178; 199, с. 50-53]; станом агресивності (А. Ассінгер) [144; 142, с. 180-183]; компонентами захисту (В. Бойко) [149, с. 287]; розладами особистості (Дж. Олдхем, Л. Морріс) [142, с. 312-384]; типажем у міжособистісних стосунках (Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазеком) [142, с.408-413]; самооцінкою психічного стану (Г. Айзенк) [142, с. 141-145]; а в дітей за рівнем і типом агресивності (О. Романов) [145, с. 11-16] (див. дод. А 2.2, А 2.3).

Аналіз методичної літератури свідчить, що перевагою у методі опитування є швидкість зібрання інформації. Також зручно складати характеристики досліджуваних із застосуванням якісного аналізу типів особистості. Але у вербальних тестах є й свої недоліки, які виявляються, по-перше, у фальсифікації та установці особистості на певну відповідь; по-друге, більшість методик було сформовано для визначення агресії в підлітків, юнаків та дорослих, а для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, цей діагностичний матеріал не підходить через певні психологічні особливості їх розвитку; по-третє, чинні тести-питальники для дітей характеризують їх агресивність з боку дорослого, що може ввібрати в себе певну суб'єктивність того, хто їх оцінює.

Для дослідження неусвідомленого рівня прояву агресії в дітей часто використовують **проективні техніки** дослідження. Аналіз наукових джерел [163; 201; 216] дає можливість стверджувати, що агресію людини, найкраще розкривають експресивні, імпресивні та інтерпретаційні методи дослідження.

Експресивний проєктивно-малюнковий метод діагностики на основі аналізу намальованих на аркуші паперу ознак оцінює й надає якісну характеристику особистості. Автори малюнкових методів діагностики перебували в постійному пошуку ідей для вдосконалення своїх методик. Вони пропонували звертати увагу на графічну якість, пропорції, використання простору, охайність виконання малюнка, впроваджували додатково серії питань (Р. Корман), інструкцій, схем, інтерпретацій (Р. Бернса і С. Кауфмана), тобто все, що могло б краще розкрити малюнок особистості [29; 58; 129, с. 346-374; 142, с. 36-59, 110-117; 170, с. 346-374, 614-116; 216, с. 292-313].

Експресивні методики, є зручними для діагностики як дітей, так і дорослих. Процес малювання дає можливість самовиразитися, проявити уяву, розкрити специфічні особливості психічної діяльності. Спеціалісти мають можливість, розшифрувати в малюнках досліджуваних різні симптокомплекси та скласти багатоаспектний портрет особистості.

Отже, аналіз науково-методичних джерел доводить, що експресивний проєктивно-малюнковий метод є зручним для роботи з дітьми початкових класів [103, с. 263, 270]. У процесі малювання вони невимушено переходять на іншу площину свідомості, розкривають особливості свого характеру, ставлення до навколишнього світу. В дитячих малюнках відображається індивідуальна симптоматика, яка вказує на психічні стани, а саме: тривожність, страх, агресію, неадекватний рівень самооцінки, або на почуття психічного комфорту тощо. У своєму дослідженні ми звертаємо увагу лише на ті ознаки, які вказують на агресію. Для вивчення стану неусвідомленої агресії нами були модернізовані малюнкові методики, такі як: "Малюнок неіснуючої тварини", "Малюнок моєї сім'ї", "Малюнок мого класу".

Упродовж апробації проєктивних малюнкових методик у загальноосвітніх школах були визначені певні труднощі, які виникали в молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Це проявлялося по-перше, в тому, що була категорія дітей, котрі відмовлялися виконувати завдання, мотивуючи невмінням малювати. По-друге, за методикою "Малюнок

неіснуючої тварини" молодшим школярам важко було визначитися з образом героя, тому вони створювали банальні зображення відомих їм тварин, або персонажів із казок і мультфільмів. По-третє, експресивні малюнкові методики не визначали усвідомленість дитиною власної агресії, оскільки за своїм технічним складом були тільки орієнтувальними, тому вимагали доповнення іншими методами як основними інструментами дослідження.

Наступними проективними методами дослідження, що найкраще розкривають агресію особистості, є імпресивні діагностичні методики, це – кольоровий тест М. Люшера та "Тест руки" Б. Брайкліна, З. Петровського та Е. Вангера. Ці типи методик ґрунтуються на вивченні результатів вибору особистістю стимулів із низки запропонованих. Так, за тестом М. Люшера, дитині показують кольорові квадрати, з яких вона має вибрати один, що має найбільш приємний для неї колір. Психологічна інтерпретація за визначеним вибором пов'язана, звісно, з символічним значенням кольору [142, с. 42].

За методикою "Тест руки" дитина має з'ясувати дію на дев'яти малюнках де зображено різні позиції кисті рук, і самостійно вигадати позицію кисті руки в дії на чистій десятій картці. Інтерпретація цього виду тестування розкриває агресивні тенденції особистості щодо панування її над іншими людьми [199, с. 27-30].

Згідно з науково-методичними джерелами, імпресивний метод дослідження застосовувався для вивчення агресії як у дітей так і в дорослих. Деякі ідеї з обраних методик були використані нами в модифікованій малюнковій методиці. Так, за тестом М. Люшера оцінювався той вибір кольорів у малюнку дитини, що переважав, а отже, характеризував ознаки агресії. Недоліками імпресивного методу є те, що, по-перше, за допомогою нього неможливо дослідити причини виникнення дитячої агресії. По-друге, за результатами їх проведення не можна виявити рівень усвідомлення дитиною своєї агресії, тому автори методик для уточнення мотивів агресії пропонують здійснювати додатковий аналіз отриманого профілю.

Третій, виділений нами проєктивний метод діагностики, це – метод інтерпретації [129, с. 243 – 281; 142, с. 386 – 408]. До складу його методик включений діагностично-малюнковий матеріал, у якому відображено ситуації певного змісту. За ними досліджувана особистість має дати власну характеристику зображеним подіям. Такий метод діагностики використаний і для вивчення агресії в працях С. Розенцвейга та Н. Хітрової. Він розроблений як для дітей, так і для дорослих і складається з 24-х малюнків, на яких зображені персонажі з незавершеними розмовами. Завдання досліджуваного – розкрити власну думку з приводу ілюстрованої ситуації, знайти оптимальні способи виходу з зображеного на малюнку конфлікту. Отримані результати дослідження оцінюють за двома критеріями: напрямком та видом агресивної реакції. Їх поєднують між собою за афективно-динамічною реакцією (дев'ять типів агресивної поведінки особистості). Характеристика цих типів описана вище в модифікованому методі спостереження І. Фурманова.

У процесі апробації методики С. Розенцвейнга при дослідженні агресії в молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком ми натрапили на окремі труднощі. По-перше, учні 3-х і 4-х класів давали фальсифіковані відповіді, намагаючись бути кращими в очах дослідника, а в дітей 1-х і 2-х класів розкриття ситуацій не завжди відповідало змісту малюнків. По-друге, інтерпретаційний метод, як і всі проєктивні методи дослідження, не розкривав усвідомлення дитиною своєї агресії та характер моделювання ними поведінкових реакцій. Названі труднощі при вивченні агресії наштовхнули нас на створення нової модифікованої "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики, яка вивчала моделювання поведінки. В основу цієї методики було покладено ідею малюнкових ситуацій С. Розенцвейнга та якісний опис афективно-динамічних реакцій за типами агресії (див. дод. А 2.2).

Отже, аналіз науково-методичних джерел дозволив визначити проєктивний, експресивний та імпресивний методи діагностики, що є основними при дослідженні агресії як стану.

Проективний інтерпретаційний метод дослідження був адаптований для вивчення моделювання агресивних типів поведінки у свідомості молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Натомість для дослідження поведінкових реакцій у дітей у різних життєвих ситуаціях було адаптовано метод спостереження.

Аналіз науково-методичної літератури свідчив, що рівень прояву усвідомленої агресії в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку не вивчався досконало через низку причин: по-перше, була думка, що учні не усвідомлюють причини своєї агресивної поведінки, або усвідомлюють її недостатньо (Г. Бреслав, К. Бютнер, А. Запорожець); по-друге, на дитячу агресію великий вплив має поведінка дорослих (А. Адлер, А. Бандура, А. Болдуїн, С. Завражець, А. Маслоу, Б. Скіннер, Л. Славіна, Р. Уолтерс), яку будемо досліджувати та корегувати; по-третє, велику увагу в джерелах з логопедії було зосереджено на формуванні мовлення в дітей із тяжкими порушеннями мовлення, яке є засобом регуляції негативної поведінки. Так, О. Мастюкова, Є. Соботович та інші зазначали, що розвиток емоційно-вольової сфери дитини залежить від рівня недорозвинення в неї мовлення, але сама проблема агресії в дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку спеціально ще не вивчалася. Тому для вивчення усвідомленої агресії нами було використано метод опитування.

Крім того, ми здійснили систематизацію типів (О. Романова, С. Розенцвейг, І. Фурманова) [144; 142; 145; 199], видів (А. Басса, А. Даркі) [129], агресивних реакцій, симптоматики агресії (Р. Бернса, Дж. Бука, Вульфа, М. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховера, В. Х'юлса та ін.), що дозволило виділити три види агресії: саморегулювальний, прихований та поведінковий. Саморегулювальний вид поділяється на такі підвиди: контрольований та змагальний; прихований – на захисний і депресивний, а поведінковий – на демонстративний та фізичний (див. дод. А 2.4).

Саморегульований вид агресії І. Фурманов та С. Розенцвейг порівнювали у своїх дослідженнях з енергійністю та активністю дітей [56, с. 5-20]. Н. Левітов також описував його як цілеспрямований, наполегливий та сміливий вид активності. Науковці А. Співаковська, А.Фройд, Е. Фромм визначили, що цей вид агресії виконує самозахисну реакцію. Отже, сформований нами саморегульований вид агресії є нормою в поведінці людини, або агресією, яка вказує на активність та самоконтроль емоційних проявів особистості, що відповідає нормі.

Цей вид агресії С. Розенцвейг та І. Фурманов найкраще розкривають у імпульсивному типі агресивних реакцій. Так, контрольований підвид найбільш відповідає самозахисному та перто-розрахунковому типам агресивних реакцій, а змагальний – перешкодо-домінантному. **Прихований вид** агресії переважно включає інтропульсивні типи агресивних реакцій, захисний відповідає самозахисному та перто-розрахунковому типам, а депресивний - перешкодо-домінантному. До **поведінкового виду** належать екстрапульсивний тип агресивних реакцій. Його демонстративний підвид відповідає перто-розрахунковому та перешкодо-домінантному типам агресивних реакцій, а фізичний – самозахисному.

На основі аналізу особистісного тесту–питальника А. Басс і А. Даркі ми поділили вісім видів агресивних реакцій на два види агресії: прихований та поведінковий. **Прихований вид** у захисному підвиді агресії вміщав образливість; депресивний – почуття провини та підозрілість.

Поведінковий вид у демонстративному підвиді агресії вміщав вербальну, непряму агресію, схильність до роздратування, негативізм; фізичному – агресивні реакції, що вказували на застосування фізичної агресії.

Симптоматика типів агресивності, за О. Романовим, була також віднесена до **прихованого** та **поведінкового** видів агресії. **Прихований вид**, захисний підвид агресії відповідав агресивно-боязливому типу особистості; депресивний – агресивно-уразливому. **Поведінковий вид**, зокрема демонстративний, а захисний підвид агресії відповідав характеристикам агресивно-опозиційного та

агресивно-гіперактивного типів; фізичний – агресивно-байдужого типу особистості.

Отже, з метою створення критеріїв оцінки для вивчення агресивного стану, агресивної поведінки, агресивності, а також усвідомлення агресії нами, на підставі аналізу наукових джерел, було виділено три види агресії, які включали по два підвиди. Так, **саморегульований вид агресії** включав два підвиди агресії: контрольований та змагальний. Стан контрольований агресії проявлявся у внутрішній упевненості особистості, що пізніше переходило в стан напруженості. Вербальні прояви моделей поведінки характеризувалися: вмінням логічно обґрунтовувати свою позицію, здатністю без криків та образ вислухати та аргументувати власну точку зору; невербальні – вказували на дії, які проявлялися у дисциплінованості, самоконтролі та впевненості у власній правоті.

Змагальний підвид агресії як стан проявлявся в активності, впевненості, а також незадоволеності собою, якщо поруч з'являвся хтось кращий. Моделі поведінки вербального характеру відрізнялись емоційним спілкуванням, захопленими розповідями про свої досягнення, тощо; невербального – розкутістю в діях, цілеспрямованістю при досягненні мети, непоступливістю та впертістю в ситуаціях тощо (див. дод. А. 2.4).

Прихований вид агресії включав захисний та депресивний підвиди. Захисний підвид агресії як стан агресії виражався в пасивності, невпевненості в собі, тривожності. Вербальні прояви моделей поведінки проявлялися у вербальній стурбованості, невідвертих висловлюваннях, оправданні своїх вчинків, звинуваченні всіх окрім себе тощо; невербальні – у нерішучих діях, відстороненні від дітей, дорослих тощо.

Стан депресивного підвиду агресії як стану вказував на пасивність, невпевненість, тривожність і страх. Моделі вербальної поведінки характеризувалися боязливістю та невпевненістю у висловлюваннях, частими звинуваченнями самих себе, уникненням спілкування з людьми тощо; моделі

невербальної поведінки вказували на пасивні та нерішучі дії, покірливе ставлення до покарань тощо (див. дод. А. 2.4).

Поведінковий вид агресії включав демонстративний і фізичний підвиди. Демонстративний підвид агресії, як стан, характеризувався активністю, впевненістю, задоволеністю собою та своїми вчинками. Моделі вербальної поведінки проявлялися в емоційній розкутості та нестриманості у висловлюваннях, саркастичності, нещирості у спілкуванні, впевненості у своїй правоті тощо; моделі невербальної поведінки вказували на невиховані безконтрольні дії, вимогливість до людей, підставляння інших, підлабузництво до авторитетних осіб тощо.

Фізичний підвид агресії як стан виражався у підвищеній збудливості, невірноваженості. Моделі поведінки вербального характеру вказували на напружене, емоційно-імпульсивне спілкування, хамливі висловлювання до інших, словесне знуцання, докори та приниження співрозмовників тощо; моделі невербальної поведінки розкривали безконтрольні, рефлекторні провокаційні дії, використання фізичної сили тощо (див. дод. А. 2.4).

2.2. Методики вивчення неусвідомленої та усвідомленої агресії у молодших школярів

Вивчення неусвідомленого стану агресії

Для дослідження неусвідомленого стану агресії ми використали низку проєктивних малюнкових методик: "Малюнок неіснуючої тварини", "Малюнок моєї сім'ї", "Малюнок мого класу". Але в "оригінальному" вигляді, за допомогою них вивчали неусвідомлені психічні властивості особистості всесторонньо, що не відповідало меті дослідження. Тому нами була проведена вузьконаправлена їх модернізація, завдяки чому було виділено лише ті ознаки, що підтверджували в досліджуваних дітей наявність агресії. Дані методики

були апробовані в умовах загальноосвітньої школи, при дослідженні учнів молодших класів: з нормальним та порушеним мовленням.

За допомогою виділених нами проєктивних малюнкових методик ми вивчали в дітей стан їх неусвідомленої агресії, яка спрямовувалася на себе – "Я-Особистість" і досліджувалася за методикою М. Друзкевич "Малюнок неіснуючої тварини"; на членів сім'ї – "Я в сім'ї" за методикою Р. Бернса і С. Кауфмана "Малюнок моєї сім'ї"; на колектив – "Я в соціумі" за допомогою малюнкової методики, в основу якої було покладено науково-практичні роботи Р. Бернса, Дж. Бука, Вульфа, М. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховера, В. Х'юлса та інших – "Малюнок мого класу" [216, с. 292-313].

Наступний етап нашого дослідження передбачав визначення видів та підвидів агресії за допомогою отриманого якісного аналізу симптоматики, що проявлявся в малюнках дітей та характеристиці цих ознак за методиками Р. Бернса, Дж. Бука, Вульфа, М. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера, К. Маховера, В. Х'юлса та ін.) [129, с. 316-374; 142, с. 42; 170, с. 614-616; 216, с. 292-313].

Отже, для вивчення видів агресії за дитячим малюнком, нами було створено протокол дослідження, параметри якого були розташовані по горизонталі та вертикалі (див. дод. Б 2.1.).

Параметри в горизонтальних рядах досліджували агресію за шістьма ознаками дитячого малюнка: простір, лінія, зміст, структура, колір та персонаж. Так, наприклад, ознаки розташування малюнка в просторі вказували на рівень самооцінки та самоконтроль дитини в критичних ситуаціях. Чим вище від низу аркуша паперу був здійснений малюнок, тим вищі претензії учня на його визнання у своєму оточені.

Товщина ліній розкривала емоційну рівновагу, впевненість у власних силах молодших школярів. Якщо лінія мала товстий штрихоподібний вигляд, то це вказувало на їх емоційну безконтрольність, упертість, амбіційність або

використання ними своєї авторитетної сили при розв'язанні будь-яких конфліктних ситуацій.

Зміст малюнка допомагав розкрити активність та емоційність учнів. Малюнки, що займали всю сторінку, зайво деталізовані, або мали ознаки агресивного характеру (кулаки, зброя, злі наміри персонажів тощо) вказували на прояви в дітей сильної фрустрації, почуттів ворожості до навколишнього світу, схильність до неконтрольованих роздратувань та нападів.

Структура малюнка характеризувала ставлення дитини до себе та інших. Якщо учень відмовлявся малювати членів своєї родини або однокласників, то це вказувало на його неприязнь до них. Натомість, якщо дитина малювала себе біля авторитетних персон, або зображала героїв великих розмірів, то це розкривало суперництво та психотравмуючий вплив цих особистостей на дитину.

Використання кольору на малюнку вказувало на внутрішньо-емоційний стан учнів. Яскраво-червоні кольори характеризували енергійність та надзвичайну активність дітей, що проявлялося в гальмуванні загальноприйнятих правил, у їх показових виступах, завищених вимогах до себе та інших. Чорними кольорами та його відтінками користувалися діти, котрі відчували негативне ставлення як до себе, так і до навколишнього світу. У них переважали почуття опозиційності, опозитивності, несприйняття думки інших.

Малювання персонажів розкривало саме дитячу зацікавленість навколишнім світом. Якщо в героя чітко зображені зуби, язик, кулаки, то це свідчить про егоцентризм, легковажність, балакучість та імпульсивність учнів, їх постійну потребу в увазі та схваленнях. Якщо дитина малює персонажів без аналізаторних систем, то цим вона виражає протест проти людей.

Названі ознаки малюнків поділяються на шість типів, кожен з яких визначає якість виконання завдання дитиною. Типи, розподілені горизонтально (кожної ознаки окремо), мали власну характеристику, яка відповідала певному виду та підвидові агресії за **вертикаллю**. Так, **саморегульований вид**

агресії за ознаками малюнків молодших школярів указував на їх уміння здійснювати контроль за власними емоційними проявами. Цей вид мав у своїй структурі контрольований підвид, який розкривав відчуття впевненості, власну гідність, внутрішній спокій дітей, а змагальний підвид агресії, характеризував їх енергійність, оптимістичний настрій у сферах діяльності.

Прихований вид агресії за ознаками малюнків вказував на підвищену тривожність, замкнутість, нереалізованість учнів у своєму оточенні. Його захисний підвид доводив, що діти відчують власну неповноцінність, внутрішню озлобленість, незадоволеність своїм місцем у соціумі. Депресивний підвид агресії характеризував їх страхи й переживання власної значущості в суспільстві.

Ознаки хаотичних малюнків молодших школярів свідчили про **поведінковий вид їх агресії**. Такі діти відрізнялися від інших учнів своєю підвищеною самооцінкою, неврівноваженістю та амбіційністю. Демонстративний підвид характеризував їх надмірну активність, імпульсивність, завищений егоцентризм. Фізичний підвид агресії – схильність до неконтрольованих роздратувань та нападів.

У протоколі дослідження кожен намальований дитиною тип ознаки оцінювався одним балом і нулем балів, якщо цей тип не був позначений на малюнку. Загальна сума балів визначала вид та підвид агресії, який переважав на його малюнку (див.дод. Б 2.1.). Розроблений протокол охопив групу параметрів та якісних характеристик, які відображали особливості виконання дитиною завдань. Визначений у нашій роботі вид оцінювання ґрунтувався на працях Н. Гаврилової [39], Б. Зейгарника [67], О. Лурія [99; 100; 101], Е. Симерницької [153; 154], А. Сиротюк [166, с. 78, 153, 164-183], Н. Семаго, М. Семаго [151], Р. Немова [111] та інших [25; 93; 103; 152].

Отже, у процесі аналізу літературних джерел нами були модернізовані три малюнкові методики: "Малюнок неіснуючої тварини", "Малюнок моєї сім'ї", "Малюнок мого класу" які дозволили вивчити агресію як стан у трьох сферах

дослідження: "Я-Особистість", "Я в сім'ї", "Я в соціумі". На основі аналізу виявленої симптоматики були виділені види та підвиди неусвідомленої агресії.

Методика дослідження моделювання типів поведінки у свідомості

Для вивчення в дітей початкових класів моделей їх поведінки нами були обґрунтовані науково-практичні праці В. Амен, А. Басс, А. Даркі, М. Доркі, С. Розенцвейнга, Р. Темл, О. Романова, І. Фурманова та інших учених, систематизовані та логічно поєднані засоби діагностики неусвідомленої агресії, критерії оцінювання якостей виконання завдань в одну "Сюжетно-ситуативно-ілюстровану" методику, яка досліджувала агресію в молодших школярів у трьох основних сферах: "Я у сім'ї", "Я у соціумі" і "Я-Особистість".

Основним завданням при складанні модифікованої методики було визначення засобів, параметрів і критеріїв, які б допомогли визначити в молодших школярів види, підвиди неусвідомленої агресії. Її формування відбувалося на основі узагальненого аналізу праць провідних спеціалістів, що вивчали агресивні реакції за фрустрацією (С. Розенцвейнг) [129, с. 243-281], афективно-динамічною, вербальною та поведінковою направленістю (І. Фурманов) [199, с.15-50], формою (А. Басс і А. Даркі [129, с. 243-281; 142, с. 386-408] та типізацією (О. Романов) [145, с. 11-16] (див. дод. А.2.3). Були враховані особливості вищої нервової діяльності молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, а саме здатність ними краще сприймати наочний кольорово-ілюстрований матеріал, ніж вербальний питальник (Г. Люблінська, А. Селецький О. Трошин, О. Жуліна, О. Усанова, Ю. Гаркуш та ін.). Тому одним із основних засобів діагностики агресії у нашій методиці була наочність, яка заснована на ідеях малюнкового матеріалу С. Розенцвейнга та Р. Темл, М. Доркі, В. Амен.

Нами також було покладено в основу розробки модифікованої методики симптоматику агресії, яка була розподілена відповідно до видів та підвидів агресії (див. дод. А.2.4). Методика включала ілюстровано ситуативні картинки, робота з якими давала можливість вивчити в молодших школярів моделювання

у свідомості різних типів поведінки у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі" (див. дод. Б.2.2.).

Для вивчення моделювання типів поведінки у свідомості було розроблено дванадцять фруструючих ситуацій. Перші шість досліджували моделі поведінки учнів у їхній сім'ї, останні шість – у колективі. До кожної з запропонованих ситуацій було підібрано по чотири малюнки.

Ситуації в модифікованій методиці були побудовані наступним чином: у сфері "Я у сім'ї" перші три (1, 2, 3) характеризували ставлення дитини до членів її сім'ї, наступні три (4, 5, 6) демонстрували ставлення членів сім'ї до дитини. У сфері "Я у соціумі" малюнки в перших ситуаціях (7, 8, 9) демонстрували варіанти ставлення дитини до колективу однолітків, а в останніх ситуаціях (10, 11, 12) – ставлення колективу до дитини.

Загалом аналіз результатів вибору малюнків за ситуаціями 1, 2, 3, 7, 8, 9 вказував на особливості розвитку агресії у сфері "Я-Особистість". Показники вибору малюнків за ситуаціями 1, 2, 3, 4, 5, 6 розкривали стан розвитку агресії у сфері "Я у сім'ї", а за ситуаціями 7, 8, 9, 10, 11, 12 – "Я у соціумі".

У кожній сформованій ситуації існував малюнковий герой, який потрапляв у напружене конфліктне становище. Завдання досліджуваної дитини – допомогти головному персонажеві вирішити непорозуміння. Для цього їй демонстрували чотири картинки, зміст яких спонукав малюнкового героя до прояву агресії. Дитині пропонували в довільному порядку вибрати один або декілька малюнків, які, на її думку, могли б охарактеризувати подальшу поведінку цього персонажа.

Так, наприклад, у ситуації, яка розкриває оцінку дитини у ставленні до неї інших (№ 9 "Конфлікт у колективі"), молодший школяр мав допомогти малюнковому герою знайти вихід із складної ситуації. Йому демонстрували чотири картинки, які за характером дій персонажа відповідають певним моделям поведінки, що вказували на види та підвиди агресії. Зокрема, перша картинка показувала, як герой намагається логічно вирішити непорозуміння серед своїх однокласників, що відповідало саморегульованому

видові контрольованому підвиді агресії. Друга ілюстрація розкривала прихований вид захисного підвиду агресії, у якому головний персонаж боязливо переживає конфліктну ситуацію, намагається її уникнути. Поведінковому виду агресії за змістом малюнків відповідав **демонстративний підвид агресії** в третій картинці, де головний герой уперто відстоює власну позицію, перекладаючи свою провину на інших учнів. **Фізичний підвид агресії** в четвертому малюнку продемонстрував як персонаж вирішував конфлікт за допомогою неконструктивних дієвих форм – бійки, використання образливих слів, принижень тощо.

Рівень агресії учнів, визначався на підставі вибору ним малюнків. Кожен вибір оцінювався 1-балом і 0-балів, якщо його не було. Кількість виборів указувала на наявність у дитини рівня прояву контрольованого, захисного, демонстративного та фізичного підвидів агресії, які вираховувалися за загальною сумою набраних балів. За окремими позиціями визначалися змагальний та депресивний підвиди агресії (див. дод. Б.2.3.).

Цей розрахунок здійснений нами не випадково. Саме під час дослідження молодших школярів із різним мовленнєвим розвитком було визначено, що діти, які обирали моделі поведінки в ситуаціях 1, 2, 3, 7, 8, 9, що вказували на захисний підвид агресії, та в ситуаціях 4, 5, 6, 10, 11, 12 – на фізичний, за характеристикою вчителів, логопедів, батьків не проявляли фізичної сили при вирішенні конфліктів між однолітками, або у своїй родині. А, навпаки, відрізнялися від інших дітей скритістю, сором'язливістю, невпевненістю, замкненістю та іншими симптомами, які розкривали депресивний стан досліджуваного учня [54, с. 273]. Це дозволило нам побачити **депресивний підвид агресії**, при якому істинні емоції дітей ретельно приховувалися.

Крім того, за спостереженням та додатковою характеристикою вчителів, батьків, було визначено **змагальний підвид агресії**. Діти, які обирали моделі поведінки в ситуаціях 1, 2, 3, 7, 8, 9, що вказували на контрольований підвид агресії, та в ситуаціях 4, 5, 6, 10, 11, 12 – на демонстративний, відрізнялися від своїх однолітків певною активністю, яка зароджувалася на основі суперництва

або змагання за кращу оцінку, одяг, іграшку, набір малюнкових карток та ін. З таких учнів учителі виділяли відмінників, але зазначали, що їх поведінка не відрізнялась ідеальністю. Їх цікавив будь-який потік інформації, вони були впевнені у своїх силах, твердо приймали рішення, вміли доводити почату справу до кінця, а також відрізнялися від інших дітей своєю енергійністю, цілеспрямованістю, силою характеру. В колективі однолітків вони відчували себе захищеними та авторитетними [22, с. 229; 132, с. 349].

Для визначення рівня прояву кожного підвиду агресії нами були виведені розрахункові формули (2.1. 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6). Підвид агресії за своєю назвою позначався першою латинською літерою. Так, наприклад, контрольований підвид – *K*, захисний – *Z*, демонстративний – *D*, фізичний – *F*. Підвид який необхідно було вирахувати за вказаними двома підвидами, мав назву перших двох латинських літер: *KD* – змагальний, *ZF* – депресивний.

Для визначення агресії у сферах "Я у сім'ї", "Я у соціумі" в контрольованому, захисному, демонстративному та фізичному підвидах нами використовувалася загальна формула 2.1.

$$\tilde{O} = \sum_{i=1}^3 S\tilde{o}_i + \sum_{i=1}^3 R\tilde{x}_i \quad (2.1),$$

де, *X* є одним із підвидів агресії (контрольований – *K*, захисним – *Z*, демонстративним – *D* або фізичним – *F*);

S – блок ситуацій, який визначає ставлення дитини до сім'ї (соціуму);

R – блок ситуацій, який визначає ставлення сім'ї (соціуму) до дитини;

$\sum_{i=1}^3 S\tilde{o}_i$ – сума набраних балів у визначеному підвиді за першими трьома ситуаціями: 1, 2, 3 у сфері "Я у сім'ї" (7, 8, 9 "Я у соціумі"), які визначають ставлення дитини до її сім'ї (соціуму);

$\sum_{i=1}^3 R\tilde{o}_i$ – сума набраних балів визначеного підвиду за останніми трьома ситуаціями: 4, 5, 6 у сфері "Я у сім'ї" (10, 11, 12 "Я у соціумі"), що розкривають ставлення сім'ї (соціуму) до дитини.

Для розрахунку змагального підвиду агресії у сферах "Я у сім'ї" або "Я у соціумі" використовувалася формула 2.2:

$$KD = \sum_{i=1}^3 Ski + \sum_{i=1}^3 Rdi \quad (2.2),$$

де KD є змагальним підвидом агресії;

ki – показник, що вказує на значення контрольованого підвиду агресії;

di – показник, який вказує на значення демонстративного підвиду агресії;

S – блок ситуацій, який визначає ставлення дитини до сім'ї (соціуму);

R – блок ситуацій, який визначає ставлення сім'ї (соціуму) до дитини;

$\sum_{i=1}^3 Ski$ – сума набраних балів у контрольованому підвиді за першими трьома ситуаціями: 1, 2, 3 у сфері "Я у сім'ї" (7, 8, 9 "Я у соціумі"), які визначають ставлення дитини до її сім'ї (соціуму);

$\sum_{i=1}^3 Rdi$ – сума набраних балів у демонстративному підвиді за останніми трьома ситуаціями: 4, 5, 6 у сфері "Я у сім'ї" (10, 11, 12 "Я у соціумі"), що розкривають ставлення сім'ї (соціуму) до дитини.

Для визначення депресивного підвиду агресії у сферах "Я у сім'ї" або "Я у соціумі" застосовуємо формулу (2.3):

$$ZF = \sum_{i=1}^3 Szi + \sum_{i=1}^3 Rfi \quad (2.3),$$

де ZF – депресивним підвидом агресії;

zi – показник, що вказує на значення захисного підвиду агресії;

fi – показник, який вказує на значення фізичного підвиду агресії;

S – блок ситуацій, який визначає ставлення дитини до сім'ї (соціуму);

R – блок ситуацій, який визначає ставлення сім'ї (соціуму) до дитини;

$\sum_{i=1}^3 Szi$ – сума набраних балів у захисному підвиді за першими трьома ситуаціями: 1, 2, 3 у сфері "Я у сім'ї" (7, 8, 9 "Я у соціумі"), які визначають ставлення дитини до її сім'ї (соціуму);

$\sum_{i=1}^3 Rfi$ – сума набраних балів у фізичному підвиді за останніми трьома ситуаціями: 4, 5, 6 у сфері "Я у сім'ї" (10, 11, 12 "Я у соціумі"), що розкривають ставлення сім'ї (соціуму) до дитини.

Щоб визначити агресію у сфері "Я-Особистість" у контрольованому, захисному, демонстративному та фізичному підвидах нами використовувалася формула 2.4:

$$\tilde{O} = \sum_{i=1}^6 \tilde{o}i \quad (2.4),$$

де X є одним із підвидів агресії (контрольованим – K , захисним – Z , демонстративним – D або фізичним – F);

$\sum_{i=1}^6 \tilde{o}i$ – сума набраних балів певного підвиду агресії за шістьма ситуаціями (1, 2, 3, 7, 8, 9).

Змагальний підвид агресії у сфері "Я-Особистість" визначався за формулою 2.5:

$$KD_{\beta-\hat{m}ia} = \frac{\sum_{i=1}^6 ki + \sum_{i=1}^6 di}{2}; \quad (2.5),$$

де $KD_{Я-Особ.}$ – змагальний підвид агресії у сфері "Я-Особистість";

ki – показник, що вказує на значення контрольованого підвиду агресії;

di – показник, який вказує на значення демонстративного підвиду агресії;

$\sum_{i=1}^6 ki$ – сума набраних балів у контрольованому підвиді за шістьма ситуаціями;

$\sum_{i=1}^6 di$ – сума набраних балів у демонстративному підвиді за шістьма ситуаціями.

Депресивний підвид агресії у сфері "Я-Особистість" визначався за формулою 2.6:

$$ZF_{\beta-\hat{m}ia} = \frac{\sum_{i=1}^6 zi + \sum_{i=1}^6 fi}{2} \quad (2.6),$$

де $ZF_{Я-Особ.}$ є депресивним підвидом агресії у сфері "Я-Особистість";

z_i – показник, що вказує на значення захисного підвиду агресії;

f_i – показник, який указує на значення фізичного підвиду агресії;

$\sum_{i=1}^6 z_i$ – сума набраних балів у захисному підвиді за шістьма ситуаціями;

$\sum_{i=1}^6 f_i$ – сума набраних балів у фізичному підвиді за шістьма ситуаціями.

Вибрані дитиною картинки з модифікованої методики заносилися до спеціального протоколу дослідження (див. дод. Б.2.3.), у якому визначалися критерії оцінювання. Рівень прояву агресії визначався нами шляхом підсумовування загальної кількості балів за кожним підвидом окремо, а потім - за усіма загалом.

Отже, сформована модифікована "Сюжетно-ситуативно-ілюстрована" методика дозволила вивчити засвоєні молодшими школярами моделі поведінки в сім'ї та соціумі, визначити рівень прояву особливостей моделювання агресії в їх свідомості у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі".

Характеристика методики дослідження усвідомленої агресії

Щоб зрозуміти, як молодші школярі з різним рівнем моленнєвого розвитку усвідомлювали свою агресію за станом та поведінкою, нами був сфорований питальник, основою якого слугував аналіз праць відомих психологів та науковців, котрі вивчали агресію за формою (А. Басс, А. Даркі) [142, с. 174-178; 199, с. 50-53], станом (А. Ассінгер, Г. Айзенк, Дж. Олдхем, Л. Морріс) [144; 142, с. 141-145, 180-183, 312-384], типом (Т. Лірі, Г. Лефоржем, О. Романов, Р. Сазеком) [142, с.408-413; 145, с. 11-16] та компонентом захисту (В. Бойко) [142, с. 287].

Опитування проводили із молодшими школярами після виконання ними завдань з модифікованої методики. Обраний метод дослідження складався з шести фруструючих запитань, які спонукали молодших школярів демонструвати своє ставлення до колективу та сім'ї.

Сформовані нами перші три запитання: "Як ти почуваєш себе, коли програєш у комп'ютерних (або інших) іграх?", "Як ти реагуєш на покарання батьків?", або "Як ти поводишся з дітьми, які тебе образили?" – розкривали ставлення досліджуваної дитини до людей та подій. Наступні питання визначали оцінку дитини щодо ставлення до неї людей, які її оточують: "Як відреагують батьки на твій поганий вчинок?", "Як до тебе будуть ставитися діти, якщо ти зробиш поганий вчинок?" і "Як будуть ставитися до тебе учні, якщо ти на уроці отримаєш низьку, оцінку?" Зміст відповідей досліджуваних учнів дозволив вивчити особливості їх внутрішніх переживань та зовнішніх агресивних реакцій, які відповідали певному виду та підвидові агресії (саморегульованому виду контрольованому підвиду, саморегульованому виду змагальному підвиду, прихованому виду захисному підвиду, прихованому виду депресивному підвиду, поведінкового виду демонстративному підвиду або поведінкового виду фізичному).

Нам не вдалося відразу визначити ті відповіді, які б вказували на наявність у дітей того чи того підвиду агресії, тому спочатку ми апробували питальник і співвіднесли відповіді дітей із виявленими в них станами та типами моделювань ними поведінки. Це дозволило нам на початку дослідження систематизувати відповіді учнів згідно з виділеними, видами та підвидами агресії (див. дод. А 2.5.).

Так, форми висловлювань зі змістом саморегульованого виду агресії контрольованого підвиду ("Це не Я винен, мені сказали так зробити"; "Зі мною ніколи такого не станеться...", "Я не гратимуся... Мені заборонили з тобою спілкуватися" тощо) характеризували рівень усвідомленості учнем своїх дій; здатність здійснювати контроль за власними емоційними проявами; розуміння комфортного самопочуття; змагального підвиду ("Я краще за нього...", "Все одно перемога буде за мною", "Я так зробив, оскільки знаю, що так буде добре..." та ін.) вказували на усвідомлений розрахунок своїх позицій, чітку цільову установку, демонстрацію змісту особистісних досягнень, аналіз ситуацій на власну користь .

Формивисловлювань зі змістом прихованого виду агресії захисного підвиду. ("Я теж міг би стати першим, якщо б мені не заважали ...", "Я не буду виконувати це завдання, тому що в мене все одно нічого не вийде ...", "Я не буду спілкуватися з тими учнями, бо вони мене ображають і завжди роблять погані вчинки, такі, як..." та ін.) указували на усвідомлення дітьми своїх слабких сторін; підвищену самокритичність; розуміння того, що є люди більш успішні та авторитетніші за них; уміння трансформувати себе у мріях – від безпомічності до всевідомої героїчності; **депресивного підвиду** ("Зі мною ніхто не хоче спілкуватися...", "В мене нічого не вийде...", "Мені ніхто не потрібен. Мені і так добре..." тощо) характеризували усвідомлення власних переживань і залежність від них; викривлене розуміння ситуацій (їм здається, що всі налаштовані проти них).

Форми висловлювань із змістом поведінкового виду агресії демонстративного підвиду ("Я краще можу це виконати, ніж інші...", "В мене є все...", "Що хочу, то й роблю ..." та ін.) характеризували в молодших школярів розуміння поведінки й стану лише на рівні досягнення власних потреб, усвідомлення власної унікальності та індивідуальності; **фізичного підвиду** ("Ще раз так зробить, і я його поб'ю...", "Я його вдарив, бо він обзивався...", "Так йому і треба, нехай мене не чіпає..." тощо) вказували на розуміння своїх переживань і намагання втримати власні позиції у своєму оточенні; усвідомлення своїх дій, які спрямовані на внутрішній самозахист.

Відповідь яка вказувала на наявність того чи того виду та підвиду агресії, оцінювалася одним балом чи 0 балів, якщо її не було. Отримані дані усвідомленої агресії заносились до підготовленого протоколу дослідження (див. дод. Б. 2.4.), за яким вираховувався вид та підвид агресії, а сума всіх балів вказувала на загальний рівень усвідомленої агресії дитини.

Методика дослідження моделей поведінки в життєвих ситуаціях

Згідно з аналізом наукових джерел [103, с. 227; 134, с. 145-155; 140, с. 170-175; 141, с. 168-179; 199, с. 15-28, 32, 42] для дослідження усвідомленої агресії,

у молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком ми обрали невключений метод спостереження, який проводився в момент діагностики стану агресії, моделювання поведінки у свідомості, усвідомлення агресії, враховуючи стосунки досліджуваних дітей із людьми, що їх оточують.

Для проведення експерименту нами було розроблено бланк дослідження, до якого увійшли види та підвиди агресії. До складу підвидів увійшло шість домінуючих рис характеру (позитивних або негативних), які упродовж певного періоду, формувалися в дітей у сім'ї та соціумі [116 с. 410] (див. дод. А 2.5.).

Так, саморегульований вид контролюваного підвиду агресії включав такі позитивні риси характеру, як: самоконтрольованість, урівноваженість, увічливість, критичність, довірливість; негативні – самовпевненість. Форми поведінки в дітей за цим підвидом агресії проявлялися у таких вербальних діях, як: уміння логічно обґрунтовувати свою позицію, здатність без криків та образ вислухати та аргументувати власну точку зору; в невербальних – упевненості у власній правоті, дисциплінованості, самоконтрольованості тощо.

До змагального підвиду агресії було віднесено три риси позитивного характеру: наполегливість, оптимістичність, комунікабельність і три негативного – впертість, хвастливість, розрахунковість у стосунках. Вербальні форми поведінки характеризувались емоційним спілкуванням, захопленими розповідями про свої досягнення тощо; невербальні – розкутістю в діях, цілеспрямованістю при досягненні мети, непоступливістю та впертістю в ситуаціях тощо.

У прихованому виді захисного підвиду агресії спостерігалися також різні риси характеру. До позитивних рис нами було віднесено: стриманість, сором'язливість, відчуття субординації, до негативних – лінь, образливість, заздрість. Форми поведінки цього підвиду у вербальній діяльності характеризувалися стурбованістю та невідвертістю у висловлюваннях, постійними виправдовуванням своїх вчинків, звинуваченнями всіх, окрім себе тощо; невербальній – у нерішучих діях, підозрливості тощо.

Депресивний підвид характеризувався лише негативними рисами характеру, такими, як: безпомічність, підозрілість, утомленість, зневіра у власних силах, незахищеність, замкнутість. Його вербальні форми поведінки проявлялися в боязливості та невпевненості у висловлюваннях, звинуваченнях самих себе, уникненні спілкувань із людьми тощо; моделі невербальної поведінки вказували на пасивні та нерішучі дії, покірливе ставлення до покарань тощо.

У поведінковому виді демонстративного підвиду агресії позитивні риси характеру відзначалися: відкритістю в спілкуванні, впевненістю в собі; негативні – в імпульсивності, гнівливості, самозакоханості, непослідовності в діях. Форми вербальної поведінки проявлялися в емоційній розкутості та нестриманості у висловлюваннях, саркастичності, нещирості в спілкуванні, надмірно упевненості у своїй правоті, опозиційності тощо; моделі невербальної поведінки вказували на невиховані, безконтрольні дії, вимогливість до оточуючих людей, підставляння інших, підлабузництво до авторитетних осіб тощо.

Фізичний підвид агресії поведінкового виду налічував тільки негативні риси, такі, як: незадоволеність іншими, некерованість, байдужість, зверхнє ставлення до інших, надмірна впевненість, некритичність до себе. Форми поведінки вербального характеру вказували на напружене, емоційно-імпульсивне спілкування, хамливі висловлювання щодо інших, словесне знуцання, докори та приниження співрозмовників тощо; моделі невербальної поведінки розкривали безконтрольні та рефлекторні дії в напружених ситуаціях, провокаційні дії, що спричиняють конфлікт у вирішенні непорозумінь, використання фізичної сили тощо.

Кожна з зазначених нами домінантних рис характеру оцінювалась одним балом, її відсутність – 0 балів. Отримані дані фіксувалися в спеціально складеному протоколі досліджень (див. дод. Б 2.5.). За загальною сумою балів у дітей визначалися види та підвиди усвідомленої агресії, які проявлялись у момент спостереження.

2.3. Особливості прояву агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення (фонетичним, фонетико-фонематичним та загальним недорозвитком мовлення IV рівня)

Дослідженням було охоплено 321 учень молодших класів (з 1-го по 4-й), з них: діти з нормальним мовленням – 215 (100 %), і 106 – з ПМР, до групи яких входили учні з ФНМ – 48 (100 %); з ФФНМ – 32 (100 %); з НЗНМ – 26 (100 %).

Аналіз результатів дослідження стану неусвідомленої агресії

Результати аналізу особливостей виконання молодшими школярами проєктивних малюнкових методик доводили, що саморегульований вид контрольованого підвиду переважав у дітей із нормальним мовленням та в учнів з ФНМ. Саморегульований вид із змагальним підвидом та прихований вид з захисним і депресивним його підвидом найбільше були притаманні учням з ФНМ, ФФНМ та НЗНМ. Поведінковий вид із демонстративним його підвидом проявлявся в дітей усіх категорій, але найбільшою мірою простежувався на малюнках дітей з ПМР, і найменшою мірою спостерігався фізичний підвид агресії в учнів початкових класів.

У нашій роботі за дитячими малюнками "Малюнок неіснуючої тварини", "Я у сім'ї" та "Я у соціумі" були розглянуті види та підвиди агресії в прогресивному зростанні - від менших їх проявів до більших. Так, стан контрольованого підвиду агресії саморегульованого виду найбільше переживали діти з ФНМ (97 %), з нормальним психофізіологічним розвитком (95 %) дещо менше учні з ФФНМ (91 %), і найменше – з НЗНМ (88 %).

Наявність цього підвиду агресії найкраще проявлялася на малюнках де зображення з використанням чітких, рівномірних та гнучких ліній, з переважанням зелених кольорів знаходилися трохи вище нижньої лінії аркуша паперу. Такі особливості зображень відповідно до інтерпретації авторів малюнкових методик (Р. Бернса, Дж. Бука, Вульфа, М. Друзкевич, С. Кауфмана, Л. Кормана, М. Люшера К. Маховера, В. Х'юлса та ін.) [129,

с. 316-374; 142, с. 42; 170, с. 614-616; 216, с. 292-313] характеризували в особистостях відчуття впевненості, самоконтролю, емоційну рівновагу та гнучкість вольових якостей. За змістом малюнки були добре намальовані, прикрашені явищами природи, або доповнені деталями одягу. У структурі зображення оцінювалася пропорційність героїв, їхній вид діяльності, позитивний настрій, адекватна поведінка. Зображенні на малюнках деталі вказували на наявність у дітей почуття власної гідності, внутрішнього спокою, рівноваги та вміння розподіляти свої сили.

Так, наприклад, під час малювання "Малюнок неіснуючої тварини" діти використовували плавні заокруглені лінії, без різких виступів. Часто зображали поруч ще одну тварину, що характеризувало ознаку колективізму та потребу прикрашати себе перед іншими. Не завжди учням різних категорій, котрі набирали більшість балів за контрольованим підвидом агресії, вдавалося творчо підходити до завдання. Хоч ознаки на їх малюнках були позитивними, все ж у більшості з них процеси уявлення залишалися на низькому рівні, оскільки замість створення нового персонажа вони робили банальне перенесення своїх улюблених тварин, героїв із мультфільмів тощо на аркуш паперу (див. дод. В. рис. 2.1, 2.2).

Зображуючи свою сім'ю, молодші школярі, в малюнках яких переважав аналізований підвид агресії, намагалися показати своїх рідних добрими й веселими у процесі будь-якої діяльності. Зазвичай, малювали їх на природі, де світило і навіть у деяких посміхалося сонце (див. дод. В. рис.2.3; 2.4).

Результати аналізу малюнків сім'ї свідчать, що улюблених членів родини діти малювали першими зліва, улюбленці були вищі та об'ємніше від інших членів родини. Деталі малюнка теж зображено сумлінно. У більшості дітей цього підвиду улюбленим персонажем були матері, котрі були лідерами у сім'ї, а отже, прикладом для наслідування; їх думка в родині, була провідною. Другу, не менш важливу, роль у сім'ї діти віддавали татусям. Їх вони малювали поруч з матерями, але не дуже яскравими кольорами й невеликими за розміром. Такі малюнки свідчать, що татусі налаштовані оптимістично, є веселими,

енергійними, з задоволенням проводять вільний час зі своїми дітьми. У братів та сестер претендування на лідерство в сім'ї не дуже відчутне, на що вказували такі особливості на малюнках, як зображення їх поруч із улюбленими членами сім'ї, тому в дітей вираженої агресії до них не спостерігалось. Деяка частина учнів на своїх малюнках чимале значення приділила дідусеві й бабусі, котрі намальовані поряд із самою дитиною, що свідчило про повагу і довіру дітей до старшого покоління.

Діти з одного класу зображували на своїх малюнках (див. дод. В. рис. 2.5, 2.6), тих учнів із якими дружили, і звісно, малювали їх гнучкими лініями, обираючи для них приємні кольори. Намальовані персонажі були з посмішками на обличчі, гарно одягненні, з кульками чи квітами в руках, або просто тримали один одного за руку. Все це характеризувало вміння у будь-яких ситуаціях адекватно оцінити та проаналізувати свої можливості, не дозволяти емоціям перемогти, а також спокійно вирішувати суперечки.

Стан **змагального підвиду саморегульованого виду агресії** переживали більшою мірою діти з нормальним психофізіологічним розвитком (96 %) та ФНМ (91 %), дещо менше – учні з НЗНМ (88 %) та з ФФНМ (83 %).

Малюнки, що позначали **змагальний підвид агресії** за трьома малюнковими методиками, були розташовані над середньою лінією аркуша паперу, що за якісними показниками розкривало оптимістичний характер їх авторів і намагання завжди бути в центрі уваги, отримувати винагороди і певні заохочення за свою діяльність. Використання занадто великої штриховки характеризувало їх розрахунковість, несприйняття обмежень та відчуття тривожності. За змістом, кольором, структурою та зображенням героїв малюнки відрізнялись ускладненими деталями, а персонажі – яскравістю, індивідуальністю, великими розмірами, зокрема очей, вух, пальців, а також переважанням синього кольору. Це, звісно, свідчило про енергійність, цілеспрямованість, активність цих дітей, а також визначну імпульсивність у прийнятті важливих рішень і ставлень до себе як до унікальної особистості.

Так, під час створення фантастичної тварини, діти могли наділити її містичністю, відважністю, незвичайністю, малюючи нестандартні крила, одяг, різні природні явища. Таке домальовування додаткових деталей нефункціонального змісту та розмальовування героїв у яскраво-сині кольори розкривало творчі та енергійні натури цих дітей. Зазвичай персонажі у них були розташовані посередині або в низу аркуша паперу, виконані чіткими впевненими лініями, без різких виступів. У своїх творчих роботах часто зображали кількох незвичайних тварин, що характеризувало прагнення дітей до спілкування з людьми. Яскравість, фантастичність, нетиповість малюнків свідчила про їх активність, яка могла виражатися в суперництві, або в змаганні за лідерські позиції у своєму оточенні (див. дод. В. рис. 2.7, 2.8, 2.9, 2.10).

На малюнку своєї сім'ї (див. дод. В. рис. 2.11, 2.12, 2.13) більшість молодших школярів із різним мовленнєвим розвитком виділяла всіх своїх близьких родичів, розташовуючи себе біля сильних та поважних персон, що характеризувало прагнення дітей займати таке ж саме авторитетне та лідерське становище у своїй сім'ї. На обличчях людей малювали великі очі, вуха, довгі пальці, а в одязі та в декораціях – відтінки синіх кольорів, що свідчило про високий дитячий рівень домагань, прагнення бути найкращими, унікальними та неповторними навіть у сім'ї.

Працюючи над завданням "Малюнок мого класу", більшість дітей зображала лише тих учнів, котрі були лідерами колективу. Молодші школярі, особливо дівчата, на обличчях своїх персонажів добре малювали очі, вії, ніс, губи, а на голові - гарні зачіски. Хлопці зображали статуру, позитивний настрій, рід діяльності. На кожному малюнку рисували себе посередині або біля авторитетної особи, що визначало їх високу самооцінку, цілеспрямованість, активність, прагнення керувати іншими. Дітей надзвичайно турбувала думка навколишніх про себе, тому вони весь час намагалися бути в центрі подій та цікавитися новою інформацією (див. дод. В. рис. 2.14, 2.15).

Стан захисного підвиду прихованого виду агресії спостерігався в більшості дітей із ФНМ (100 %), ФФНМ (100 %), дещо менше в молодших

школярів із нормальним психофізіологічним розвитком (97 %) та з НЗНМ (88 %).

Учні, яким був притаманний **захисний підвид агресії**, розташовували свої малюнки в кутку; зазвичай, їх персонажі "висіли" в просторі аркуша паперу. Зображені герої були намальовані тонкими, перерваними лініями, часто підтерті гумкою та поновлені; основний колір, який вони використовували, переважно – жовтий. Зміст та структура малюнків відзначалися примітивністю, відсутністю творчих здібностей. Зображені герої, більшою мірою "складені" з геометричних фігур, мали відчинений рот, без губів та язика, руки або лапи заховані за спину, іноді притиснуті до тулуба. Виділені за малюнками ознаки агресії характеризували в дітей низьку активність, скритість, острах, підвищену тривожність та замкнутість у навколишньому середовищі.

Так, молодші школярі з різним мовленнєвим розвитком, котрі малювали фантастичну тварину, позначали її тонкими, невпевненими лініями, розмальовували переважно жовтим кольором. У роботі використовували гумку, багато разів підтирали деталі, а потім знову їх малювали. Часто позичали творчі ідеї у своїх однолітків, домальовуючи до них функціональні або додаткові частини. Це розкривало дитячу невпевненість, занижену активність у своїх діях, нездатність до творчої самореалізації (див. дод. В. рис. 2.16, 2.17, 2.18, 2.19).

Під час малювання своєї сім'ї молодші школярі зображали себе маленькими в оточенні батьків. Це вказувало на безпомічність дітей та їхню залежність від турботливої опіки сім'ї. Відстань між дорослими та дитиною вказувала на тривожність, занижену самооцінку, що тримає їх у постійному емоційному напруженні. Окремі діти цієї групи загалом не малювали своїх батьків, що розкривало скриту агресивність відносно найрідніших людей. (див. дод. В. рис. 2.20, 2.21). Малюнки були розміщені у нижній частині аркуша, що свідчило про невпевненість, незадоволеність собою, низьку самооцінку, нерішучість. Діти з такими ознаками більше любили мріяти, ніж реалізовувати свої наміри, оскільки ще не готові до активної діяльності.

Аналіз малюнків, на яких зображенні однолітки, підтвердив, що діти переважно малювали тих, хто їх або принижував або ж не зважав на них. Такі "авторитети" були зображені найчастіше в кутку аркуша паперу, або ж у просторі, що розкривало низький рівень самооцінки, підвищену тривожність, скритість, замкнутість цих дітей. Такий стан був спровокований, звісно, сильними лідерами колективу. Діти малювали тіла своїх персонажів у вигляді геометричних фігур, що свідчило про відсутність у них творчих здібностей і характеризувало їхню замкнутість, закритість внутрішнього світу та небажання щось про себе говорити (див. дод. В. рис. 2.22, 2.23).

Депресивний підвид прихованого виду агресії – один із найважчих станів, який однаковою мірою проявлявся в учнів різних категорій. За наслідками досліджень було визначено, що депресивні почуття переживала більша кількість дітей із ФНМ (97 %) та з НЗНМ (94 %), дещо менше - учні з нормальним мовленням (92 %), і з ФФНМ (91 %).

Малюнки, на яких ознаки вказували на депресивний підвид були виконані у нижній частині аркуша паперу з недостатньою деталізацією, з нечіткими, слабкими, майже павутинними лініями, з переважним використанням коричневих кольорів. Діти цієї підгрупи також надавали перевагу малюванню деталей звичайною ручкою, або простим олівцем. Зображення часто витирали гумкою без наступного поновлення. Іноді діти відмовлялися малювати запропонованих героїв. Голова в персонажів була зображена в профіль, деколи в анфас; рот замальований, або відсутній; руки чи лапи не позначені, або прикриті одягом. Визначена кількість ознак агресії за малюнками характеризувала невпевненість дитини у собі, низьку самооцінку, пригніченість, нерішучість, відсутність тенденції до самоствердження, що розкривало незацікавленість своїм становищем у суспільстві. Психологічний захист такої особистості проявлявся в замкнутості, слабкості, підозрливості, скритості, несприйнятливості, недовірливості. У таких дітей була яскраво виражена обережність, боязливість, пасивність у прийнятті рішень, нестійкість настрою, переважна схильність до тривожності, емоційних переживань,

фізичного дискомфорту, а також до неприємних хворобливих відчуттях та страху (див. дод. В. рис. 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28, 2.29).

Прикладом зображення фантастичних тварин, які виявляли в учнів депресивну агресію, були малюнки, що виконані на примітивному рівні: персонаж без голови, або без функціональних частин: вух, очей, рота; тварина була намальована дуже маленькою та непропорційною. Герої, звісно, були коричневими та оранжевими й виконані тонкими лініями звичайним простим олівцем, або ручкою. Малюнки часто витирали гумкою, не поновлюючи. Тварин розміщували в нижній частині, у кутку, або в самому верху аркуша паперу, що свідчило про нерішучість, невпевненість у собі та низьку самооцінку (див. дод. В. рис. 2.24, 2.25).

Сім'я у творчості дітей була різною: одні діти для зображення батьків використовували геометричні фігури, не малювали їм очі, вуха, ніс, рот, а також не виділяли їх одяг. Інші малювали свою родину лише вибірково. На малюнку могли бути відсутні або мати, або батько, або сама дитина. Окремі діти зображали все, що їм заманеться, крім власної сім'ї, або загалом відмовлялися виконувати це завдання. Були учні, котрі малювали себе маленькими, безпорадними й осторонь від усієї сім'ї. Кожен із представлених нами симптомів виражав депресивний вид агресії, який характеризував самозахист від близьких осіб, котрі обділяли дітей увагою, любов'ю, травмували психіку покараннями, образами, надмірною критикою, викликаючи у них тривожний, безпомічний стан (див. дод. В. рис. 2.26, 2.27).

У школі діти з цією формою агресії трималися осторонь від енергійних лідерів-однокласників, спілкувалися лише зі спокійними та врівноваженими, або ж залишалися на самоті, що й відображено на їх малюнках (див. дод. В. рис. 2.28, 2.29). Учні свого класу малювали тонкими лініями, деяких без поновлення витирали гумкою, або зовсім замальовували. Також, були роботи, на яких діти малювали тільки себе й без однолітків, або зображали лише школу, клас, іноді саму вчительку. Малюнки такого змісту вказували на несприйняття дітьми того, колективу у якому вони знаходилися. Терплячи знущання, критику

та неповагу від своїх однокласників, такі діти ставали надзвичайно тривожними, невпевненими в собі, а також самотніми, скритими, безпорадними та безпомічними.

Стан демонстративного підвиду поведінкового виду агресії було виявлено у більшості дітей з ФНМ (100 %), дещо менше він спостерігався в учнів з нормальним психофізіологічним розвитком (97 %) та з ФФНМ (91 %), і найменше цей підвид переживали школярі з НЗНМ (75 %).

На аналізованій підвид указували малюнки, зображення яких знаходились у верхньому краю аркуша паперу, займали всю сторінку, або ж були намальовані товстою перерваною штриховкою та відрізнялися відтінками червоних кольорів. Голови персонажів були намальовані в анфас, виділені великі вії, відкритий або усміхнений рот, іноді з язиком. Загалом, персонажі, прикрашені декоративними нефункціональними частинами, мали полегшену опору й знаходилися біля поважних, сильних персон. Окремі герої на малюнках мали примітивний вигляд, оскільки на зображеннях не було видно одягу. Такий підвид агресії за якісним показником характеризував дитину як егоцентричну особистість, з завищеним рівнем самооцінки, що призводило до емоційної неврівноваженості, імпульсивності, безконтрольності, впертості та амбіцій. А підвищена активність таких учнів викликала сильне почуття суперництва, самоствердження та бажання зайняти авторитетне місце у своєму оточенні.

Аналіз малюнків "Малюнок неіснуючої тварини" засвідчив, що діти зображували тварин у верхній або середній частині аркуша паперу. Лінії контуру були чіткі, але з сильним надавлюванням та перевагою червоних відтінків кольору. Голови були намальовані в анфас, на них розміщені великі очі, рот, клики, вуха. Тварини могли мати крила, але в деяких був відсутній тулуб, тому голова й передні кінцівки з'єднані з ногами, які мали не завжди ґрунтовну опору. Такі деталі на малюнках розкривали в учнів прагнення до поведінково-демонстративних дій у суспільстві. Їх поведінка закріпилася і сформувалася в умовах хронічного незадоволення відповідними потребами ,

відсутністю любові з боку найближчого оточення (див. дод. В. рис. 2.30, 2.31, 2.32, 2.33).

Більшість молодших школярів із різним мовленнєвим розвитком, котрі використовували ознаки демонстративної агресії, на малюнках своєї сім'ї малювала насамперед татусів, із дуже великими та довгими руками, кулаками. Звісно, зображені вони були спереду і свідчили, що покарання дітей у сім'ях займало виховну позицію. У матусь виділяли великі вуха, відкритий рот, висунутий язик. Зафіксовані дітьми деталі характеризували надмірну зацікавленість матерів у спілкуванні та отриманні будь-якої інформації, яка стосується тільки їх особисто. Себе ж діти могли зображати великими, в одязі з елементами декоративних прикрас, що відрізнявся яскравим червоним кольором. Низка особливостей позначала прагнення учнів до лідерства серед братів та сестер, а тому діти малювали рідних поряд із головою сім'ї, або взагалі виключали їх із загального простору, витираючи ластиком, або перекреслюючи. Ці ознаки вказували також на високий рівень самооцінки, завищений егоцентризм та нереалізовані претензії на визнання, які викликали непорозуміння, та агресивні прояви у взаємостосунках між досліджуваними дітьми та їх братами і сестрами. Також великий вплив на сімейні стосунки в родині і на самих дітей мали дідусь та бабуся. Про це свідчать такі зображення, як велика бабуся ("теща") поряд з матір'ю дитини, а батько намальований маленьким на великій відстані; або ж великий дідусь, з довгими руками, (дитина навмисно його погано зображує). Все це підтверджує, що описані персонажі виступали джерелом напруження в родині (див. дод. В. рис. 2.34, 2.35, 2.36, 2.37).

Демонстративні ознаки агресії в молодших школярів спостерігалися також і на малюнках їх класу (див. дод. В. рис. 2.38, 2.39). Учні зображали авторитетних особистостей дебелими, з великими очима, відчиненим ротом, довгими руками з пальцями, або кулаками, що вказувало на їх прагнення до керування, лідерства в тому колективі, у якому вони були. В класі досліджувані учні сприймали тільки тих дітей, які визнавали та підкорялися їхній владі. Інша

група дітей ігнорувала на малюнку своїх однолітків, зображала тільки себе у гарних яскраво-червоних речах, з великими зачісками, або розпущеним волоссям. Деякі навіть малювали голові корону, що розкривало їх власний егоцентризм, завищений рівень самооцінки, прагнення довести свою унікальність, неповторність в очах інших. Така позиція дітей часто приводила до несприймання, а іноді й глузування та висміювання їх однолітками, на що, звісно, вони не звертали уваги, а продовжували почувати себе "королями" суспільства.

Найскладнішим підвидом поведінкового виду агресії був стан **фізичної** агресії. Більшою мірою він спостерігався в дітей з ФНМ (91 %) та з НЗНМ (88 %), дещо менше - у школярів із нормальним психофізіологічним розвитком (82 %) та з ФФНМ (81 %).

На наявність фізичної агресії вказували деталі на малюнках, які свідчили про намагання дітей змінити правила завдання, наприклад, вихід малюнка за рамки стандартизованого аркуша паперу (див. дод. В. рис. 2.43, 2.46). Лінії на малюнках були занадто товсті та протяжні, з перевагою чорних, сірих кольорів, окрім того, спостерігалась велика кількість гострих кутів, шипів, наростів, а також незграбність персонажів і їх величезний розмір. Малюнкові герої проявляли негативні емоції, у них чітко були намальовані зуби, довгі руки, стиснуті кулаки або пальці з нігтями, у деяких відсутні очі, вуха або рот. Ознаки цього підвиду агресії характеризували особистість із високою самооцінкою та рівнем домагань, з претензіями на визнання та схильністю до неконтрольованих роздратувань і нападів. Діти цієї категорії категорично не сприймали інформацію й думки інших, проявляли байдужість до почуттів людей, були у постійній бойовій готовності опротестувати зауваження. Як правило, для розв'язання будь-яких конфліктних ситуацій використовували свою силу.

Так, наприклад, зображуючи фантастичну тварину, учні виділяли на ній шипи, голки, негладку шерсть, гриву, змінювали зміст завдання, позначали великі клики, зуби, язик та інше. Застосовували переважно чорні, сірі кольори,

поєднуючи їх із яскраво-червоним, що, звісно, характеризувало підвищений рівень неадекватної самооцінки, занадто велику впевненість у своїх силах, відсутність механізму орієнтації на соціальні норми (див. дод. В. рис. 2.40 – 2.43).

На малюнках своєї сім'ї фізичні ознаки агресії проявлявся в тому, що діти самі виступали агресорами у родині. Вони зображали себе яскравіше та детальніше, ніж батьків, котрі створювали їм лише фон. У їх роботах переважали такі особливості, що вказували на ставлення до себе, як до чогось унікального, а батьки були на другому плані. Загалом, такі діти одні в сім'ї, або між братами чи сестрами була велика різниця у віці. Ці учні відрізнялися своєю активністю, шумністю, часто егоцентричністю, балакучістю, не бажали сприймати інформацію від оточуючих, хотіли бути самостійнішими. В малюнках виділяли деталі, які вказували на дистанцію між батьками, або зовсім не малювали їх. Інші роботи вказували на те, що учні дуже поважають своїх татусів, у яких поведінка є прикладом для наслідування, що викликало сильне почуття суперництва та бажання зайняти таке ж авторитетне місце в сім'ї. Натомість будь-який вплив з боку матері викликав у дитини протест. Егоїстичність таких учнів ставила матерів на третій план. Діти їх люблять, але часто не прислуховуються до їхніх порад. Брати, сестри були найбільшими суперниками для дітей. Агресивність у цьому випадку проявлялась у постійній боротьбі за першість у сім'ї. Деякі молодші школярі малювали бабусю та дідуса, але яскравими кольорами їх не виділяли, навпаки, зображали неправильні обличчя чи доповнювали їх зайвими деталями (див. дод. В. рис. 2.44, 2.45).

На малюнках свого класу зображали лише тих учнів, з котрими дружать та виборюють лідерство в колективі, малюючи в них довгі руки, пальці, кулаки, але іноді без очей, рота чи вух і, звісно, чорним або сірим кольором. Це дало можливість припустити, що діти самовизначаються завдяки агресивним діям, таким, як: бійка, вербальні образи, приниження, плітки, злі жарти, осміювання інших. Вони не бажують прислухатися до зауважень

дорослих. Їм притаманна занадто велика впевненість у власних силах та можливостях, що є основною причиною виникнення конфліктних ситуацій у групі однолітків. Така завищена самооцінка викликає недовіру, негативне ставлення, що призводить до постійного відчуття напруження в дітей із фізичною агресією (див. дод. В. рис. 2.46, 2.47).

Отже, результати дослідження малюнкових методик свідчать, що більшість учнів з нормальним психофізіологічним розвитком, з ФНМ та з ФФНМ відчували стан, який відповідав захисному, демонстративному підвидам агресії, менше учнів надавали перевагу змагальному та контрольованому і найменше – депресивному та фізичному. Більшість дітей з НЗНМ переживали депресивну агресію, трохи менше – контрольовану, змагальну, захисну та фізичну і найменше – демонстративну.

У процесі аналізу експериментальних даних було відзначено, що на малюнках дітей простежуються ознаки, які відповідали різним підвидам стану агресії. Їх кількість могла коливатися від одного до шести підвидів, це дало нам можливість виділити варіанти моделей дитячої поведінки, які входили в 91 структурний тип агресії. Результати дослідження трьох малюнкових методик підтвердили, що в учнів початкових класів було лише 33 структурних типи, які залежно від змісту завдань могли повторюватись або змінюватись. Так, наприклад у методиці "Малюнок неіснуючої тварини" їх кількість у дітей складала 27, а в методиках "Малюнок моєї сім'ї" і "Малюнок мого класу" – 20.

Так, малюнки "Неіснуючої тварини" вказували на особистісно-внутрішні переживання усіх молодших школярів. У процесі аналізу малюнкових робіт було виділено 27 структурних типів агресії, 26 з яких належали учням з нормальним мовленням, 7 – з ФНМ, 9 – з ФФНМ та 5 – з НЗНМ. Також, було визначено, що у дітей з нормальним мовленням та з ФФНМ структурні типи включали 1, 3, 4, 5 та 6 підвидів агресії; в учнів з ФНМ – 4, 5, та 6; у молодших школярів з НЗНМ – 1, 4, 6.

Малюнки "Малюнок моєї сім'ї" вказували на особистісно-внутрішні переживання усіх молодших школярів. Під час аналізу малюнкових робіт було

виділено 27 структурних типів агресії, 26 з яких належали учням із нормальним психофізіологічним розвитком, найменше їх було виявлено в дітей із ПМР. У школярів із ФНМ ми спостерігали лише 7 структурних типів, у дітей із ФФНМ – 9, із НЗНМ – 5. Молодші школярі з нормальним мовленням та з ФФНМ включали до складу структурних типів один підвид агресії, а також 3, 4, 5, 6; учні з ФНМ – від 4-х до 6-ти; молодші школярі з НЗНМ – 1, 4, 6. Також було визначено, що в більшості випадків в учнів із нормальним психофізичним розвитком до складу структурних типів одночасно входили контрольований, змагальний, захисний, демонстративний підвиди агресії. Натомість у дітей із ПМР переважали: контрольований, захисний, депресивний, демонстративний та фізичний (див. дод. Г. 2.1).

Результати експериментальних даних за методикою "Малюнок моєї сім'ї" вказували на неусвідомлений стан агресії який переживали молодші школярі у власних родин. Під час аналізу дитячих малюнків було виділено 20 структурних типів агресії, до складу яких належало від 1-го до 6-ти підвидів агресії (див. дод. Г.2.2). Так, 18 структурних типів агресії належали учням із нормальним психофізіологічним розвитком. Найменше їх було виявлено у школярів із порушеннями мовлення: 10 – у дітей з ФНМ, 7 – в учнів з ФФНМ та 6 – у молодших школярів з НЗНМ. У складі структурних типів діти з нормальним психофізіологічним розвитком та з ФНМ мали від 2-х до 6-ти підвидів агресії, учні з ФФНМ – від 4-х до 6-ти і молодші школярі з НЗНМ – 1, 4, 5 та 6. Нами також було виявлено, що в дітей із нормальним мовленням спостерігалися в структурних типах, найчастіше такі підвиди, як: контрольований, змагальний, захисний, демонстративний та в деяких випадках фізичний. В учнів з ПМР – контрольований, захисний, депресивний, демонстративний та фізичний підвиди агресії.

Результати дослідження за методикою "Малюнок мого класу" засвідчили, як молодші школярі переживають стан неусвідомленої агресії у своєму колективі. Аналіз результатів дослідження виявив у всіх учнів початкових класів 21 структурний тип агресії, 20 з яких належали учням із

нормальним психофізіологічним розвитком, значно менше їх налічувалось у дітей із ПМР. Зокрема, в учнів з ФНМ спостерігалось 6 структурних типів, у школярів з ФФНМ їх налічувалося – 8, і у дітей з НЗНМ – 5. У складі структурних типів учні з нормальним психофізіологічним розвитком та з ФНМ мали від 2-х до 6-ти підвидів агресії; учні з ФФНМ – від 4-х до 6-ти і молодші школярі з НЗНМ – один підвид агресії та 4, 5 та 6 (див. дод. Г.2.3). Також нами було виявлено, що в учнів з нормальним психофізичним розвитком найчастіше структурні типи охоплювали контрольований, змагальний, захисний, демонстративний та фізичний підвиди агресії, а в дітей з ПМР: захисний, депресивний, демонстративний та фізичний.

На основі узагальненого аналізу експериментального дослідження було встановлено, що діти як із нормальним так і з порушеним мовленням зображували на своїх малюнках такі деталі, які вказували на наявність різних підвидів агресії. Як підтвердили результати дослідження, учням початкових класів найчастіше були притаманні лише 14 структурних типів агресії, до складу яких входило від 2-х до 6-ти підвидів агресії (див. дод. Г.2.4).

У молодших школярів із нормальним психофізіологічним розвитком проявлялися всі структурні типи, які одночасно вміщали від 3-х до 6-ти підвидів агресії, такі як: контрольований, змагальний, захисний, демонстративний. У дітей із ПМР було виявлено найскладніші структурні типи, які включали 2, 4 важкі за симптоматику підвиди агресії, як стан: захисний, депресивний, демонстративний та фізичний. Так, учні з ФФНМ мали такі структурні типи, до складу яких входило від 4-х до 6-ти підвидів агресії, школярі з ФНМ та НЗНМ від 5-ти до 6-ти. Також було виявлено, що структурний тип агресії, до якого належали всі 6 підвидів агресії, найчастіше спостерігався в дітей з ФНМ (76 %) та НЗНМ (75 %), менше - в дітей з нормальним мовленням (69 %) і найменше - в учнів з ФФНМ (53 %).

Отже, аналіз малюнкових методик у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі" засвідчив, що велика кількість структурних типів належала учням із нормальним психофізіологічним розвитком. Стан їх агресії переважно

включав неважкі за симптоматикою підвиди агресії, такі, як: контрольований, змагальний, захисний та демонстративний. У дітей з ПРМ було виявлено набагато менше структурних типів, які склалися більшою мірою з важких за симптоматикою підвидів агресії – депресивного та фізичного. Тому можна вважати, що варіативність структурних типів переважно визначала стан агресії, у більшості залежала від складності мовленнєвого порушення.

У процесі аналізу матеріалів дослідження нами були виявлені види та підвиди агресії які переважали в дітей за їх малюнками. Оцінка у балах, що вказувала на малюнках на ті чи ті ознаки агресії, дозволила визначити рівні її прояву в межах кожного підвиду і на основі загальних показників виділити загальний рівень неусвідомленої агресії в учнів усіх категорій.

Отже, аналіз результатів проведених нами досліджень довів, що в трьох групах молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком рівень за підвидами неусвідомленої агресії був різним, а саме: низьким, середнім та високим (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Рівень стану агресії в дітей за підвидами агресії

Підвиди агресії	Рівень агресії (у балах)	Норм. психоф. розв.		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)
Контролюючий (К)	0 – 6	низький	70	низький	76	низький	43	низький	75
	7 – 12	середній	22	середній	21	середній	48	середній	13
	13 – 18	високий	3	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)		95		97		91		88
Змагальний (KD)	0 – 6	низький	52	низький	61	низький	35	низький	19
	7 – 12	середній	42	середній	30	середній	48	середній	69
	13 – 18	високий	2	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)		96		91		83		88
Захисний (Z)	0 – 6	низький	75	низький	58	низький	35	низький	44
	7 – 12	середній	21	середній	42	середній	61	середній	44
	13 – 18	високий	1	високий	-	високий	4	високий	-
	Всього дітей (у %)		97		100		100		88
Депресивний	0 – 6	низький	79	низький	73	низький	83	низький	88

(ZF)	7 – 12	середній	13	середній	24	середній	8	середній	6
	13 – 18	високий	-	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)		92		97		91		94
Демонстративний (D)	0 – 6	низький	52	низький	64	низький	48	низький	19
	7 – 12	середній	44	середній	36	середній	43	середній	56
	13 – 18	високий	1	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)		97		100		91		75
Фізичний (F)	0 – 6	низький	64	низький	73	низький	74	низький	69
	7 – 12	середній	18	середній	18	середній	9	середній	19
	13 – 18	високий	-	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)		82		91		83		88

Так, у 70 % дітей з нормальним психофізичним розвитком, 76% учнів з ФНМ, 43 % школярів з ФФНМ та в 75 % дітей з НЗНМ рівень контрольованого підвиду саморегульованого виду агресії виявився низьким (оцінка коливалася від 0 до 6 балів). Середній рівень (від 7 до 12 балів) проявлявся в 22 % дітей з нормальним мовленням, 21 % учнів з ФНМ, 48 % школярів з ФФНМ та 13 % дітей з НЗНМ. А високий рівень, оцінка якого коливалась від 13 до 18 балів спостерігався лише в 2-х % учнів без мовленнєвих порушень.

Рівень змагального підвиду саморегульованого виду агресії з оцінкою від 0 до 6 балів виявився низьким у 52 % учнів з нормальним мовленням, 61 % школярів з ФНМ, 35 % дітей із ФФНМ та в 19 % учнів з НЗНМ. Середній рівень агресії (від 7 до 12 балів) спостерігався в 42 % молодших школярів без мовленнєвих патологій, 30 % учнів з ФНМ, 48% школярів з ФФНМ та 69 % дітей з НЗНМ. Високий рівень (від 13 до 18 балів) – у 2-х % молодших школярів без мовленнєвих порушень.

Низький рівень агресії (від 0 до 6 балів) захисного підвиду прихованого виду агресії мали 75 % дітей з нормальним мовленням, 58 % учнів з ФНМ, 35 % школярів з ФФНМ та 44% дітей з НЗНМ. Середній рівень агресії (від 7 до 12 балів) мали 21 % учнів без мовленнєвих вад, 42 % школярів з ФНМ, 61 % дітей з ФФНМ та 44 % молодших школярів з НЗНМ. Високий рівень агресії (від 13 до 18 балів) спостерігався лише в дітей з нормою (1 %) та ФФНМ (4 %).

Депресивний підвид прихованого виду у всіх дітей початкових класів мав низький та середній рівні агресії. Так, низький (від 0 до 6 балів) належав 79 %

учням з нормальним мовленням, 73 % дітям з ФНМ, 83 % школярам з ФФНМ та 88 % дітям з НЗНМ. А середній рівень агресії, оцінка якого складала від 7 до 12 балів, спостерігався в 13% учнів з нормальним мовленням, 24 % дітей з ФНМ, 8 % школярів з ФФНМ та 6 % дітей з НЗНМ.

Низький рівень агресії (від 0 до 6 балів) демонстративного підвиду поведінкового виду агресії спостерігався в 52 % дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, 64 % учнів з ФНМ, 48 % школярів з ФФНМ та 19 % дітей з НЗНМ. Середній рівень (від 7 до 12 балів) проявлявся у 44 % дітей з нормальним мовленням, 36 % учнів з ФНМ, 43 % школярів з ФФНМ та 56 % дітей з НЗНМ. А високий рівень, оцінка якого коливалася від 13 до 18 балів, спостерігався в 1% дітей з нормальним мовленням.

Фізичний підвид поведінкового виду у всіх учнів початкових класів був на низькому та середньому рівні. Зокрема, низький (від 0 до 6 балів) належав 64 % учням з нормальним мовленням, 73 % дітям із ФНМ, 74 % школярам з ФФНМ та 69 % дітям з НЗНМ. Його середній рівень агресії, оцінка якого коливалася від 7 до 12 балів, притаманна 18 % учням з нормальним мовленням, 18 % дітям з ФНМ, 9 % школярам з ФФНМ та 19 % дітям з НЗНМ.

Отже, нами було виявлено, що в більшості молодших школярів з нормальним та порушеним мовленням рівень неусвідомленої агресії в межах підвидів агресії був низьким та середнім. Його високий рівень спостерігався в невеликої кількості учнів з нормальним психофізичним розвитком та з ФФНМ. Так, у дітей з нормальним мовленням він переважав у контрольованому, змагальному, захисному та демонстративному підвидах, а в учнів з ФФНМ – у захисному. Також, було виявлено, що у всіх школярів початкових класів, у депресивному та фізичному підвидах цей рівень був відсутній.

Щоб визначити, як мовленнєвий недорозвиток у молодших школярів впливає на їх внутрішній стан, нами було здійснено узагальнений аналіз матеріалів дослідження, який дозволив виділити три рівні стану агресії – це низький, середній та високий (див. рис. 2.1).

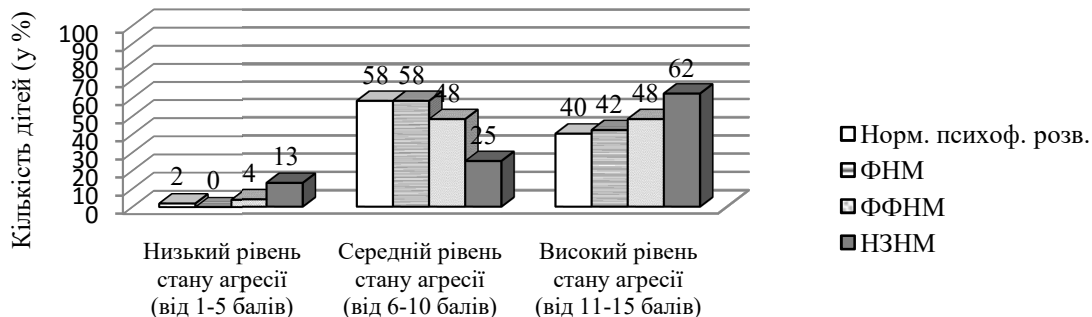


Рис. 2.1. Залежність рівня стану агресії від недорозвиненості мовлення

Низький рівень агресії, бали якого коливалися від 1 до 5, найбільше був притаманний учням з НЗНМ (13 %), менше – дітям з ФФНМ (4 %) та з нормальним психофізичним розвитком (2 %) і не спостерігався в учнів з ФФНМ.

Середній рівень агресії (від 6 до 10 балів) проявлявся у великій кількості школярів з нормальним психофізичним розвитком (58 %) та з ФНМ (58 %), дещо менше - дітей з ФФНМ (48 %) і найменше – з НЗНМ (25 %).

Високий рівень агресії (від 11 до 15 балів) спостерігався у всіх молодших школярів, але найбільше його було виявлено в дітей з НЗНМ (62 %), трохи менше - в учнів з ФФНМ (48 %) і найменше – з ФНМ (42 %) та з нормальним мовленням (40 %).

Отже, аналіз результатів дослідження підтвердив, що стан агресії на середньому рівні переживали більшою мірою учні з нормальним психофізичним розвитком (58 %), з ФНМ (58 %) та з ФФНМ (48 %), на високому – з НЗНМ (62 %). Низький рівень агресії був притаманний невеликій кількості дітей з НЗНМ (13 %), з ФФНМ (4 %) та з нормальним мовленнєвим розвитком (2%). Тому можна припустити, що рівень переживання стану агресії в молодших школярів має певну залежність від складності мовленнєвих порушень.

Загальні результати експериментального дослідження довели, що стан агресії у балах на низькому рівні (від 1 до 5 балів) був притаманний лише 4- м % дітей, а саме: учням з нормальним психофізіологічним розвитком, у яких середньоарифметичний показник за малюнковими методиками складав 4 бала, з ФФНМ – 5 балів, із НЗНМ – 1 бал.

Середній рівень агресії (від 6 до 10 балів) належав 47 % досліджуваним школярам: дітям з нормальним психофізичним розвитком, що набрали 8 балів; з ФНМ – 9 балів, з ФФНМ – 8 балів, з НЗНМ – 10 балів.

Високий рівень агресії (від 11 до 15 балів) спостерігався в 48 % дітей, зокрема, в учнів із нормальним психофізичним розвитком було виявлено 14 балів, з ФНМ – 11 балів, з ФФНМ – 13 балів, з НЗНМ – 13 балів (див. рис. 2.2).

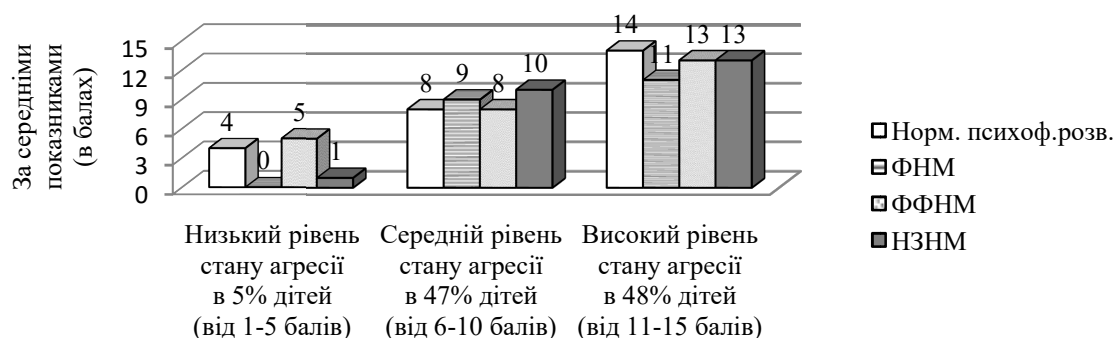


Рис. 2.2. Загальний рівень стану агресії у молодших школярів

Отже, аналіз загальних показників засвідчив, що найбільший відсоток досліджуваних нами дітей переживали стан агресії на середньому (47 %) (середня оцінка в балах від 8 до 10) та на високому (48 %) (середня оцінка в балах від 11 до 14) рівнях і незначний (2 %) на низькому (середня оцінка в балах від 1 до 5).

Аналіз результатів дослідження моделювання поведінки у свідомості.
 ...Молодші школярі з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, які найбільше моделювали поведінку за саморегульованим ви видамагресії, були поділені нами на дві групи. Дітям першої групи, було важко обирати картинки, що характеризували агресивні дії того чи того персонажа. Вони, загалом, зупинялися на менш агресивних діях малюнкового персонажа (див. дод. Д. рис. 2.1 – 2.4). Аналіз матеріалів дослідження засвідчив, що таким учням належав **контрольований підвид саморегульованого виду агресії**, який більшою мірою спостерігався в дітей з ФНМ (100 %). Дещо меншою мірою поведінку цього підвиду моделювали учні з нормальним психофізіологічним розвитком (96 %), з ФФНМ (95 %) та з НЗНМ (94 %).

Молодші школярі другої групи зупиняли свій вибір на картинках, що характеризували рішучі, цілеспрямовані, енергійні та активні дії ілюстрованих героїв (див. дод. Д. рис. 2.5 – 2.8). Ними були обрані малюнки з моделями поведінки контрольованого та демонстративного підвидів агресії, що вказувало на **змагальний підвид** саморегульованого виду агресії. Частіше моделювали поведінку з таким підвидом молодші школярі з ФФНМ (95 %), з НЗНМ (94 %), з нормальним психофізіологічним розвитком (92 %) і найменше з ФНМ (81 %).

Учні з різним мовленнєвим розвитком, що обирали моделі поведінки з прихованим видом агресії, були також поділені нами на дві групи. Перші - переважно, обирали ілюстрації, у яких малюнковий персонаж на самоті, засмучений, ображений, незадоволений своїм становищем (див. дод. Д. рис. 2.9 – 2.12). Такий вибір указував на наявність **захисного підвиду** прихованого виду агресії. Аналіз матеріалів дослідження засвідчив, що учні з НЗНМ (100 %) були найбільш схильні до моделювання такої поведінки. Меншою мірою агресивну поведінку цього підвиду моделювали учні з ФФНМ (96 %), з нормальним психофізіологічним розвитком (95 %) та з ФНМ (94 %).

У другій групі молодших школярів було виявлено захисний підвид, де герої сумували, були незахищені, ображені, самотні (див. дод. Д. рис. 2.13, 2.14) та фізичний, де зображені персонажі перетерплювали психічне або фізичне знущання над собою з боку інших осіб (див. дод. Д. рис. 2.15, 2.16). Такий розподіл вибору вказував на наявність у дітей **депресивного підвиду** прихованого виду агресії. Частіше моделювали поведінку з цим підвидом молодші школярі з НЗНМ (94 %), дещо менше з ФФНМ (70 %), з ФНМ (67 %) і найменше – з нормальним психофізіологічним розвитком (65 %).

Молодші школярі, у яких переважав **демонстративний підвид** поведінкового виду агресії, обирали картинки з моделями поведінки, що характеризували енергійність, активність, упертість, неслухняність, опозиційність у поведінці малюнкового героя (див. дод. Д. рис. 2.17 – 2.20). Найбільше моделювали поведінку з цим підвидом агресії молодші школярі з

НЗНМ (100 %) та ФНМ (100 %), дещо менше – діти з нормальним психофізіологічним розвитком (95 %) та з ФФНМ (91 %).

Фізичний підвид поведінкового виду агресії був притаманний дітям, котрі обирали картинки з моделями поведінки героїв, що проявляли жорстокість, роздратованість, злість, зверхнє ставлення, побиття, висміювання, знущання тощо (див. дод. Д. рис. 2.22 – 2.26). Найбільше моделювали поведінку з цим підвидом агресії діти з НЗНМ (94 %), значно менше – учні з ФНМ (76 %) та з ФФНМ (74 %) і найменше – школярі з нормальним психофізіологічним розвитком (64 %).

Отже, результати дослідження засвідчили (див. рис. 2.4), що всім учням початкових класів найбільше був притаманний захисний, демонстративний та контрольований підвиди агресії.

Учні з ФФНМ та з НЗНМ мали високі показники, які вказували на змагальний підвид агресії. Натомість дітям з нормальним психофізіологічним розвитком та з ФНМ він був менш властивий. Третю позицію у всіх школярів посів депресивний підвид агресії, і останню – фізичний. Аналіз експериментальних даних за модифікованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою засвідчив, що молодші школярі моделювали різні типи поведінки, які відповідали 29 структурним типам агресії. У сфері "Я – Особистість" та "Я у сім'ї" їх кількість, складала – 19, найбільше структурних типів агресії було виявлено у сфері "Я у соціумі" – 25.

Показники дослідження у сфері "Я – Особистість" указували на моделювання молодшими школярами ставлення до людей. Під час аналізу експериментальних даних було виділено 19 структурних типів агресії, які переважно належали учням з нормальним психофізичним розвитком, 7 з них були притаманні дітям з ФНМ, та з ФФНМ і лише 4 – учням з НЗНМ. Також було визначено, що в дітей з нормальним мовленням до структурного типу одночасно входили контрольований, захисний і демонстративний підвиди агресії. Натомість у дітей з ПМР – захисний, депресивний, демонстративний та фізичний. До складу структурних типів в учнів з нормальним мовленням

більшою мірою входило від 1-го до 6-ти підвидів агресії, у дітей з ФНМ – 2, 4, 5, 6, з ФФНМ – від 2-х до 6-ти, з НЗНМ – 2, 4, 6 (див. дод. Е.2.1).

Експериментальні дані у сфері "Я в сім'ї" вказували на моделювання молодшими школярами поведінки, яка характерна їхнім сім'ям. Аналіз матеріалів дослідження дозволив виділити 19 структурних типів агресії, які спостерігалися у великій кількості учнів з нормальним психофізичним розвитком. Найменше структурних типів було виявлено в дітей з ПМР: 7 – в учнів з ФНМ, 7 – з ФФНМ та 5 – з НЗНМ. Нами також було визначено, що діти з нормальним мовленням мали структурні типи, які одночасно налічували від 2-х до 6-ти підвидів агресії, переважно: контрольований, змагальний, захисний і демонстративний. Учні з ФНМ, ФФНМ та НЗНМ у структурних типах мали від 3-х до 6-ти підвидів агресії: захисний, депресивний, демонстративний та фізичний (див. дод. Е.2.2).

Найбільша варіативність, а це – 25 структурних типів, спостерігалась у молодших школярів у сфері "Я у соціумі". До складу їх структурних типів входило від 2-х до 6-ти підвидів агресії. У процесі аналізу результатів дослідження нами було виявлено, що 20 структурних типів належали учням з нормальним психофізичним розвитком, які моделювали різні типи поведінки. В учнів з ПМР їх налічувалось у два рази менше: у дітей з ФНМ – 9, з ФФНМ – 7 та з НЗНМ – 6.

Усі учні молодших класів моделювали поведінку, структурні типи якої включали від 2-х до 6-ти підвидів агресії. Великій кількості дітей з нормальним мовленням були притаманні контрольований, змагальний, захисний, демонстративний та фізичний підвиди агресії. Натомість учням з ПМР, переважно – захисний, депресивний, демонстративний та фізичний (див. дод. Е.2.3).

У процесі загального аналізу результатів дослідження було простежено, що у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі" моделювання поведінки збігалися у 15 структурних типах агресії (див. дод. Е.2.1-2.4), які найбільше були притаманні дітям з нормальним психофізичним розвитком. Їх

структурні типи включали одночасно від 2-х до 6-ти підвидів агресії, переважно: контрольований змагальний, захисний, демонстративний. У дітей з порушеннями мовленням були виявлені структурні типи, які мали від 3-х до 6-ти підвидів агресії, але більшою мірою спостерігалися захисний, депресивний, демонстративний та фізичний. Також було виявлено, що структурний тип агресії, який містив усі шість підвидів агресії, найчастіше спостерігався в дітей з НЗНМ (82%), менше - у дітей з ФНМ (58 %) та з ФФНМ (57 %) і найменше - в учнів з нормальним мовленням (52 %).

Отже, аналіз результатів дослідження моделювання поведінки у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі" засвідчив, що більша варіативність структурних типів належала школярам з нормальним психофізіологічним розвитком. Вони моделювали агресивну поведінку, яка, переважно включала легкі за симптоматикою підвиди агресії, такі, як: контрольований змагальний, захисний та демонстративний. Натомість, діти з ПРМ мали найменшу варіативність структурних типів при моделюванні поведінки, і в них частіше спостерігалися депресивний та фізичний підвиди агресії, які за симптоматикою були складними. Тому можна вважати, що варіативність та склад структурних типів при моделюванні агресивної поведінки більшою мірою залежить від важкості мовленнєвого порушення.

На основі додаткового аналізу результатів дослідження нами був виділений рівень прояву усвідомленої агресії в межах кожного підвиду. Визначений нами рівень у молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком був різним: низьким, середнім та високим (див. табл. 2.4).

Так, у 26 % дітей з нормальним психофізичним розвитком, 18 % учнів з ФНМ, 13% школярів з ФФНМ та у 25% дітей з НЗНМ рівень контрольованого підвиду саморегульованого виду агресії виявився низьким (оцінка коливалася від 0 до 6 балів). Середній рівень (від 7 до 12 балів) проявлявся в 55% дітей з нормальним мовленням, 55% учнів з ФНМ, 65% школярів з ФФНМ та 44% дітей з НЗНМ. Високий рівень, оцінка якого коливалася від 13 до 18 балів,

спостерігався в 15% учнів без мовленнєвих порушень, 27% учнів з ФНМ, 17% дітей з ФФНМ та 25% школярів із НЗНМ.

Таблиця 2.4.

Рівень моделювання поведінки дітей за підвидами агресії

Підвиди агресії	Рівень агресії (в балах)	Норм.психоф. розв.		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)
Контрольований (К)	0 – 6	низький	26	низький	18	низький	13	низький	25
	7 – 12	середній	55	середній	55	середній	65	середній	44
	13 – 18	високий	15	високий	27	високий	17	високий	25
	Всього дітей (у %)		96		100		95		94
Змагальний (KD)	0 – 6	низький	48	низький	9	низький	22	низький	13
	7 – 12	середній	35	середній	54	середній	43	середній	31
	13 – 18	високий	9	високий	18	високий	30	високий	50
	Всього дітей (у %)		92		81		95		94
Захисний (Z)	0 – 6	низький	39	низький	24	низький	48	низький	25
	7 – 12	середній	40	середній	58	середній	35	середній	31
	13 – 18	високий	16	високий	12	високий	13	високий	44
	Всього дітей (у %)		95		94		96		100
Депресивний (ZF)	0 – 6	низький	31	низький	21	низький	43	низький	25
	7 – 12	середній	27	середній	43	середній	17	середній	19
	13 – 18	високий	7	високий	3	високий	10	високий	50
	Всього дітей (у %)		65		67		70		94
Демонстративний (D)	0 – 6	низький	44	низький	21	низький	9	низький	19
	7 – 12	середній	35	середній	64	середній	52	середній	25
	13 – 18	високий	16	високий	15	високий	30	високий	56
	Всього дітей (у %)		95		100		91		100
Фізичний (F)	0 – 6	низький	36	низький	33	низький	34	низький	31
	7 – 12	середній	19	середній	40	середній	30	середній	19
	13 – 18	високий	9	високий	3	високий	10	високий	44
	Всього дітей (у %)		64		76		74		94

Рівень змагального підвиду саморегульованого виду агресії з оцінкою від 0 до 6 балів виявився низьким у 48% учнів з нормальним мовленням, 9% школярів з ФНМ, 22% дітей з ФФНМ та в 13% учнів з НЗНМ. Середній рівень агресії (від 7 до 12 балів) спостерігався в 35% молодших школярів без мовленнєвих патологій, у 54% учнів з ФНМ, 43% школярів з ФФНМ та 31% дітей з НЗНМ. Високий рівень (від 13 до 18 балів) – у 9% молодших школярів без мовленнєвих порушень, 18% дітей з ФНМ, 30% учнів з ФФНМ та в 50% школярів із НЗНМ.

Низький рівень агресії (від 0 до 6 балів) захисного підвиду прихованого виду агресії мали 39 % дітей з нормальним мовленням, 24 % учнів з ФНМ, 48 % школярів з ФФНМ та 25 % дітей з НЗНМ. Середній рівень агресії (від 7 до 12 балів) мали 40 % учнів без мовленнєвих вад, 58 % школярів з ФНМ, 35 % дітей з ФФНМ та 31 % молодших школярів з НЗНМ. Високий рівень агресії (від 13 до 18 балів) спостерігався в 16 % дітей з нормою; в 12 % – з ФФНМ, 13 % – з ФФНМ, 44 % – з НЗНМ.

Депресивний підвид прихованого виду з низьким рівнем (від 0 до 6 балів) належав 31 % учнів з нормальним мовленням, 21 % дітей з ФНМ, 43 % школярів з ФФНМ та 25 % дітей з НЗНМ. Середній рівень агресії, (від 7 до 12 балів) спостерігався в 27 % учнів з нормальним мовленням, 43 % дітей з ФНМ, 17 % школярів з ФФНМ та 19 % дітей з НЗНМ. Високий рівень агресії мали 7 % школярів з нормальним мовленням, 3 % учнів з ФНМ, 10 % школярів з ФФНМ та 50 % дітей з НЗНМ.

Низький рівень агресії (від 0 до 6 балів) демонстративного підвиду поведінкового виду агресії спостерігався в 44 % дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, у 21 % учнів з ФНМ, 9 % школярів з ФФНМ та 19 % дітей з НЗНМ. Середній рівень (від 7 до 12 балів) проявлявся в 35 % дітей з нормальним мовленням, 64 % учнів з ФНМ, 52 % школярів з ФФНМ та 25 % дітей з НЗНМ. Натомість високий рівень, оцінка якого коливалася від 13 до 18 балів, спостерігався в 16 % дітей з нормальним мовленням, 15 % школярів з ФНМ, 30 % учнів з ФФНМ, 56 % дітей з НЗНМ.

Фізичний підвид поведінкового виду з низьким рівнем (від 0 до 6 балів) був притаманний 36 % учнів з нормальним мовленням, 33 % дітей з ФНМ, 34 % школярам з ФФНМ та 31 % дітям з НЗНМ. Його середній рівень агресії, оцінка якого коливалася від 7 до 12 балів, належав 19 % учнів з нормальним мовленням, 40 % дітей з ФНМ, 30 % школярів з ФФНМ та 19 % дітей з НЗНМ. Високий рівень (від 13 до 18 балів) спостерігався в 9 % молодших школярів без мовленнєвих порушень, у 3 % дітей з ФНМ, 10 % учнів з ФФНМ та в 44 % школярів з НЗНМ.

Отже, у всіх учнів молодших класів було виявлено в межах підвидів три рівні агресії. Високий – найбільше спостерігався в учнів з НЗНМ у змагальному, захисному, депресивному, демонстративному та фізичному підвидах. Середній – в учнів з ФФНМ у контрольованого підвиді та в школярів з ФНМ у змагальному, захисному, депресивному, демонстративному та фізичному підвидах. Низький – у дітей з нормальним психофізичним розвитком у контрольованого, змагальному, демонстративному, фізичному підвидах.

Для визначення в молодших школярів залежності рівня моделювання поведінки з агресією від розвитку їх мовлення нами був здійснений поглиблений аналіз матеріалів дослідження, який дозволив виділити низький, середній та високий рівень моделювання ними поведінки (див. рис. 2.3).

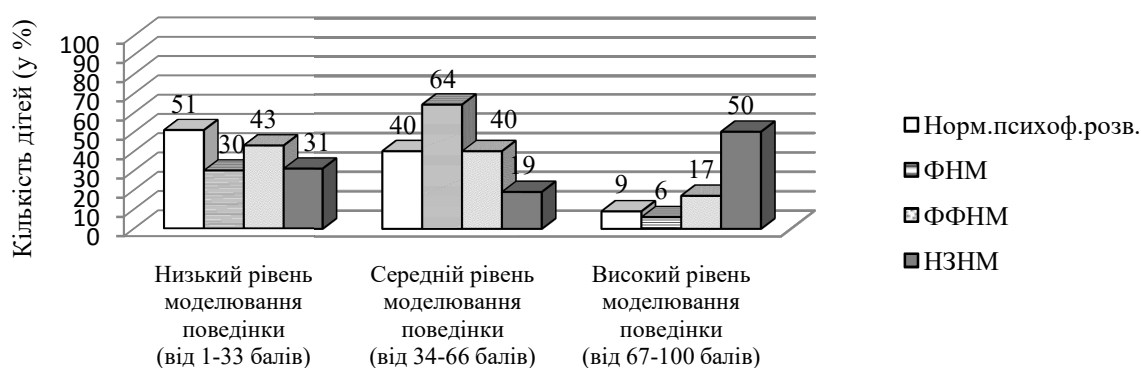


Рис. 2.3. Залежність рівня моделювання поведінки з агресією від недорозвиненості мовлення

Так, низький рівень (від 1 до 33) найбільше спостерігався в дітей з нормальним психофізичним розвитком (51 %), дещо менше - у школярів з ФФНМ (43 %) і найменше – в учнів з НЗНМ (31 %) та з ФНМ (30 %).

Середній рівень моделювання поведінки з агресією (від 34 до 66 балів) був притаманний більшому відсотку дітей з ФНМ (64 %), меншому – молодшим школярам без мовленнєвих патологій (40 %) та з ФФНМ (40 %) і найменшому – дітям з НЗНМ (19 %).

Високий рівень (від 67 до 100 балів) спостерігався у великої кількості дітей з НЗНМ (50 %), менше – з ФФНМ (17 %) та в деяких школярів з нормальним психофізичним розвитком (9 %) і з ФНМ (6 %).

Отже, високий рівень моделювання поведінки з агресією найбільше спостерігався в учнів з НЗНМ (50 %), середній – у школярів з ФНМ (64 %) і низький у дітей з нормальним психофізичним розвитком. Також було визначено, що приблизно однаковий відсоток дітей з ФФНМ моделювали типи поведінки на низькому (43 %) та середньому (40 %) рівнях, і значна їх кількість (17 %) – на високому. Аналіз результатів дослідження свідчить, що рівень моделювання поведінки з агресією залежить від важкості мовленнєвих порушень.

Загальні показники експериментального дослідження (в балах) підтвердили, що моделювання поведінки на низькому рівні (від 1 до 10 балів) було притаманне 39 % дітей, а саме учням з нормальним мовленням та з НЗНМ, які за середніми показниками мали по 8 балів; з ФНМ – 7 балів; з ФФНМ – 10 балів.

Середній рівень агресії (від 11 до 20 балів) належав 41 % дітей, з них - учні з нормальним психофізичним розвитком мали в середньому 16 балів, з ФНМ – 17 балів, з ФФНМ – 17 балів і з НЗНМ – 20 балів.

Високий рівень (від 21 до 30 балів) був притаманний лише 25 % молодших школярів, де учні з нормальним психофізичним розвитком мали 25 балів; з ФНМ – 28 балів; з ФФНМ – 27 балів; з НЗНМ – 29 балів (див. рис. 2.4).

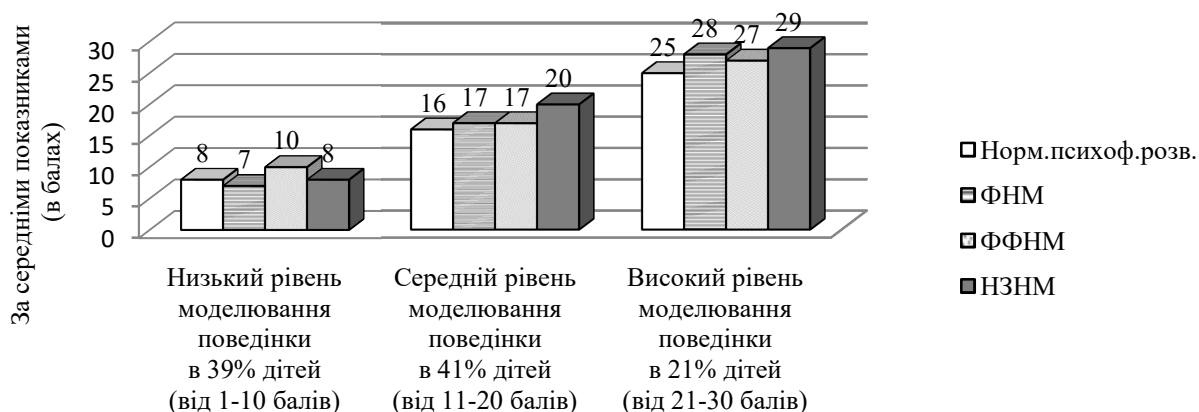


Рис. 2.4. Загальний рівень моделювання поведінки з агресією

Отже, нами було виявлено, що найбільше досліджуваних нами дітей (39%) моделювали поведінку з агресією на низькому рівні (середня оцінка в балах від

7 до 10). Великий відсоток учнів (41 %) – на середньому (середня оцінка в балах від 16 до 20) і менший (21 %) – на високому (середня оцінка в балах від 25 до 29) рівнях.

Аналіз результатів дослідження усвідомленої агресії

У процесі дослідження за методом опитування діти з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком адекватно сприймали запитання, надавали повні та відверті відповіді які фіксувалися у бланку досліджень. Емоційний зміст їх відповідей указував на усвідомлення ними того чи того виду та підвиду агресії. Так, **контрольованого підвид агресії**саморегульованого виду, найкраще усвідомлювався дітьми з нормальним психофізичним розвитком (48 %) та з ФНМ (45 %), меншою мірою агресію цього підвиду усвідомлювали учні з НЗНМ (38 %) та з ФФНМ (26 %).

Молодші школярі яким був притаманний цей підвид агресії, легко йшли на контакт із експериментатором, упевнено та чітко відповідали на всі поставлені запитання. Наприклад на питання "Як ти почуваєш себе коли програєш у комп'ютерній грі або в інших іграх?" більшість дітей відповідала, що не відчували дискомфорту від програшу, могли спокійно продовжувати гру; "Як ти реагуєш на покарання батьків?" – вони намагалися вибачитися перед татом і мамою, щоб їх не засмучувати; "Як ти поводишся з дітьми, які тебе образили?" – прагнули мирно обговорювати конфліктну ситуацію зі своїми однолітками; "Як відреагують твої батьки на твій поганий вчинок?" – їх батьки пояснювали наслідки негативного вчинку"; "Як до тебе будуть ставитися діти, якщо ти зробиш поганий вчинок " – діти були впевнені, що нічого поганого вони зробити не можуть, тому припускали, що їх пробачать;"Як будуть ставитись до тебе учні, якщо ти на уроці отримаєш низьку, оцінку?" – більшість учнів сказала, що вони гарно навчаються, і тому однокласники завжди до них "нормально" ставляться.

Усвідомлення **змагального підвиду** саморегульованого виду агресії найбільше спостерігалось у дітей з ФФНМ (56 %) та з ФНМ (55 %), менше його розуміли учні з нормальним мовленням (49 %) та з НЗНМ (31 %).

Відповіді таких учнів характеризувалися відвертістю, принциповістю та осмисленістю власних вчинків. Так, наприклад, на запитання "Як ти почуваєшся, коли програєш у комп'ютерній грі, або в інших іграх?" діти зазначали, що поразки в іграх їх не турбують і будуть грати, доки не переможуть; "Як ти реагуєш на покарання батьків?" – у таких ситуаціях вони вибачалися перед батьками, обіцяючи на майбутнє не засмучувати рідних; "Як ти поводишся з дітьми, які тебе образили?" – досліджувані зазначали, що не звертали на таких дітей уваги, або пробували пояснити, у чому вони не праві; "Як відреагують батьки на твій поганий вчинок?" – більшість учнів указували, що дорослі завжди пояснювали їм про наслідки їх вчинків; "Як до тебе будуть ставитися діти, якщо ти зробиш поганий вчинок" – діти впевнені, що однолітки зможуть зрозуміти їх наміри; "Як будуть ставитися до тебе учні, якщо ти на уроці отримаєш низьку, оцінку?" – діти вказували, що на їх низьку оцінку ніхто з однокласників не реагує, бо вони вчаться добре.

Захисний підвид прихованого виду агресії найкраще усвідомлювався учнями з НЗНМ (81 %), меншою мірою його розуміли діти з нормальним психофізичним розвитком (50 %) та з ФНМ (48 %) і найменше цей підвид усвідомлювався молодшими школярами з ФФНМ (34 %).

Діти з аналізованим підвидом агресії відповідали на запитання невпевнено, дублювали відповіді своїх однолітків, у розмовах часто звинувачували інших у своїх проблемах та невдачах, зокрема, на питання "Як ти почуваєшся, коли програєш у комп'ютерній грі або в інших іграх?" вони відповідали, що поразки та невдачі їх завжди засмучують; "Як ти реагуєш на покарання батьків?" – учні говорили, що важко переживали покарання, могли довго плакати й не розмовляти з близькими людьми; "Як ти поводиш себе з дітьми які тебе образили?" – школярі відповідали, що будуть плакати а також жалітися дорослим; "Як відреагують батьки на твій поганий вчинок?" – більшість учнів зазначали, що батьки гнівалися та сварили їх; "Як до тебе будуть ставитися діти, якщо ти зробиш поганий вчинок" – досліджувані зазначали, що діти можуть образити їх, або перестануть з ними спілкуватися, "Як будуть ставитися

до тебе учні, якщо ти на уроці отримаєш низьку (за балами) оцінку?" – у таких випадках однолітки починали висміювати та ображати їх.

Депресивний підвид прихованого виду агресії найкраще усвідомлювався школярами з НЗНМ (81 %), менше розуміли цей підвид діти з ФФНМ (61 %), з ФНМ (45 %) та з нормальним психофізичним розвитком (42 %).

У відповідях таких учнів спостерігалися відчуття невпевненості, незацікавленості, їм не хотілося спілкуватися з експериментатором. На запитання "Як ти відчуваєш себе коли програєш у комп'ютерній грі або в інших іграх?" вони говорили, що часто втомлюються від ігор; якщо програють то припиняють грати; "Як ти реагуєш на покарання батьків?" – учні відповідали, що можуть образитися на батьків і довго з ними не говорити; "Як ти поводишся з дітьми, які тебе образили?" – молодші школярі стверджували, що не спілкуються зі своїми кривдниками; "Як відреагують батьки на твій поганий вчинок?" – досліджувані казали, що батьки часто звинувачують їх несправедливо; "Як до тебе будуть ставитися діти, якщо ти зробиш поганий вчинок" – школярі з депресивним підвидом агресії впевнені, що однокласники завжди намагаються їх скривдити, навіть якщо вони нічого поганого їм не зробили; "Як будуть ставитися до тебе учні, якщо ти на уроці отримаєш низьку (за балами) оцінку?" – з них будуть сміятися та ображати "поганими" словами.

За показниками досліджень було визначено, що **демонстративний підвид поведінкового виду агресії** більшою мірою усвідомлювався дітьми з нормальним психофізичним розвитком (59 %) та з ФФНМ (52 %), менше розуміли цей підвид учні з ФНМ (39 %) та з НЗНМ (37 %).

Діти з демонстративним підвидом, відповідаючи на поставлені питання часто розповідали історії з власного життя, хвалилися своїми заслугами, а під час дослідження були надмірно активні та некеровані. На запитання "Як ти відчуваєш себе, коли програєш у комп'ютерній грі або в інших іграх?" відповідали, що будь-які поразки їх дратують; вони грають тільки в ті ігри, де можуть отримати перемогу; "Як ти реагуєш на покарання батьків?" – діти говорили, що їм доводилось виправдовуватися, доводили батькам свою

невинність; "Як ти поводишся з дітьми, які тебе образили?" – вказували, що можуть за себе постояти і навіть покарати кривдника; "Як відреагують батьки на твій поганий вчинок?" – більшість дітей наголошували, що батьки їх наказують, сварять, забороняють гратися і дивитися в телевізор; "Як до тебе будуть ставитися діти, якщо ти зробиш поганий вчинок" – досліджувані були впевнені, що однолітки у таких ситуаціях можуть їм дорікати, ображати та злословити; "Як будуть ставитися до тебе учні, якщо ти на уроці отримаєш низьку, оцінку?" – однокласники часто підсміються та говорять погані слова.

Фізичний підвид поведінкового виду агресії найбільше усвідомлювався дітьми з НЗНМ (13 %) та школярам з нормальним психофізичним розвитком (12 %), менше учнями з ФНМ (6 %) та з ФФНМ (4 %).

Відповіді молодших школярів із фізичним підвидом агресії були не завжди щирі. У них переважала надмірна впевненість у собі, амбіційність. Так, наприклад, на запитання "Як ти відчуваєш себе, коли програєш у комп'ютерній грі або в інших іграх?" учні наголошували, що будь-які поразки їх злять, тому цей момент "під руки" їм краще не попадатися, бо вони все ламають, усіх б'ють тощо; "Як ти реагуєш на покарання батьків?" – діти з цим підвидом агресії говорили, що огризалися, обзивали близьких, могли вдарити; "Як ти поводишся з дітьми, які тебе образили?" – вони загалом, "давали здачі", били, обзивали; "Як відреагують батьки на твій поганий вчинок?" – більшість дітей відповідали, що їх часто б'ють і наказують удома; "Як до тебе будуть ставитися діти, якщо ти зробиш поганий вчинок" – досліджувані доводили, що їх можуть побити й обізвати нецензурними словами; "Як будуть ставитися до тебе учні, якщо ти на уроці отримаєш низьку, оцінку?" – молодші школярі наголошували, що однолітки можуть штовхати їх, кидати в них речі або злословити.

Отже, у процесі аналізу досліджуваних даних нами було визначено, що в кожній категорії молодших школярів переважали різні підвиди агресії.

На відмінну від учнів із нормальним мовленням, діти з ПМР у більшості надавали перевагу депресивному, захисному, демонстративному та

змагальному підвидам агресії. Менше обирали контрольований і найменше - фізичний підвиди.

Експериментальні дані методу опитування засвідчили, що діти початкової школи найбільше усвідомлювали агресію, яка визначалася у 40 структурних типах. До її складу входило від одного до п'яти підвидів агресії (див. дод. Ж). Зокрема, 34 структурних типи належали учням із нормальним психофізичним розвитком, набагато менше їх спостерігалось в дітей із ПМР: 11 в учнів з ФНМ, 12 – з ФФНМ та 9 – з НЗНМ. У складі структурних типів у молодших школярів з нормальним мовленням з ФНМ та з ФФНМ спостерігалось від 1-го до 4-х підвидів агресії; в учнів з НЗНМ – від 1-го до 6-ти. Також було визначено, що учні з нормальним мовленням у більшості випадків мали структурні типи, які включали: контрольований, змагальний, захисний та демонстративний підвиди; діти з ПМР переважно мали депресивний і демонстративний.

Отже, аналіз матеріалів дослідження засвідчив що діти молодших класів досить добре усвідомлювали свою агресію, на що вказували 40 структурних типів. Переважно така варіативність була притаманна учням із нормальним психофізичним розвитком. Їх структурні типи склалися з контрольованого, змагального, захисного та демонстративного підвидів агресії, які були не важкими за симптоматикою. Найменше структурних типів було виявлено в школярів з ПМР, до складу яких, переважно належали важкі за симптоматикою підвиди агресії: депресивний і фізичний. Це дозволяє нам припустити, що в дітей молодших класів усвідомлення агресії та її прояви в підвидах залежали від складності порушень мовлення.

Під час аналізу експериментальних даних нами були виявлені види та підвиди усвідомленої агресії, які переважали в дітей за методом опитування. Бальна оцінка дозволила визначити рівні прояву усвідомленої агресії в межах кожного підвиду і на основі загальних показників виділити її загальний рівень усвідомленої агресії у всіх категорій учнів.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що у всіх групах молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком рівень за

підвидами усвідомленої агресії був різним, а саме: низьким, середнім та високим (див. таблицю 2.5).

Так, у 23 % дітей з нормальним психофізичним розвитком, 45 % учнів з ФНМ, 13 % школярів з ФФНМ та в 19 % дітей з НЗНМ рівень контрольованого підвиду саморегульованого виду агресії виявився низьким (оцінка коливалася від 0 до 1 балів). Середній рівень (від 2 до 3 балів) проявлявся лише в 25 % дітей з нормальним мовленням, 13 % школярів з ФФНМ та 19 % дітей з НЗНМ. Високий рівень, оцінка якого коливалася від 4 до 5 балів, був відсутнім у всіх школярів молодших класів.

Змагальний підвид саморегульованого виду агресії у всіх молодших школярів спостерігався на низькому та середньому рівнях. Так, з оцінкою від 0 до 1 балів низький рівень був притаманний 35 % учнів з нормальним мовленням, 45 % школярів з ФНМ, 39 % дітей з ФФНМ та 6 % учнів з НЗНМ. Середній рівень агресії (від 2 до 3 балів) належав 14 % молодших школярів без мовленнєвих патологій, 10 % учнів з ФНМ, 17 % школярів з ФФНМ та 25 % дітей з НЗНМ.

Низький рівень агресії (від 0 до 1 балів) захисного підвиду прихованого виду агресії мали 34 % дітей з нормальним мовленням, 48 % учнів з ФНМ, 17 % школярів з ФФНМ та 50 % дітей з НЗНМ. Середній рівень агресії (від 2 до 3 балів) мали лише 15 % учнів без мовленнєвих вад, 17 % дітей з ФФНМ та 31 % молодших школярів з НЗНМ. Високий рівень агресії (від 4 до 5 балів) спостерігався лише в 1 % дітей з нормою.

Таблиця 2.5.

Рівень усвідомлення агресії дітьми за підвидами агресії

Підвиди агресії	Рівень агресії (у балах)	Норм.психоф. розв.		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)
Контрольований (К)	0 – 1	низький	23	низький	45	низький	13	низький	19
	2 – 3	середній	25	середній	-	середній	13	середній	19
	4 – 5	високий	-	високий	-	високий	-	високий	-

	Всього дітей (у %)		48		45		26		38
Змагальний (KD)	0 – 1	низький	35	низький	45	низький	39	низький	6
	2 – 3	середній	14	середній	10	середній	17	середній	25
	4 – 5	високий	-	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)		49		55		56		31
Захисний (Z)	0 – 1	низький	34	низький	48	низький	17	низький	50
	2 – 3	середній	15	середній	-	середній	17	середній	31
	4 – 5	високий	1	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)		50		48		34		81
Депресивний (ZF)	0 – 1	низький	23	низький	21	низький	26	низький	50
	2 – 3	середній	17	середній	24	середній	35	середній	31
	4 – 5	високий	2	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)		59		45		61		88
Демонстративний (D)	0 – 1	низький	47	низький	18	низький	30	низький	31
	2 – 3	середній	12	середній	21	середній	22	середній	6
	4 – 5	високий	-	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)		59		39		52		37
Фізичний (F)	0 – 1	низький	9	низький	-	низький	4	низький	13
	2 – 3	середній	3	середній	6	середній	-	середній	-
	4 – 5	високий	-	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)		12		6		4		13

Низький рівень депресивного підвиду прихованого виду (від 0 до 1 балів) належав 23 % учнів з нормальним мовленням, 21 % дітей з ФНМ, 26 % школярів з ФФНМ та 50 % дітей з НЗНМ. Середній рівень агресії, оцінка якого складала від 2 до 3 балів, спостерігався в 17% учнів з нормальним мовленням, 24 % дітей з ФНМ, 35 % школярів з ФФНМ та 31 % дітей з НЗНМ. Високий рівень агресії мали лише 2% школярів із нормальним мовленням.

Демонстративний підвид поведінкового виду агресії у всіх дітей мав низький та середній рівні агресії. Зокрема, низький рівень агресії (від 0 до 1 балів) спостерігався в 47 % дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, 18 % учнів з ФНМ, 30 % школярів з ФФНМ та 31 % дітей з НЗНМ. Середній рівень (від 2 до 3 балів) проявлявся в 12 % дітей з нормальним мовленням, 21 % учнів з ФНМ, 22 % школярів з ФФНМ та 6 % дітей з НЗНМ.

Фізичний підвид поведінкового виду з низьким рівнем (від 0 до 1 балів) був притаманний лише 9 % учнів з нормальним мовленням, 4 % школярів з ФФНМ та 13 % дітей з НЗНМ. Його середній рівень агресії, оцінка якого

коливалась від 2 до 3 балів, належала тільки 3 % учнів з нормальним мовленням та 6 % дітей з ФНМ. Високий рівень агресії (від 4 до 5 балів) у всіх молодших школярів не був відзначений.

Отже, нами було виявлено, що в більшості молодших школярів з нормальним та порушеним мовленням рівень усвідомленої агресії в межах підвидів агресії був низьким, середнім та високим. В окремих учнів з нормальним психофізичним розвитком спостерігався високий рівень агресії захисному й депресивному підвидах. Фізичний підвид у всіх школярів початкових класів був відсутній.

Щоб визначити, як порушення мовленнєвої діяльності в учнів молодших класів впливають на розуміння ними агресії, нами було здійснено узагальнений аналіз матеріалів дослідження, який дозволив виділити три рівні усвідомлення агресії – низький, середній та високий (див. рис. 2.5).

Так, низький рівень усвідомленої агресії (від 1 до 3 балів) було виявлено в більшого відсотка дітей з ФНМ (67 %), дещо менше - в учнів з ФФНМ (57 %) та з нормальним психофізичним розвитком (54 %) і найменше - у школярів з НЗНМ (31 %). Середній рівень усвідомленої агресії (від 4 до 6 балів) – у більшості учнів з НЗНМ (63 %), менше у дітей з нормальним психофізичним розвитком (45%) та з ФФНМ (43 %) і найменше – з ФНМ (33 %). Високий (від 7 до 9 балів) спостерігався в невеликого відсотка дітей з НЗНМ (6 %) та в деяких учнів з нормальним психофізичним розвитком (1 %).

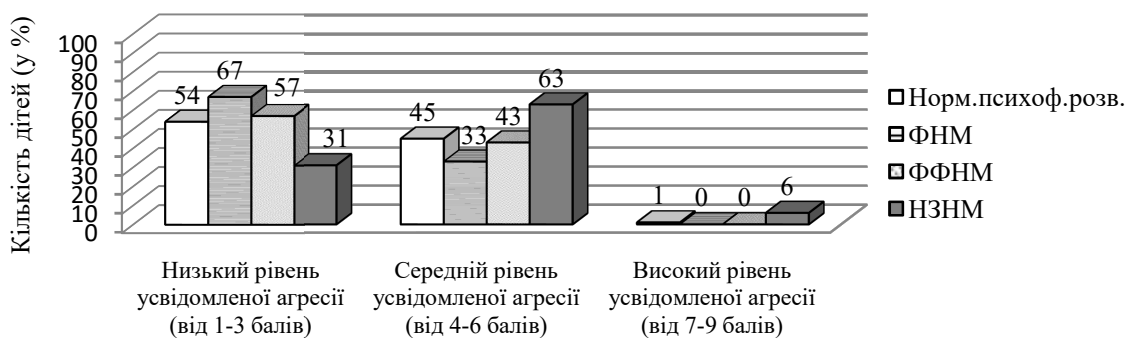


Рис. 2.5. Залежність рівня усвідомлення агресії від недорозвиненості мовлення

Отже, на низькому рівні усвідомлювала агресію більшість дітей з ФНМ (67 %), ФФНМ (57 %) та з нормальним психофізичним розвитком (54 %). На середньому (63 %) рівні та високому (6 %) усвідомлювали агресію школярі з НЗНМ. Нами було визначено, що рівень усвідомлення агресії найбільше притаманний учням з важкими порушеннями мовлення.

Аналіз загальних показників експериментального дослідження (в балах) дозволив нам виділити низький, середній та високий рівні усвідомленої агресії у всіх дітей початкових класів (див. рис. 2.6).

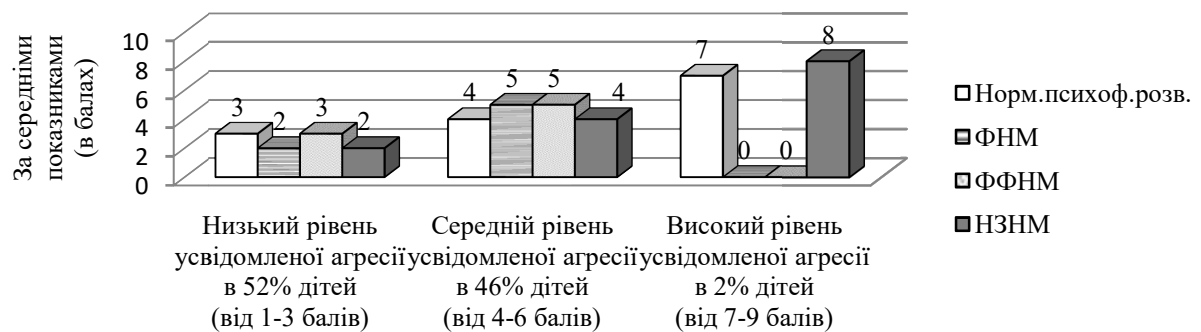


Рис. 2.6. Загальний рівень усвідомленої агресії

Низький рівень (від 1 до 3 балів) був притаманний 52 % молодших школярів як з нормальним, так і порушеним мовленням: у дітей з нормальним психофізичним розвитком та з ФФНМ було виявлено по 3 бали, в учнів з ФНМ та з НЗНМ – по 2 бали.

Середній рівень (від 4 до 6 балів) належав 46 % дітей, з них - учні з нормальним мовленням та НЗНМ мали по 4 бали, а школярі з ФНМ та з ФФНМ – 5 балів.

Високий рівень агресії (від 7 до 9 балів) спостерігався лише в 2 % учнів – у молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком, у яких середній показник склав 7 балів та з НЗНМ – 8 балів.

Отже, аналіз узагальнених показників дослідження засвідчив, що найбільший відсоток дітей (52 %) на низькому рівні (середня оцінка в балах від 2 до 3) усвідомлює свою агресію. Великий відсоток учнів (46 %) усвідомлює її на середньому рівні (середня оцінка в балах від 4 до 5). Найменший відсоток школярів (2%) розуміє агресію на високому рівні.

Аналіз результатів дослідження моделей поведінки в життєвих ситуаціях

Аналіз результатів експериментального дослідження засвідчив, що учні з саморегульованим видом агресії під час виконання будь-яких завдань відрізнялися від інших школярів позитивним емоційним настроєм, урівноваженістю, відвертістю. Так, **контрольований підвид агресії саморегульованого виду** найбільшою мірою був виявлений у дітей з НЗНМ (69 %) та з нормальним мовленнєвим розвитком (56 %), менше в учнів з ФНМ (42 %), і найменше – з ФФНМ (26 %). Учні з аналізованим підвидом поводити себе ввічливо, у деяких з них спостерігалася надзвичайна самовпевненість, надмірний педантизм і самоконтроль у всіх видах діяльності. Вони постійно контролювали ситуацію навколо, шукали помилки в інших та характеризували недоліки своїх однолітків. У процесі роботи з модифікованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою ретельно обмірковували та пояснювали кожен вибір: "Так робити не можна..." , "Я завжди слухаюся своїх батьків...", "А тут дитина на всіх картинках погано себе поводить... і немає хорошої відповіді...".

На присутність **змагального підвиду саморегульованого виду агресії** вказувала більша кількість учнів з нормальним мовленням (54 %) та з ФНМ (51 %), дещо менше - діти з ФФНМ (30 %) та найменше – з НЗНМ (25 %). У школі вони добре вчилися, на заняттях прагнули отримати високу оцінку як від учителя, так і від своїх однокласників, яким вони постійно допомагали. Будь-яка справа, за яку б вони не взялися, мала бути зроблена краще, ніж інші. Від решти учнів відрізнялися загальною активністю, комунікабельністю, оптимістичністю, цілеспрямованістю, впевненістю у своїх можливостях, позитивністю в емоціях. У період дослідження за модифікованою методикою ці діти з нетерпінням чекали своєї черги. При виконанні завдань їм завжди заважала непосидючість та надзвичайно допитливість. Вони завжди допомагали нам перегортати сторінки в методичному альбомі, щоб швидше виконати наступне завдання. Характеризуючи поведінку малюнквого персонажа, часто

повторювали: "Не допомагайте, я сам (сама)...", або "Я знаю, знаю як треба обрати, дивіться...". За свою діяльність постійно очікували схваленень або заохочень, бажали бути в центрі уваги, або ж попереду.

Молодші школярі, у яких переважав прихований вид агресії загалом, проявляли стриманість, пасивність у діях. Зокрема, **захисний підвид прихованого виду агресії** найбільше був притаманний учням з ФНМ (94 %) та молодшим школярам з ФФНМ (91 %), дещо менше – дітям із нормальним мовленнєвим розвитком (88 %) та найменше – з НЗНМ (68 %). Під час спостереження такі діти проявляли невпевненість у собі, стриманість, заздрість щодо більш успішних учнів. Щоб підвищити рівень своєї значущості в колективі, деякі з них надавали перевагу в спілкуванні більш авторитетним школярам, але ті не завжди їх сприймали, а також ображали їх і насміхалися. Засмучені та ображені, такі діти могли бігти жалітися вчителям або іншим, більш впливовим особам. У розмові з нами часто виправдовували свої невдачі, жалілися на інших учнів, розкриваючи перед нами їхні погані вчинки. Під час дослідження такі діти неохоче підходили недовірливо оглядали діагностичний матеріал, часто запитували: "А навіщо це вам?", "А що ви запишете?", довгий час спостерігали за виконанням завдань інших учнів. Коли зрозуміли, що ми не представляємо для них ніякої загрози, пробували співпрацювати. Щоправда, боялися помилитися, тому часто спостерігали, як ми реагуємо на їхні відповіді. У процесі роботи з ситуаціями, які виражали фізичне або психічне насильство у сім'ї чи в колективі, деякі школярі коментували, що їх теж несправедливо ображають удома і в школі. Вони також заявляли, що в класі є такі учні, котрі принижують їх, сміються і б'ють. Так, наприклад, Ілля Б. (7 років) із ФФНМ під час діагностики тримався дуже пасивно, перелякано; його декілька разів викликали і пропонували підійти. У спілкуванні відчувалася певна тривожність, розгубленість, невпевненість у відповідях на наші запитання. Йому важко було описувати ілюстровані ситуації на картинках, тому він часто мовчав. А на прохання обрати декілька картинок за ситуаціями, звісно, не розгублювався, жваво починав шукати й показувати їх пальцем, тобто дії, які вимагали від

нього мовленнєвого спілкування, набували певного тривожного опору, а ті, що не мали мовленнєвого підкріплення, активно ним виконувались.

Депресивний підвид прихованого виду агресії було виявлено у більшості учнів без мовленнєвих патологій (52 %) та в молодших школярів з ФНМ (51 %), менше, цей підвид спостерігався в дітей з НЗНМ (81 %) та в школярів з ФФНМ (43 %). Упродовж спостереження такі учні характеризувалися безпомічністю, обережністю, замкнутістю, боязливістю, загальною втомлюваністю тощо. Серед однолітків почували себе пригніченими, нерішучими, недовірливими. Під час спілкування з нами трималися підозріливо, деякі учні важко йшли з нами на контакт. При виконанні завдань проявляли втомленість, незацікавленість, часто запитували: "Ще довго?", "Коли можна йти?", "Я вже втомився (втомилася)...". Працювати з ними було найважче, відчувалася напружена дистанція. Більшість із них мовчки, без зайвої емоційності робили свій вибір, не коментуючи поведінку малюнкових персонажів.

У методиці вони переважно обирали моделі поведінки, що визначали захисний та фізичний підвиди агресії. З одного боку, вибір фізичної агресії нагадував їм ситуації з їх власного життя. З іншого – можливість реалізувати свої таємно-мстиві бажання – відплатити ненависним кривдникам, хоча, за характеристикою близьких людей, учителів, однолітків, у житті вони намагалися уникати непорозуміння та конфліктні ситуації. Так, наприклад, у момент дослідження Діани К. (7 років) з НЗНМ спостерігалася значна пасивність і тривожність. Вона неохоче, з боязливістю давала нам відповіді на запитання, постійно зважала на нашу реакцію. Проте, коли відчула, що ми не представляємо для неї ніякої загрози, то розповідала нам історії з власного життя, які за змістом були схожі на ситуації з модифікованої методики.

Школярі молодших класів, у яких спостерігався поведінковий вид агресії, характеризувалися завищеною енергійністю, неконтрольованістю в поведінці. Так, **демонстративний підвид поведінкового виду агресії** належав більшості учнів з ФНМ (90 %) та з НЗНМ (88 %), менше – з нормальним мовленням (83 %) і найменше з ФФНМ (83 %). Такі учні постійно бігали, скакали,

чіплялися дітей. Від інших школярів вони відрізнялися своєю самозакоханістю, надзвичайною імпульсивністю, нестриманістю в розмовах і діях. У будь-яких ситуаціях прагнули до лідерства, намагалися керувати емоційно слабкими дітьми. Незважаючи на зауваження та критику з боку дорослих, продовжували самостверджуватись у своєму оточенні. Під час виконання діагностичних завдань могли відлучатися з тих чи тих причин, або одночасно давати відповіді на запитання і розмовляти з іншими однокласниками. Так, наприклад, поведінка молодшого школяра з **демонстративним підвидом агресії** відрізнялася від інших дітей надмірно рухливістю. Він один із перших підбіг до нас виконувати завдання і на кожну нову ілюстровану ситуацію скрикував "Ух ти!", "Клас!", "Диви, як прикольно!". Жваво відповідаючи на всі наші запитання за змістом картинок, коментував їх за власною інтерпретацією, порівнюючи поведінку малюнкових героїв із подіями з власного життя. Наприклад, розглядаючи ситуацію № 9 "Конфлікт з однокласниками" (див. дод. Д. рис. 2.21, 2.22), емоційно розказував, що в їх класі на перерві, як і на малюнках, відбуваються сварки та бійки, і він, звісно, брав активну участь у непорозуміннях між однокласниками. Після обстеження учень ще багато разів підбігав і запитував: "А Ви можете ще раз зі мною позайматися?", "А завтра Ви прийдете до нас?", "А коли прийдете?..".

Фізичний підвид поведінкового виду агресії найбільше спостерігали в дітей з НЗНМ (56 %) та в дітей з ФФНМ (52 %), менше - в учнів з ФНМ 42 %) та в школярів з нормальним мовленнєвим розвитком (40 %). Такі учні за допомогою свого авторитету й сили могли доказувати права на визнання. Під час спілкування в них переважала хамливість, а в поведінці – конфліктність і неврівноваженість.

Такі діти, всім своїм виглядом демонстрували, що їх не цікавить те, чим ми займаємося з однолітками. Під час виконання завдань трималися сухо, були байдужими. Коли до них підбігали інші діти і намагалися нав'язати їм свою версію відповіді, та вони огризалися, могли штовхнути або вдарити.

Моделі поведінки малюнкових персонажів характеризували небагатослівно; на наші запитання, чому обирали саме цю ілюстрацію, аргументували свій вибір словами: "Я так захтів (захтіла)...", "Бо так ...". Після закінчення дослідження поверталися на своє місце, їх оточували діти переважно з демонстративною поведінкою, а учні спокійні та з високим рівнем тривожності трималися осторонь.

Отже, аналіз отриманих даних при спостереженні засвідчив, що в кожній категорії молодших школярів переважали різні підвиди агресії, але найбільше в них зафіксовано демонстративний та захисний.

Аналіз експериментальних даних за методом спостереження засвідчив, що учні початкових класів використовували агресію в життєвих ситуаціях, яка визначалася за 39 структурними типами агресії, до складу яких увійшло від 2-х до 6-ти підвидів (див. дод. 3). Зокрема, 32 структурних типи належали учням із нормальним психофізичним розвитком, набагато менше їх спостерігалось в дітей з ПМР: 15 в учнів з ФНМ, 9 – із ФФНМ та 11 – з НЗНМ. У складі структурних типів у молодших школярів з нормальним мовленням спостерігалось від 2-х до 6-ти підвидів агресії; в учнів з ФНМ та з НЗНМ – від 2-х до 5-ти і в школярів з ФФНМ – від 2-х до 4-х.

Отже, діти молодших класів у своїх діях часто демонструють агресію, на що вказують 39 структурних типів, варіативність яких переважно була притаманна дітям з нормальним психофізичним розвитком. Їх структурні типи часто охоплювати контрольованого, змагальний, захисний та демонстративний підвиди агресії, які, звісно, були не важкими за симптоматикою. Менше було виявлено структурних типів у дітей з ПМР, до складу яких увійшли важкі за симптоматикою підвиди агресії: депресивний і фізичний. Це дає нам можливість припустити, що агресія в діях часто має пряму залежність від сформованості мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Аналіз результатів експериментального дослідження засвідчив, що в молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком

рівень прояву агресії в межах підвиду був різним: низьким, середнім та високим (див. таблицю 2.6).

Таблиця 2.6.

Рівень агресії дітей в життєвих ситуаціях за підвидами агресії

Підвиди агресії	Рівень агресії (в балах)	Норм.психоф.розв.		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)	Рівень агресії	К-сть дітей (у %)
Контрольований (К)	0 – 1	низький	40	низький	36	низький	17	низький	38
	2 – 3	середній	16	середній	6	середній	9	середній	31
	4 – 5	високий	-	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)			56		42		26	
Змагальний (KD)	0 – 1	низький	38	низький	21	низький	9	низький	19
	2 – 3	середній	16	середній	30	середній	21	середній	6
	4 – 5	високий	-	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)			54		51		30	
Захисний (Z)	0 – 1	низький	27	низький	36	низький	12	низький	6
	2 – 3	середній	50	середній	45	середній	70	середній	56
	4 – 5	високий	11	високий	13	високий	9	високий	6
	Всього дітей (у %)			88		94		91	
Депресивний (ZF)	0 – 1	низький	40	низький	30	низький	26	низький	19
	2 – 3	середній	12	середній	21	середній	17	середній	25
	4 – 5	високий	-	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)			52		51		43	
Демонстративний (D)	0 – 1	низький	42	низький	51	низький	35	низький	75
	2 – 3	середній	33	середній	39	середній	48	середній	13
	4 – 5	високий	3	високий	-	високий	-	високий	-
	Всього дітей (у %)			78		90		83	
Фізичний (F)	0 – 1	низький	24	низький	27	низький	39	низький	19
	2 – 3	середній	16	середній	15	середній	13	середній	31
	4 – 5	високий	-	високий	-	високий	-	високий	6
	Всього дітей (у %)			40		42		52	

У 40 % дітей з нормальним мовленням, 36 % учнів з ФНМ, 17 % школярів з ФФНМ та в 38 % дітей з НЗНМ рівень контрольованого підвиду саморегульованого виду агресії виявився низьким (оцінка коливалася від 0 до 1 балів). Середній рівень (від 2 до 3 балів) проявлявся в 16 % дітей з нормальним психофізичним розвитком, 6 % учнів з ФНМ, 9 % школярів з ФФНМ та 31 % дітей з НЗНМ. Високий рівень, оцінка якого коливалася від 4 до 5 балів, був відсутній у всіх школярів молодших класів.

Рівень змагального підвиду саморегульованого виду агресії з оцінкою від 0 до 1 балів виявився низьким у 38 % учнів з нормальним мовленням, 21 %

школярів з ФНМ, 9 % дітей з ФФНМ та у 19 % учнів з НЗНМ. Середній рівень агресії (від 2 до 3 балів) спостерігався в 16 % молодших школярів без мовленнєвих патологій, 30 % учнів з ФНМ, 21 % школярів з ФФНМ та 6 % дітей з НЗНМ. Високого рівня агресії (від 4 до 5 балів) у всіх учнів початкових класів виявлено не було.

Низький рівень агресії (від 0 до 1 балів) захисного підвиду прихованого виду агресії мали 27 % дітей з нормальним мовленням, 36 % учнів з ФНМ, 12 % школярів з ФФНМ та 6 % дітей з НЗНМ. Середній рівень агресії (від 2 до 3 балів) мали 50 % учнів без мовленнєвих вад, 45 % школярів з ФНМ, 70 % дітей з ФФНМ та 56 % молодших школярів з НЗНМ. Високий рівень агресії (від 4 до 5 балів), спостерігався в 11 % дітей з нормою; в 13 % – з ФФНМ, 9 % – з ФФНМ, 9 % – з НЗНМ.

Депресивний підвид прихованого виду агресії мав лише низький та середній рівні агресії. Зокрема, низький рівень (від 0 до 1 балів) належав 40 % учнів з нормальним мовленням, 30 % дітей з ФНМ, 26 % школярів з ФФНМ та 19 % дітям з НЗНМ. Середній рівень агресії, оцінка якого складала від 2 до 3 балів, спостерігався в 12 % учнів з нормальним мовленням, 21 % дітей з ФНМ, 17 % школярів з ФФНМ та 25 % дітей з НЗНМ.

Низький рівень агресії (від 0 до 1 балів) демонстративного підвиду поведінкового виду агресії відзначено в 42 % дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, 51 % учням з ФНМ, 35 % школярів з ФФНМ та 75 % дітей з НЗНМ. Середній рівень (від 2 до 3 балів) проявлявся в 33 % дітей з нормальним мовленням, 39 % учнів з ФНМ, 48 % школярів з ФФНМ та 13 % дітей з НЗНМ. А високий рівень, оцінка якого коливалася від 4 до 5 балів, спостерігався лише 3 % дітей з нормальним мовленням.

Фізичний підвид поведінкового виду з низьким рівнем (від 0 до 1 балів) був притаманний 24 % учні з нормальним мовленням, 27 % дітей з ФНМ, 39 % школярів з ФФНМ та 19 % дітей з НЗНМ. Його середній рівень агресії, оцінка якого коливалася від 2 до 3 балів, належав 16 % учнів з нормальним мовленням,

15 % дітей з ФНМ, 13 % школярів з ФФНМ та 31 % дітей з НЗНМ. Високий рівень (від 4 до 5 балів) спостерігався лише в 6 % молодших школярів з НЗНМ.

Отже, нами було виявлено, що в більшості молодших школярів з нормальним та порушеним мовленням рівень усвідомленої агресії в межах підвидів агресії був низьким, середнім та високим. Зокрема, високий рівень агресії спостерігався у всіх дітей у захисному підвиді агресії. Також було простежено, що цей рівень був притаманний учням без мовленнєвих патологій у демонстративному підвиді, а в дітей з НЗНМ – фізичному.

Щоб визначити, як мовленнєвий недорозвиток у молодших школярів впливає на їх поведінку, нами було здійснено поглиблений аналіз результатів дослідження, який дозволив виділити низький, середній та високий рівні прояву агресії в життєвих ситуаціях (див. рис. 2.7).

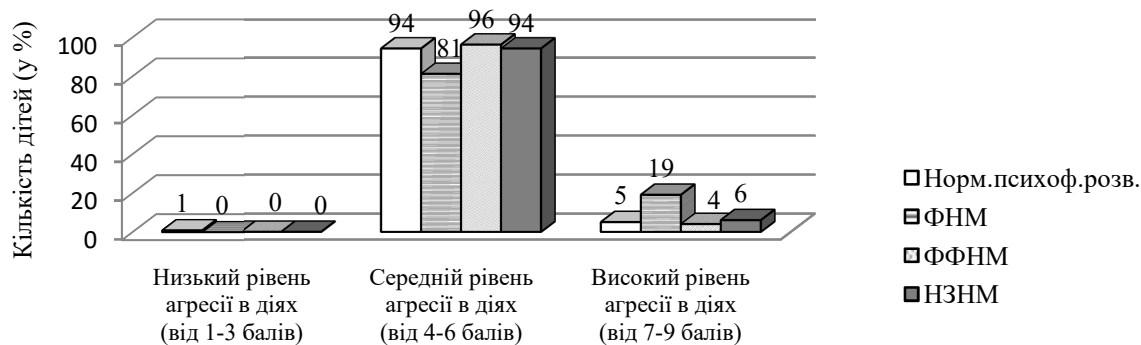


Рис. 2.7. Залежність рівня прояву агресії в діях від недорозвиненості мовлення

Так, низький рівень прояву агресії в діях (від 1 до 3 балів) було виявлено лише в 1% дітей з нормальним мовленням. Середній рівень (від 4 до 6 балів) спостерігався в більшого відсотка молодших школярів з ФФНМ (96%), з нормальним психофізичним розвитком (94%) та з НЗНМ (94%), дещо менше в учнів з ФНМ (81%). Високий рівень прояву агресії в життєвих ситуаціях (від 7 до 9 балів) найбільше переважав в учнів з ФНМ (19%) і значно менше в дітей з НЗНМ (6%), з нормальним психофізичним розвитком (5%) та з ФФНМ (4%).

Отже, аналіз результатів дослідження показав, що середній рівень прояву агресії в діях був притаманний більшості учням як з нормальним психофізичним розвитком, так і з ПМР (у середньому – 91%). Низький рівень

було виявлено в невеликої кількості дітей з нормальним мовленням (1%), високий рівень прояву агресії в діях переважав у школярів з ФНМ (19%). Таким чином, можна припустити, що рівень прояву агресії у життєвих ситуаціях не завжди має пряму залежність від складності мовленнєвих порушень.

На основі загальних показників експериментального дослідження (в балах) нами було визначено, що низький рівень агресії (від 1 до 3 балів) спостерігався лише в 1% дітей з нормальним мовленням, які за середніми показниками набрали 2 бали. Середній рівень прояву агресії в діях (від 4 до 6 балів) був притаманний 91% молодших школярів, з них: в учнів з нормальним психофізичним розвитком та ФФНМ було виявлено по 5 балів, а в дітей з ФНМ та з НЗНМ – по 6 балів. Високий рівень агресії (від 7 до 9 балів) належав невеликому відсоткові дітей з нормальним психофізичним розвитком, з ФНМ, з ФФНМ та з НЗНМ (1%), у яких було виявлено по 7 балів (див. рис. 2.8).

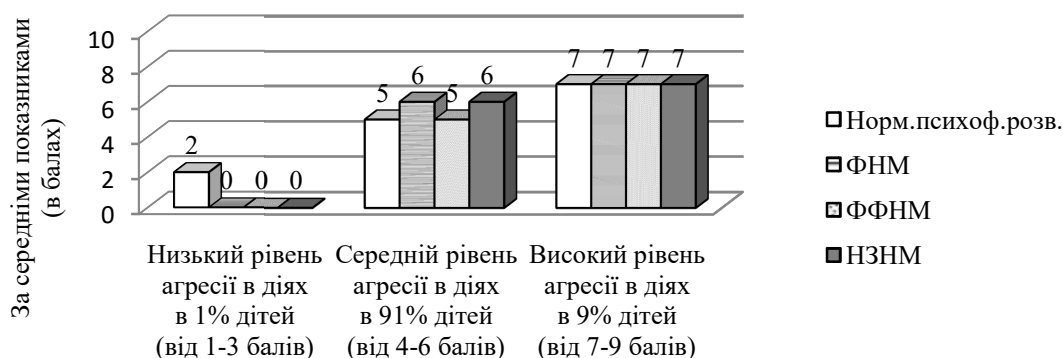


Рис. 2.8. Загальний рівень прояву агресії в діях

Отже, нами було виявлено, що більшість досліджуваних дітей (91%) використовували агресію в життєвих ситуаціях на середньому рівні (середня оцінка в балах від 5 до 6). Менша їх кількість (9%) – на високому (середня оцінка в балах від 8 до 10) і в деяких дітей (1%) – на низькому рівні (середня оцінка в балах від 7 до 9).

Підсумковий аналіз результатів дослідження усвідомленої та неусвідомленої агресії у молодших школярів з нормальним психічним та фізичним розвитком та з порушеннями мовлення

Результати експериментального дослідження неусвідомленої та усвідомленої агресії в молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком дозволили вивчити закономірності впливу порушення мовлення на прояви різних видів та підвидів агресії; дослідити причини виникнення агресії у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї" та "Я у соціумі" за структурними типами агресії; проаналізувати загальний рівень неусвідомленої агресії за станом переживання та моделюванням у свідомості типів поведінки; усвідомленої агресії за розумінням стану та моделей поведінки, за використанням агресії в життєвих ситуаціях.

Аналіз матеріалів дослідження доводить, що існують як спільні, так і відмінні прояви агресії на рівні переживань дітей, моделей стилів поведінки, усвідомлення та форм дій, так і відмінні. Зокрема, контрольовану агресію як стан було виявлено в більшості досліджуваних нами учнів як з нормальним, так і з порушеним мовленням (ФНМ – 97 %; з нормальним мовленням – 95 %; ФФНМ–91 %, НЗНМ–88 % дітей). Більшість з них також моделювала такий тип поведінки у своїй свідомості (ФНМ – 100 %; нормальним мовленням – 96 %; ФФНМ – 95 %, НЗНМ – 94 % дітей). Найменше розуміли власний стан та поведінку школярі з ФФНМ (26 %), дещо більше учні з НЗНМ (38 %), ФНМ (45 %), з нормальним психофізичним розвитком (48 %). Використовувала цей вид агресії у своїх діях більша частина учнів з НЗНМ (69 %), трохи менше – молодші школярі з нормальним мовленням (56 %) та з ФНМ (42 %) і найменше – учні з ФФНМ (26 %) (див. рис. 2. 9).

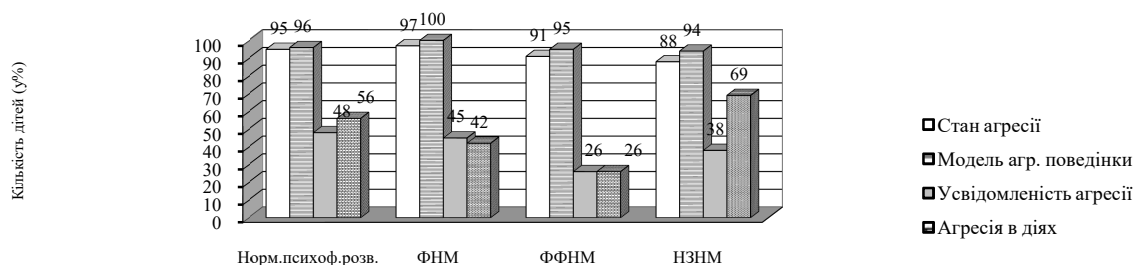


Рис. 2.9. Особливості прояву контрольованої агресії в різних категорій дітей

Дослідження змагального підвиду агресії підтвердило, що велика кількість дітей з нормальним мовленням (96 %) та з ФНМ (91 %) переживала цей стан, менше з них моделювало такі типи поведінки у свідомості (з ФНМ – 81 %; з нормальним психофізичним розвитком – 92 %) (див. рис. 2.10.).

Більша частина школярів з нормою діяла відповідно до уявних моделей (54 %), але, звісно, не всі з них усвідомлювали свій стан і дії (49 %).

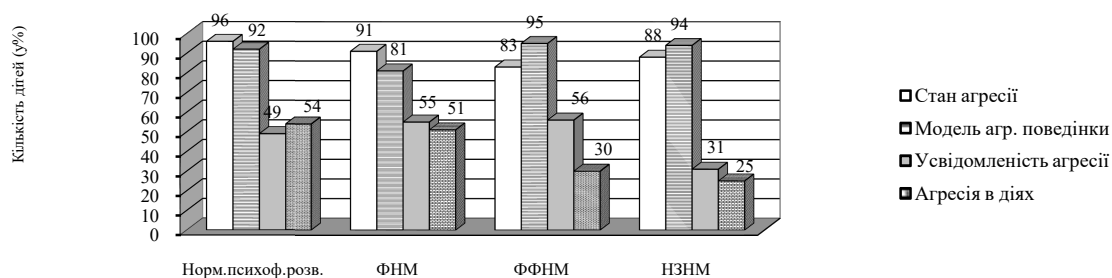


Рис. 2.10. Особливості прояву змагальної агресії в різних категорій дітей

Учні з ФНМ, навпаки, краще розуміли свій стан, але в ситуаціях використовували змагальну агресію менше. На відміну від дітей з нормальним мовленням та ФНМ, у дітей з ФФНМ (83 %) та з НЗНМ (88 %) змагальний стан спостерігався менше, більшість з них моделювала таку поведінку у своїй свідомості (ФФНМ – 95 %; НЗНМ – 94 %), намагалися її усвідомити (ФФНМ – 56 %; НЗНМ – 31 %), але в житті моделі такої поведінки використовувалися не завжди.

У процесі експерименту також було виявлено, що не всі учні з НЗНМ (88 %) переживали захисний стан агресії, але більшість із них (100 %) моделювала такі типи поведінки у своїй свідомості. Велика кількість дітей усвідомлювала власний стан та поведінку (81 %) і відповідно до створених моделей діяла в життєвих ситуаціях (64 %) (див. рис. 2.11).

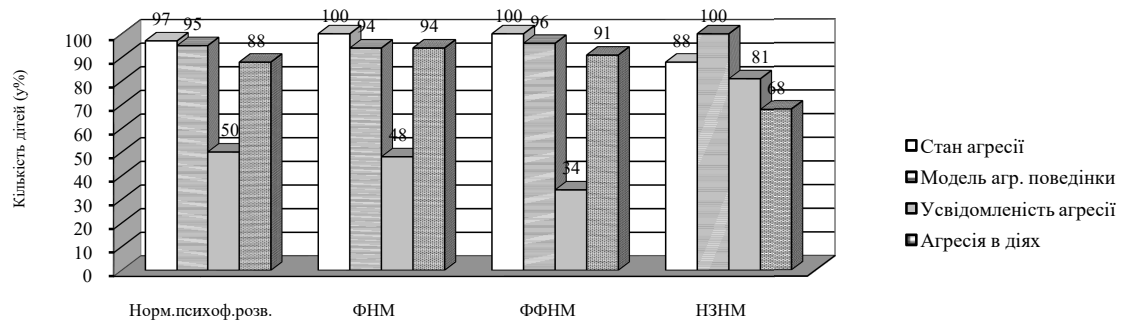


Рис. 2.11. Особливості прояву захисної агресії у різних категорій дітей

У великій кількості дітей з ФНМ (100%), з ФФНМ(100%) та з нормальним мовленням (97%) спостерігався стан захисної агресії, трохи менше учнів (з ФФНМ – 96%; з нормальним психофізичним розвитком – 95%; з ФНМ – 94%) моделювали такі типи поведінки у своїй свідомості. Великий відсоток молодших школярів з ФНМ (94%), з ФФНМ (91%) та з нормою (88%) поведив себе в ситуаціях відповідно до створених у своїй свідомості моделей, але розуміла свій стан та поведінку менша їх частина (з нормальним психофізичним розвитком – 50%; з ФНМ – 48%; з ФФНМ – 34%).

Депресивний стан агресії, спостерігався приблизно в однаковій кількості молодших школярів (з ФНМ – 97%; з НЗНМ – 94%; з нормою – 92%; з ФФНМ – 91%). 94% з НЗНМ переживали цей стан і моделювали цей тип поведінки частіше ніж, школярі з нормальним мовленням (65%), з ФНМ (67%) та ФФНМ (70%). 52% дітей з нормою та 51% з ФНМ у напружених ситуаціях поводити себе відповідно до створених моделей. І тільки 42% з нормальним мовленням та 45% з ФНМ усвідомлювали свої почуття та дії. Розуміли стан депресивної агресії та відповідну поведінку найбільше учнів з НЗНМ (81%), меншою мірою з ФФНМ (61%) і 43% учнів з ФФНМ та 44% з НЗНМ поводити себе в ситуаціях відповідно до створених моделей (див. рис. 2.12).

Стан демонстративної агресії було виявлено в більшості дітей з ФНМ (100%), з нормальним мовленням (97%) та з ФФНМ (91%) і найменше з НЗНМ (75%).

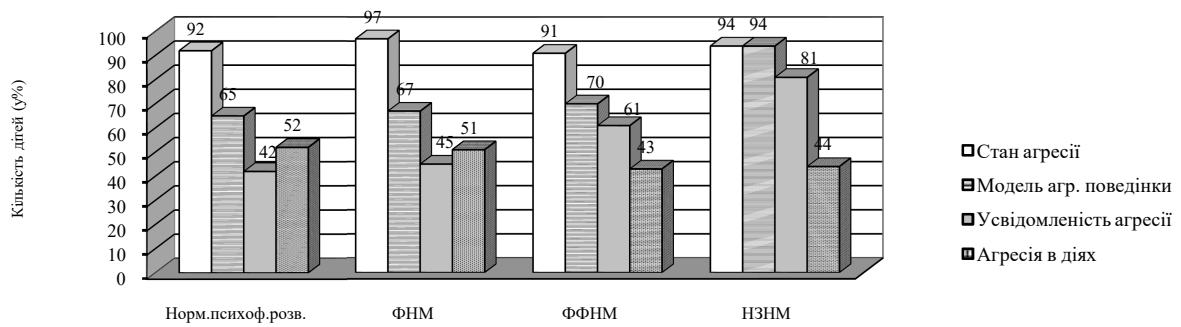


Рис. 2.12. Особливості прояву депресивної агресії в різних категорій дітей

Моделювала такий тип поведінки велика кількість школярів з ФНМ (100 %), з НЗНМ (100 %), менше – учні з нормальним мовленням (95 %) і найменше – з ФФНМ (91 %). Також було визначено, що більшість дітей діяла за моделями відповідної агресії (НЗНМ–88 %, ФНМ–90 % ФФНМ–83 %, з нормальним психофізичним розвитком – 78 %). Усвідомлювався такий стан і дії не всіма учнями (в нормі–59 %; ФФНМ–52 %; ФНМ–39 %; НЗНМ–37 %) (див. рис. 2.13.).

Стан фізичної агресії спостерігався в більшості дітей з ФФНМ (93 %), з ФНМ (91 %), з НЗНМ (88 %) та з нормальним психофізичним розвитком (82 %). Моделювала такий тип поведінки велика кількість школярів з НЗНМ (94%), менше – з ФНМ (76 %) та з ФФНМ (74 %) і найменше – учні з нормальним мовленням (64 %) .

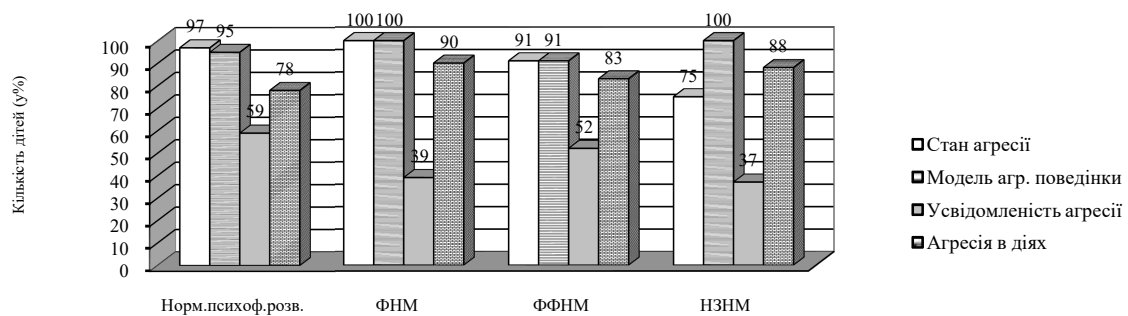
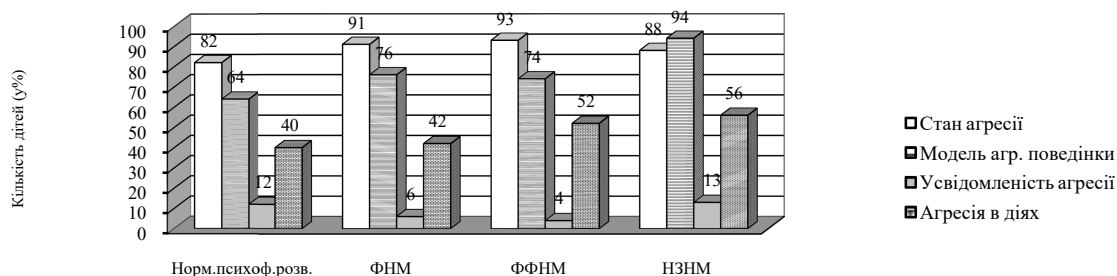


Рис. 2.13. Особливості прояву демонстративної агресії в різних категорій дітей

У процесі дослідження було визначено, що більшість дітей діяла відповідно до модельованих ними у свідомості форм поведінки, які вказували



на фізичну агресію (НЗНМ–56 %, ФНМ–52 % ФФНМ–42 %, з нормальним психофізичним розвитком – 40 %). Усвідомлювала в такий стан і дії великий відсоток учнів (НЗНМ–13 %; норма–12 %; ФНМ–6 %; ФФНМ–4 %) (див. рис. 2.14).

Рис. 2. 14. Особливості прояву фізичної агресії в різних категорій дітей

Отже, нами було визначено, що великий відсоток досліджуваних дітей (у середньому 93 %) переживали стан контрольованої агресії. Більшість з них (у середньому 96 %) уявляла ці моделі поведінки, менше (в середньому 39 %) усвідомлювали і використовували в житті (в середньому 48 %). Зокрема, найменше цей стан і моделі поведінки розуміли учні з ФФНМ. Найбільше використовували на практиці діти з НЗНМ та з нормальним мовленням. Краще усвідомлювали такий стан і поведінку але не використовували в ситуаціях учні з ФНМ.

Стан змагальної агресії був притаманний більшості досліджуваних дітей (у середньому 90 %). 91 % (у середньому) уявляли ці моделі поведінки, менше (в середньому 48 %) усвідомлювали і використовували у житті (в середньому 40 %). У процесі експерименту було визначено, що велика кількість дітей з нормальним мовленням та з ФНМ переживали даний стан, і менша – моделювала таку поведінку у своїй свідомості. А учні з ФФНМ та з НЗНМ навпаки, у більшості уявляли моделі змагальної поведінки, ніж переживали цей стан. Також було виявлено, що не всі діти як з нормальним психофізичним розвитком так і з ПМР розуміли свій внутрішній стан та поведінку з даною агресією. І менше з них, особливо з вадами мовлення, могли реалізовувати свої

можливості. Найбільше активні дії у різних сферах діяльності були притаманні школярам з нормальним мовленням, але як показує дослідження не всі з них, усвідомлювали свій стан та поведінку.

Стан захисної агресії спостерігався у великого відсотка школярів (в середньому 96 %). У своїй свідомості моделювали такий тип поведінки (в середньому 96 %), але усвідомлювали власні переживання та уявні моделі далеко не всі учні (в середньому 53 %), і значна їх кількість (в середньому 85 %), у напружених для них ситуаціях діяла відповідно створеним моделям. Зокрема, стан, моделювання та використання цих типів поведінки притаманний переважній більшості дітей з нормальним мовленням, з ФНМ та з ФФНМ. При цьому, лише половина з них, усвідомлювали даний тип агресії.

Приблизно однаковий відсоток (81 %) дітей з НЗНМ переживали захисну агресію як стан і достатньо розуміли її. При тому, що цей тип поведінки моделювали у своїй свідомості усі досліджувані учні то використовували на практиці набагато менше (68 %).

Стан депресивної агресії відчували в середньому 94 % школярів, але моделювали таку поведінку не всі з них (в середньому 74 %). Меншість учнів (в середньому 57 %), розуміли свої внутрішні переживання та дії, і поводити себе відповідно створеним моделям (в середньому 48 %). Також було помічено, що чим складніший у дітей мовленнєвий дефект, тим частіше вони моделювали типи такої поведінки.

Стан демонстративної агресії, було виявлено у великого відсотка молодших школярів (в середньому 91 %), які не тільки переживали його але й моделювали відповідні типи поведінки у своїй свідомості (в середньому 97 %). Далеко не всі з них (в середньому 47 %) достатньо усвідомлювали власні почуття та дії, але більшість учнів (в середньому 85 %), поводити себе у життєвих ситуаціях згідно створеним моделям поведінки. Таким чином, розуміли стан демонстративної агресії далеко не всі учні: 55 % (в середньому) з нормальним психофізичним розвитком та з ФФНМ, а також 48 % (в середньому) дітей з ФНМ і з НЗНМ. Отже, можна вважати, що у переважній

більшості дітям з такими порушеннями мовлення як з ФНМ і з НЗНМ демонстративна форма агресії не притаманна. У дітей з ФНМ це може бути обумовлене підвищеним рівнем критичності, а дітям з НЗНМ - низьким рівнем самооцінки.

Стан фізичної агресії спостерігався у 89 % (в середньому) дітей, але моделювали такі типи поведінки не всі (в середньому 76 %). Набагато менше школярів (у середньому 9 %) усвідомлювали ці почуття, і велика їх кількість (у середньому 48 %) діяла у конфліктних ситуаціях згідно зі створеними моделями. Отже, чим складніше мовленнєве порушення тим більший відсоток дітей моделювали й застосовували на практиці ті форми поведінки, які вказували на фізичний рівень агресії (учні з нормальним психофізичним розвитком моделювали – 64 % , а застосовували на практиці – 40 %; при ФНМ моделювало – 76 %, а застосовувало на практиці – 42 %; при ФНМ моделювало – 74 %, а застосовувало на практиці – 52 %, при НЗНМ моделювало – 94 %, а застосовувало на практиці – 56 %). У середньому лише 5 % дітей з ФНМ і з ФФНМ та 13 % учнів із нормальним мовленням та НЗНМ усвідомлювали цей стан агресії і свої дії.

Аналіз результатів дослідження причин виникнення агресії в молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі" засвідчив, відповідність стану, який переживає дитина з її модельованими типами поведінки.

Так, у сфері "Я-Особистість" спостерігалася найбільша варіативність підвидів агресії, яку ми розглянули як структурний тип. Вона найбільше притаманна дітям із нормальним психофізичним розвитком (див. дод. К.2.1). У цієї категорії дітей спостерігалися структурні типи агресії, які вмістили 3, 4, 5 6 і підвидів агресії. Тоді коли в учнів з ФНМ та з ФФНМ було виявлено структурні типи, що вмістили 4 та 6 підвидів. У школярів з НЗНМ було виявлено лише один варіант структурного типу, що вмістив усі шість підвидів агресії. Це дозволило нам простежити побачити залежність варіативності

структурних типів від рівня сформованості в дітей мовлення: чим важче порушення мовлення, тим менша варіативність структурних типів агресії.

Нами також було визначено, що в дітей із нормальним психофізичним розвитком структурні типи включали неважкі за рівнем прояву підвиди агресії: контрольований, змагальний, демонстративний, захисний. Натомість у переважної більшості дітей із порушеннями мовлення до структурного типу завжди входили важкі за рівнем прояву підвиди: фізичний і депресивний.

Отже, аналіз матеріалів дослідження у сфері "Я-Особистість" засвідчив, що у 68 % дітей з НЗНМ, 48 % з ФФНМ, 46 % з нормальним психофізичним розвитком та 42 % з ФНМ є відповідність між переживанням внутрішнього стану і моделюванням у своїй свідомості типу поведінки, якої ми не спостерігали в більшості молодших школярів із нормальним мовленням (54%), з ФНМ (58%), з ФФНМ (52%) й невеликої кількості учнів з НЗНМ (32%).

Показники результатів дослідження у сфері "Я у сім'ї" вказували на те, що найбільша варіативність підвидів агресії у структурному типі була притаманна дітям із нормальним психофізичним розвитком, до складу якого входило – 2, 3, 4, 5 та 6 підвидів агресії. В учнів з ФНМ та з ФФНМ було визначено лише два структурні типи агресії. Зокрема, у дітей з ФНМ до структурного типу входило 5 і 6 підвидів агресії, а в школярів з ФФНМ – 4 й 6. У дітей з НЗНМ спостерігався лише один структурний тип, що складався з усіх 6 підвидів (див. дод. К.2.2).

Нами також визначено, що у сфері "Я у сім'ї" варіативність була подібною до тієї, яку ми спостерігали в досліджених нами дітей у сфері "Я-Особистість". Зокрема, у дітей з нормальним мовленням були виділені структурні типи, які вмістили неважкі за рівнем прояву підвиди агресії: контрольованого, змагальний, демонстративний, захисний. У переважної більшості дітей із порушеннями мовлення до структурного типу агресії переважно входили важкі за рівнем прояву підвиди агресії, такі, як: фізичний і депресивний.

Отже, у процесі аналізу результатів дослідження у сфері "Я у сім'ї" було визначено, що 56 % дітей з НЗНМ, 49 % з нормальним психофізичним

розвитком, 47 % з ФФНМ та 39 % з ФНМ мали відповідність між переживанням внутрішнього стану і моделюванням у своїй свідомості типу поведінки. Цього не було виявлено у великій кількості школярів із нормальним мовленням (51%), з ФНМ (61%), з ФФНМ (53%) та в деяких дітей з НЗНМ (44 %).

Аналіз матеріалів дослідження у сфері "Я у соціумі" засвідчив, що найбільша варіативність підвидів агресії, яку ми розглянули як структурний тип, була притаманна дітям із нормальним психофізичним розвитком. Так, у них спостерігалися структурні типи агресії, які вмістили 3, 4, 5, і 6 підвидів агресії. Натомість в учнів з ФНМ було виявлено структурні типи, що охопили 5 і 6 підвидів агресії. У школярів з НЗНМ та з ФФНМ спостерігався лише один варіант структурного типу, що вмістив усі шість підвидів агресії (див. дод. К.2.3).

Експериментальні дослідження довели, що у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі" існували певні закономірності: по-перше, чим складніше порушення мовлення в дітей, тим менше спостерігалось варіантів у структурному типі агресії; по-друге, у дітей з нормальним психофізичним розвитком структурні типи охопили легкі за рівнем прояву підвиди агресії: контрольованого, змагальний, демонстративний, захисний. Натомість у переважній кількості учнів з ПМР до структури типу агресії входили важкі за рівнем прояву підвиди агресії, а саме: фізичний і депресивний.

Отже, дослідження у сфері "Я у соціумі" засвідчили, що в 58 % дітей з ФНМ, 44 % з НЗНМ, 44 % з нормальним психофізичним розвитком та 37 % з ФФНМ була відповідність між переживанням внутрішнього стану й моделюванням у своїй свідомості типу поведінки, яка не була виявлена в іншій частині учнів початкових класів, а саме в більшій кількості дітей з нормальним мовленням (56%), з ФНМ (42%), з ФФНМ (63%) та з НЗНМ (56 %).

Таким чином, аналіз експериментальних даних засвідчив, що виникнення агресії у різних сферах залежать від сформованості в дітей мовлення. Нами було виявлено, що у сфері "Я-Особистість" агресія найбільше спостерігалась у

школярів із ФФНМ та НЗНМ; у сфері "Я у сім'ї" - в учнів із нормальним мовленням; у сфері "Я у соціумі" – у дітей з ФНМ.

У процесі дослідження стану агресії, моделювання типів поведінки, розуміння стану й моделей поведінки на основі узагальнених показників нами був розглянутий загальний рівень прояву агресії в молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком.

Поглиблений аналіз результатів дослідження засвідчив, що загальний рівень стану агресії в молодших школярів з нормальним мовленням та з ПМР був різним, а саме: низьким, середнім та високим (див. рис. 2.15).

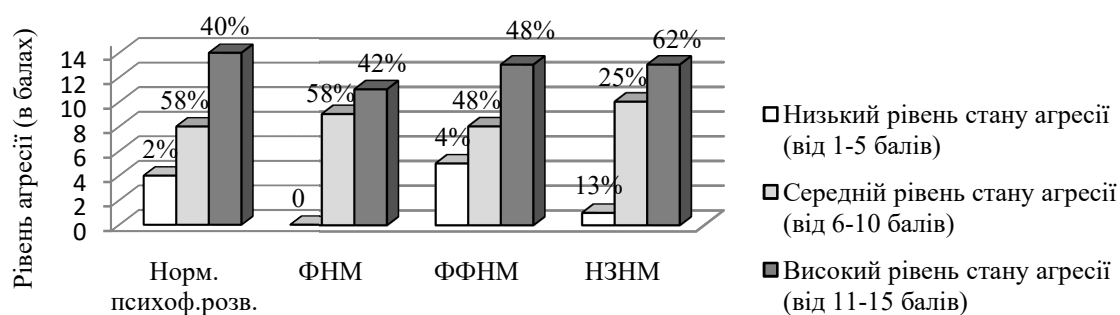


Рис. 2.15. Загальний рівень прояву стану агресії

Низький рівень (оцінка якого коливалася від 1 до 5 балів) було виявлено лише в дітей з нормальним мовленням (2%), з ФФНМ (4%) та з НЗНМ (13%). Середній рівень (від 6 до 10 балів) спостерігався у всіх дітей початкових класів, але найбільше він був притаманний учням з нормою (58%) та з ФНМ (58%), менше - з ФФНМ (48%) і найменше – з НЗНМ (25%). Високий рівень стану агресії (від 11 до 15 балів) було виявлено теж у всіх категорій учнів, але найбільше стан агресії відчували школярі з НЗНМ (62%), менше з ФФНМ (48%) і найменше - з ФНМ (42%) та з нормою (40%).

Отже, аналіз результатів дослідження переконав, що стан агресії на низькому рівні відчувала невелика кількість дітей (у середньому 4%), найбільше учні початкових класів переживали стан агресії на середньому (в середньому 47%) та високому (в середньому 48%) рівнях.

Низький рівень (від 1 до 10 балів) моделювання поведінки було виявлено у всіх учнів початкових класів. Зокрема, діти з нормальним психофізичним

розвитком (51 %) дещо краще моделювали поведінку, ніж учні з ФФНМ (43 %), з ФНМ (30 %) та НЗНМ (31 %). Середній рівень (від 11 до 20 балів) спостерігали в більшості школярів з ФНМ (64 %), менше - з нормою (40 %) та з ФФНМ (40 %) і найменше – з НЗНМ (19 %). Високий рівень (від 21 до 30 балів) моделювання поведінки було визначено у великій кількості дітей з НЗНМ (50 %), менше - у з ФФНМ (17 %) і найменше - у школярів із нормою (9 %) та з ФНМ (6 %) (див. рис. 2.16).

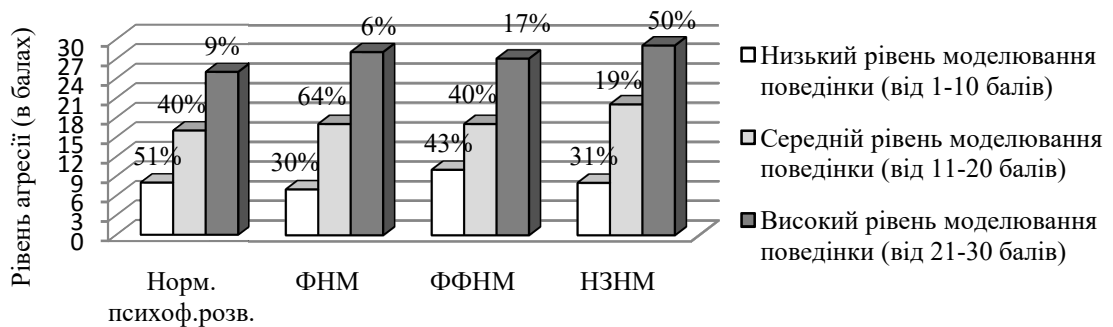


Рис. 2.16. Загальний рівень моделювання поведінки з агресією

Отже, аналіз матеріалів дослідження засвідчив, що найбільше досліджуваних нами дітей моделювали поведінку з агресією на низькому рівні (в середньому 39 %) та середньому (в середньому 41 %) рівнях. Високий рівень моделювання (в середньому 21 %) спостерігався в невеликій кількості учнів.

Дослідження рівня усвідомлення молодшими школярами власної агресії підтвердило, що в більшості з них переважав низький та середній рівні. Зокрема, низький (від 1 до 3 балів) рівень мала велика кількість учнів з ФНМ (67 %), з ФФНМ (57%) та з нормою (54 %), менше він спостерігався в дітей з НЗНМ (31%). Середній (від 4 до 6 балів) був притаманний найбільше школярам з НЗНМ (63 %), менше – учням із нормальним мовленням (45 %) та з ФФНМ (43 %) і найменше – з ФНМ (33 %). Високий рівень агресії (від 7 до 9 балів) спостерігався лише в невеликій кількості дітей із нормою (1 %) та з НЗНМ (6 %) (див. рис. 2.17).

Отже, аналіз експериментальних даних з'ясував, що найбільша кількість дітей початкових класів усвідомлює агресію на низькому рівні (в середньому

52 %) та середньому (в середньому 46 %) рівнях. Найменший відсоток учнів (у середньому 2 %) розуміють агресію на високому рівні.

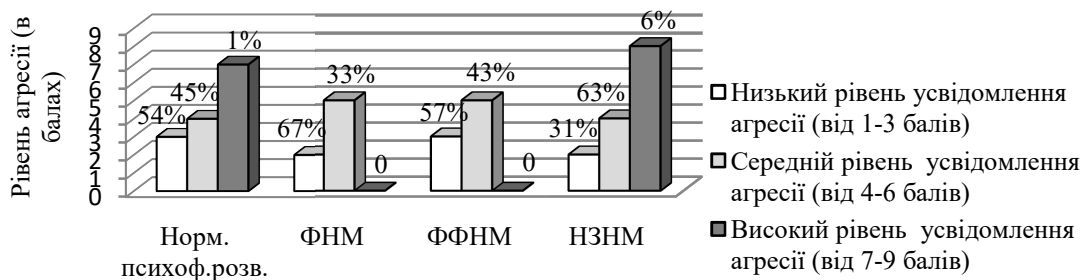


Рис. 2.17. Загальний рівень прояву розуміння стану та поведінки

Показники дослідження моделей поведінки в ситуаціях засвідчили, що у більшості молодших школярів виявили середній та високий рівні і лише в деяких учнів – низький. Зокрема, низький (від 1 до 3 балів) спостерігали тільки у дітей з нормальним психофізичним розвитком (1 %). Середній рівень (від 4 до 6 балів) прояву агресії в діях було виявлено в більшості дітей з ФФНМ– 96 %; з нормою – 94%; з НЗНМ–94 %; з ФНМ–81 %. Високий (від 7 до 9 балів) простежити в невеликій кількості школярів з ФНМ (19 %), з НЗНМ (6 %), з нормальним мовленням (5 %) та з ФФНМ (4 %) (див. рис. 2.18).

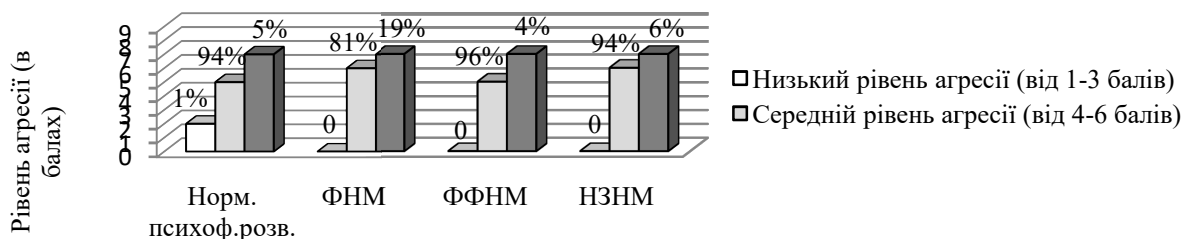


Рис. 2.18. Загальний рівень прояву агресії в діях

Отже, аналіз показників дослідження переконав, що агресію в поведінці проявляє на середньому рівні більшість молодших школярів (у середньому 91 %). Менший відсоток учнів використовує агресію в поведінці (в середньому 9 %) на високому рівні, і незначна кількість дітей (у середньому 1 %) – на низькому. Тому, чим складніше порушення мовлення, тим глибше дитина переживає стан неусвідомленої агресії й моделює у своїй свідомості різні типи поведінки. Рівень усвідомленості та прояви агресії в поведінці не завжди мають пряму залежність від розвитку мовлення.

ВИСНОВОК ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Аналіз науково-методичних джерел засвідчив, що для дослідження неусвідомленої агресії традиційно використовують експресивні, імпресивні та інтерпретаційні проєктивні методи (див. дод. А. 2.1). Натомість для вивчення усвідомленої агресії прийнято використовувати методи тестування у формі опитування та спостереження (див. дод. А. 2.1).

Для вивчення агресії в молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком нами було сформовано й адаптовано чотири методики, до яких увійшли всі запропоновані методи. Так, з метою вивчення в дітей неусвідомленої агресії у сферах "Я-Особистість", "Я у сім'ї" та "Я у соціумі" були модернізовані три малюнкові методики: "Малюнок неіснуючої тварини", "Малюнок моєї сім'ї", "Малюнок мого класу", що вивчали агресію як стан. Для дослідження моделювання типів поведінки у свідомості була сформована й модифікована "Сюжетно-ситуативно-ілюстрована" методика. Натомість для вивчення усвідомленої агресії було розроблено опитувальник, який орієнтував на рівень розуміння школярами своєї агресії. А для дослідження агресії в різних життєвих ситуаціях використовували метод невиключеного спостереження.

2. За результатами підсумкового аналізу науково-методичних джерел нами було виділено три види та шість підвидів агресії. Зокрема, саморегульований вид агресії вмістив контрольований і змагальний підвиди; прихований – захисний і депресивний; поведінковий – демонстративний і фізичний. Нами також були визначені симптоми, які вказували на вид та підвид агресії при дослідженні: внутрішнього стану; моделювання поведінки у свідомості; застосування агресії життєвих ситуаціях; усвідомлення своїх переживань і поведінки (див. дод. А. 2.6.). У подальшому це дало можливість визначити критерії оцінювання в обраних нами для дослідження методиках.

3. У результаті дослідження ми виявили особливості агресії, структурні типи й рівень її прояву в дітей із нормальним психофізичним розвитком, із ФНМ, ФФНМ та НЗНМ, а також порівняли специфіку прояву агресії в трьох

сферах: "Я-Особистість", "Я у сім'ї" та "Я у соціумі". Було також визначено залежність між рівнем недорозвинення мовлення та особливостями прояву різних видів і підвидів агресії в досліджуваних молодших школярів із нормальним мовленням, з ФНМ, з ФФНМ та з НЗНМ.

З'ясовано, що немає яскравих закономірностей, які б указували на залежність між проявом контрольованого підвиду саморегульованого виду агресії та рівнем недорозвинення в дітей мовлення. Цей підвид агресії як стан однаково був притаманний усім категоріям дітей (в середньому 92%). Переважна більшість досліджуваних учнів (у середньому 96%) моделювала у свідомості такий тип поведінки. Але усвідомлювали (в середньому 38%) її та використовували в життєвих ситуаціях (у середньому 48%), звісно, не всі діти.

При вивченні змагального підвиду саморегульованого виду агресії нами було виявлено, що більшість досліджуваних дітей переживала внутрішній стан цієї агресії (в середньому 90%) і моделювала у свідомості тип такої поведінки (в середньому 90%). Проте не всі з них достатньо розуміли її (в середньому 48%) та використовували в життєвих ситуаціях (у середньому 40%).

Аналіз результатів дослідження демонстративного підвиду поведінкового виду агресії засвідчив, що в середньому 91% досліджуваних дітей відчували стан цієї агресії, але усвідомлювали її, звісно, не всі учні (в середньому 47%). Більшість школярів моделювала таку поведінку у своїй свідомості (в середньому 97%) і використовувала її на практиці (в середньому 85%). Очевидно, такий підвид агресії є популярним серед школярів цього віку й позитивно ними оцінюється. Також було визначено, що дітям із НЗНМ (переважно 75%), цей підвид агресії як внутрішній стан не притаманний; хоча в критичних ситуаціях вони могли застосовувати моделі поведінки, які вказували на демонстративний підвид агресії.

На основі аналізу експериментальних даних було визначено, що учні з нормальним мовленням, з ФНМ, з ФФНМ (в середньому 99%) більше переживали стан захисного підвиду прихованого виду агресії, ніж його усвідомлювали (в середньому 44%). Школярі з НЗНМ (88%) цей стан не тільки

переживали, але й достатньо розуміли (81%). Таку поведінку у свідомості моделювала більшість досліджуваних дітей (у середньому 96%), при цьому вибирала таку модель поведінки велика кількість школярів з нормальним психофізичним розвитком, з ФНМ та з ФФНМ (у середньому 91%), ніж учні з НЗНМ (68%).

При дослідженні фізичного підвиду поведінкового виду агресії нами було визначено, що такий стан найбільше проявлявся в учнів із ПМР (у середньому 91%), ніж у дітей з нормальним психофізичним розвитком (82%). Усвідомлювали фізичну агресію не всі досліджувані нами учні (6%), і використовували в життєвих ситуаціях у середньому 48% школярів. Також нами було визначено, що прояви фізичної агресії залежали від мовленнєвих порушень. Чим глибшим було мовленнєве порушення, тим більше учнів (з нормальним мовленням – 40%, з ФНМ – 42%, з ФФНМ – 52% та з НЗНМ – 56%) моделювали таку поведінку, та використовували її в критичних ситуаціях.

Аналіз матеріалів дослідження депресивного підвиду прихованого виду агресії засвідчив показав, що учні молодших класів переживали цей стан (у середньому 94%), але усвідомлювали та моделювали такі типи поведінки у своїй свідомості переважно діти з НЗНМ та з ФФНМ. Це дозволило нам стверджувати, що чим глибший мовленнєвий дефект, тим частіше депресивний стан агресії виводився учнями на усвідомлення, частіше ставав предметом роздумів і починав краще усвідомлюватися, що забезпечувало моделювання цих форм поведінки у свідомості дитини. Було також визначено, що учні з нормальним психофізичним розвитком та з ФНМ (у середньому 51%) цю модель поведінки частіше застосовували в життєвих ситуаціях, ніж діти з ФФНМ та з НЗНМ (у середньому 43%).

4. Нами також було виявлено, що в кожній дитини одночасно спостерігалось декілька підвидів агресії, що було розглянуто нами як структурний тип агресії. Аналіз матеріалів дослідження внутрішнього стану моделювання поведінки у свідомості, усвідомлення агресії й використання її в різних життєвих ситуаціях засвідчив, що найбільша варіативність структурних

типів спостерігалась у дітей із нормальним психофізичним розвитком. До складу їх структурних типів належало від 2-х до 6-ти підвидів агресії. Найчастіше такі структурні типи не були важкими за симптоматикою і могли вмістити одночасно контрольований, змагальний, захисний і демонстративний підвиди агресії.

Якщо діти з ПРМ мали найменшу варіативність структурних типів і до їх складу переважно входило від 4-х до 6-ти підвидів агресії, та їх структурні типи частіше, охоплювали (водночас з іншими підвидами) депресивний і фізичний, які за симптоматикою, звісно, були складними. Можна вважати, що варіативність та склад структурних типів при моделюванні агресивної поведінки більшою мірою залежали від глибини порушення мовлення. Так, при НЗНМ завжди спостерігався структурний тип із шістьма підвидами агресії.

5. Аналіз результатів дослідження дозволив визначити загальний рівень прояву агресії в молодших школярів із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. Так, нами було виявлено:

- чим складніше порушення мовлення, тим більше дітей переживали на високому рівні стан неусвідомленої агресії: високий рівень прояву агресії було виявлено в 40% учнів із нормальним психофізичним розвитком, 42% з ФНМ, 48% з ФФНМ та в 62% з НЗНМ;

- чим глибше недорозвинення мовлення, тим більше учнів молодших класів на високому рівні у своїй свідомості моделювали різні типи агресивної поведінки: учні з нормальним психофізичним розвитком – 9%, з ФНМ – 6%, з ФФНМ – 17% та з НЗНМ – 50%;

- рівень усвідомлення своєї поведінки та внутрішніх переживань у всіх досліджуваних дітей був переважно середнім (у середньому 46%) та низьким (у середньому 52%), що, на нашу думку, є недостатнім для регуляції їхнього внутрішнього стану агресії й поведінки.

- агресивні дії в життєвих ситуаціях застосовувались учнями молодших класів на високому рівні: 5% учнів з нормальним психофізичним розвитком, 19% з ФНМ, 4% з ФФНМ та 6% з НЗНМ. Ці дії використовувала більшість дітей на середньому рівні (в середньому 91%). Низького рівня загалом не виявлено.

Проте спостережено, що найбільше використовували агресію в поведінці на високому рівні учні з ФНМ (19%).

6. Нами також було виявлено, що агресія якоюсь мірою була притаманна всім молодшим школярам. Проте в кожного з них агресія переважала в одній із вибраних для дослідження сфер: "Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі". Зокрема, у дітей із нормальним психофізичним розвитком агресія переважала у сфері "Я у сім'ї", в учнів з ФНМ у сфері "Я у соціумі", у школярів з ФФНМ та НЗНМ - у сфері "Я-Особистість".

7. У результаті аналізу матеріалів дослідження було виявлено, що саме у дітей з ПМР прихований і поведінковий види агресії проявлялися найбільш виражено та системно, і тому така категорія дітей, на наш погляд, потребує корекційного впливу. З огляду на це, виникла необхідність у створенні методики, спрямованої на попередження виникнення стану агресії, вміння моделювати різні типи поведінки, осмислено використовувати засвоєну поведінку в життєвих ситуаціях. Передбачалося, що організована навчально-превентивна робота з дітьми-логопатами не лише сприятиме формуванню в них усвідомлення стану агресії, вмінню контролювати агресивні дії, але й забезпечить розвиток у них мовлення.

РОЗДІЛ ІІІ

КОРЕКЦІЯ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

3.1. Психолого-педагогічні умови організації навчально-превентивної роботи з метою запобігання агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення

Робота на цьому етапі нашого дослідження проводилася поетапно. Так, на першому етапі ми проаналізували науково-методичні джерела, що допомогло нам виділити головну ідею навчально-превентивної методики, принципи, завдання, шляхи подолання стану агресії, форми, етапи проведення навчальної роботи та їх зміст, а також, методи і прийоми її проведення. На другому етапі – було сформовано навчально-превентивну методику, визначено поетапність її проведення та психолого-педагогічні умови, у яких організована превентивна робота була б ефективною. На третьому етапі було проведено формувальний експеримент. На четвертому – кількісний та якісний аналіз результатів дослідження. На п'ятому описані методичні рекомендації щодо проведення навчально-превентивного впливу з метою попередження агресії в дітей-логопатів молодшого шкільного віку, а також уточнення та рекомендації для створення психолого-педагогічних умов запобігання стану агресії.

На першому етапі нашого дослідження проаналізовано науково-методичні джерела [1; 5; 12; 15; 16; 30; 31; 60; 62; 71; 183; 103; 124; 125; 127; 121; 133; 138; 141; 149; 157; 185; 193; 198; 199; 200; 202; 215; 221; 222] в яких розглядалися сучасні та класичні течії біхевіорального, психодинамічного, когнітивного, гуманістичного та психологічного напрямків корекційної роботи. Нами були визначені основні методи та прийоми які були спрямовані на запобігання агресії як у дітей, так і в дорослих (див. дод. М.3.1).

Кожен з існуючих напрямків пропонував своє бачення корекційної роботи, притримуючись при цьому, власних історично сформованих поглядів на природу виникнення агресії. Тому, запропоновані навчально-превентивні

рішення, крайнє відрізнялися один від одного, специфічною метою досягнення результату.

У нашій роботі, за класичними психологічними напрямками, умовно розподілені й сучасні підходи навчально-превентивної роботи з агресивними дітьми. Їх належність то того чи іншого вчення було нашим суб'єктивним баченням, яке формувалося на основі аналізу вивчених літературних джерел. Кожен з науковців нашого століття у своїй терапевтичній роботі, окрім власних модернізованих пропозицій, використовував та пов'язував між собою різні прийоми та методи відомих психологічних концепцій, які іноді складали основу їх корекційних занять.

У закордонній практичній психотерапії накопичений досвід попередження дитячої агресії багато в чому залежав від теоретичних поглядів на природу цього феномену. Так, найбільш вагомим напрацюванням з питань корекції агресії були досягнуті в межах поведінкового підходу у біхевіористичному напрямку. Його класичні (У. Белл, В. Бехтерев, Дж. Вольд, А. Лазурус, І. Павлов, І. Сеченов, Б. Скінер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон, С. Халла та інші) [121, с. 30; 127, с. 34] й сучасні (Р. Портман та інші) [127, с.7] представники включали до терапевтичної роботи "нові умови", які допомагали особистості позбутися старих нав'язливих відчуттів, а також надавали психокорекційним прийомам позитивного або негативного забарвлення.

Визначена позиція засновниками течії була обрана не випадково, їх теорія ґрунтувалася на основі результатів експериментальних досліджень над тваринами, дані яких підтверджували, що існують певні закономірності подібності людської поведінки представників з тваринного світу.

Таке порівняння заперечувалося представниками інших психологічних концепцій. Так, наприклад науковці психодинамічного підходу у класичному психоаналізі (З. Фройд) [121, с. 30; 188; 193; 195; 196, с. 34]аналітичній (К. Юнг) [121, с. 114; 212, с. 348-357], динамічній (К. Хорні, М. Маллера, П. Нолбауера, Я. Морено, Г. Саллівен) [221], індивідуальній (А. Адлер) [2; 127, с. 42; 121, с. 93] та сучасній (С. Аврамченко, Е. Белинская, І. Вачков,

Т. Зинкевич-Евстигнєєва, І. Євтушенко, З. Кісарук, О. Літковська, В. Оклендер, Я. Омельченко, Д. Соколов та інші) [12, с. 5, 31, 33-37; 60, с. 60; 95, с. 10; 103, с.5-7; 124; 116, с. 62; 133, с. 6; 183, с. 25] психотерапіях зазначали, що агресія особистості, це – наслідки її внутрішнього конфлікту. Тому їх основним завданням було навчити дитину аналізувати свої неусвідомлені спонукання, потреби та почуття, забезпечуючи розуміння подальших причин емоціональної дисгармонійності. Цей напрямок вивчення у своїй ідеології був категоричним, тому відкидаючи ідеї представників інших поглядів, науковці не могли розглянути проблему агресії особистості всесторонньо, тобто за межами неусвідомлених глибинних комплексів та потягів.

Натомість, засновники когнітивного вчення (А. Бек) [127, с. 95] у реальній (У. Глассер) [127, с. 88],раціонально-емотивній (А. Елліс) терапіях і трансактному аналізі (Е. Берн) [15, с. 80; 127, с. 118, 232]агресивну поведінку невід'ємно пов'язували з почуттями тривожності. Тому в корекційній роботі своїм клієнтам пропонували методи та прийоми, які впливали на їх пізнавальну сферу. Основне завдання їхньої терапії – це навчити особистість звільнитися від старих стереотипів мислення, по-іншому бачити свої переживання та навколишній світ, уміти ставити перед собою цілі й правильно складати плани для їх досягнення. Такий комплексний підхід є цілком прийнятим та оправданим щодо мети і прийомів реалізації. Проте на наш погляд, перемогти проблему знаннями замало, її треба усвідомити, на що і вказують новітні розробки сучасних прихильників когнітивних поглядів (О. Атемасова, А. Долгова, О. Лютова, Г. Моніна, О. Романов та інші) [1, с. 24, 29, 35, 43; 145, с. 16-30; 71, с. 9, 23-25].

Цю позицію підтримували й представники соціального вчення (А. Бандура, А. Лазурус, Т. Непланс та інші) [8], які розглядали агресію як набуту форму поведінки. Тому їх терапія в основному ґрунтувалася на "когнітивно-орієнтувальних техніках" і була спрямована на модифікацію поведінки дитини – поступове зменшення, угасання, гальмування агресивних проявів з одночасним формуванням нової соціально спрямованої поведінки.

Інше бачення щодо корекції агресії особистості пропонують науковці гуманістичних теорій у екзистенціальному напрямку (М. Бубер, Д. Буженталь, Ю. Джендлін, Є. Гендлін, Е. Гуссерл, С. К'єркегор, А. Камю, Г. Марсель, Ж. Сартр, В. Франк, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.) [127, с. 118; 121, с. 124], гуманістичному психоаналізі (Е. Фром), клієнт-центрованому підході (К. Роджерс)[218, с. 52], логотерапевтичному напрямку (В. Франкл), гештальт психотерапії (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Коффки, К. Левін, Ф. Перле та ін.) [62, с.38; 136, с. 56]та сучасному погляді (І. Вачков, Л. Мітіна, А. Прихожан та ін.) [30; 71, с. 23–25; 138]. Їх терапія переважно спрямована на самостійне подолання людиною власних проблем, а сама допомога полягає у розкритті індивідуальних якостей особистості, смислу їх життя, відповідальності перед близькими та іншими людьми. Такий диференційно-цілісний підхід допомагає клієнтові самостійно оцінити власну значимість у соціальному середовищі, здійснити реалізацію свого потенціалу, сформувати навички конструктивної поведінки та оволодіти певними знаннями, які спрямовані на подолання психологічних блоків, що заважають йому розвиватися. Цей напрямок є більш сталим і сприйнятним у західній психології. Він включає до своєї системи розробки різних підходів, тому характеризується більш адаптованим серед інших теорій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [13; 17; 34; 35; 80] на **першому етапі** нашої роботи засвідчив, що поведінку дитини можна змінити під час виховання, навчання при створенні необхідних умов у сім'ї та колективі однолітків, а також сформувати в дитини відповідне ставлення до себе та інших. Відповідно до цього твердження і з опорою на результати проведеного нами констатувального експерименту визначено **основну мету** цього етапу дослідження, це – розробка й апробація навчально-превентивних занять, створення психолого-педагогічних умов, які були б спрямовані на запобігання агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком.

Головну ідею для створення методики ми почерпнули з учення філософів (М. Аврелій, Ф. Ніцше, Платон, Л. Сенека та ін.), письменників (Т. Манн,

Л. Толстой, А. Чехов, С. Цвейг та ін.), поетів (П. Буаст, С. Моєм, Ф. Шиллер та ін.), психологів (Д. Карнегі, Н. Козлов, А. Шопенгауер та ін.), педагогів (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Так, відомий філософ Платон відзначав, що перша й найкраща перемога особистості – це перемога над самим собою. Л. Сенека також доводив, що "влада над собою – найвища влада". М. Аврелій писав, що насамперед необхідно дослідити самого себе, а тоді пізнавати інших – буде легше.

Австрійський письменник, критик С. Цвейг зазначав: "Хто одного разу знайшов самого себе, той уже нічого на цьому світі втратити не зможе. Хто одного разу зрозумів людину в собі, той розуміє всіх людей". Відомий радянський педагог А. Макаренко наголошував, що найтяжча річ – це вимога до себе. Сучасний психолог Н. Козлов також стверджував, що любов до людей починається з любові до самого себе. Німецький поет Фрідріх фон Шиллер говорив: "Якщо хочеш пізнати самого себе, то подивись, як це роблять інші; якщо ж хочеш інших зрозуміти, то подивись у своє власне серце!"

Отже, головною ідеєю нашої методики визначено, що можливо попередити агресію лише за умови формування розуміння себе: своїх емоцій, потреб, цільових установок, форм досягнення мети тощо, що дозволить дитині розібратися у своїх внутрішніх переживаннях, скорегувати та змінити форми своєї поведінки.

Опираючись на аналіз психолого-педагогічних праць відомих науковців І. Беха, А. Белкіна, В. Бондаря, Л. Виготського, Л. Гумовської, Е. Змановської, С. Карпенчука, С. Коноплястої, А. Кузмінської, В. Омелянко, Т. Сак, В. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет, О. Хохліної та ін. [13; 17; 19; 22; 34; 66; 69; 80; 93; 105; 106; 118; 109; 155; 190; 203], а також на матеріали проведеного дослідження, нами були визначені **принципи**, які лягли в основу корекційної методики.

1. Принцип усебічного розвитку дитини в процесі навчання та виховання. Цей принцип ураховував діяльнісний та комунікативний підходи. В. Тарасун відзначала, що такий підхід у навчанні сприяє розвитку мовлення в

дітей-логопатів. На основі словесного мовлення регулюється їхня поведінка [37; 179, с. 88]. Під час виконання розвивальних завдань учень має навчитися не лише уявляти й усвідомлювати різні типи моделей поведінки, але й уміти аналізувати їх зміст, складати розповіді за самостійно створеними моделями.

2. **Принцип доступності** передбачав врахування рівня актуального розвитку молодших школярів з порушеним мовленням (Л. Виготський, Л. Занков та ін.) [37; 38]. Відповідно до цього принципу був сформований корекційний матеріал, що відповідав віковим та індивідуальним особливостям цієї категорії дітей.

Принцип доступності запропонували Я. Коменський та І. Подласий. Його реалізація відбувалася за трьома напрямками: а) забезпечення психолого-педагогічного навчання від простого до складного; б) від легкого до важкого; в) від відомого до невідомого [134].

У навчально-превентивній роботі нами була передбачена послідовність виконання завдань: а) від спрощених вправ, де учневі необхідно було розпізнати емоційні стани за картинками, сюжетними малюнками, музичними творами тощо; б) до складних – обґрунтувати та проаналізувати сюжетні ситуації, скласти розповідь за самостійно-створеною моделлю поведінки, яка має вирішити запропонований конфлікт.

3. **Принцип наочності** ґрунтувався на демонстрації певних предметів, процесів, явищ, моделей. За допомогою пояснень та відповідних прикладів у школярів створюється уявлення про той чи той предмет [179, с. 93]. Учням з вадами мовлення важко сприймати матеріал, в основі якого лише словесні інструкції, тому для роботи з дітьми використані сюжетні картинки, малюнки, твори відомих класичних та сучасних художників, які допомагали уявити та вивчити різні емоційні стани зображувальних персонажів тощо.

Наочність використовується не тільки за допомогою бачення, але й шляхом мобілізації інших аналізаторів. У практиці її використовували Т. Мор і Т. Компанелла; теоретично її обґрунтував Я. Коменський, котрий поєднав методи слова і демонстрацію. До структури навчально-превентивних занять

увійшли описані Я. Коменським три форми поєднання слова й наочності:

- 1) демонстрація наочності представляла основу заняття, а вербальна інструкція лише спрямовувала учнів до пошуку шляхів вирішення поставленого завдання;
- 2) основою заняття була вербальна інструкція, при якій здійснювався опис способів вирішення певного завдання, а демонстрація ілюструвала сказане;
- 3) основою була демонстрація й вербальна інструкція – в такому випадку відбувався опис показаного і здійснювалася інструкція щодо способів вирішення завдання.

4. Принцип активностей свідомості засвоєння знань передбачав свободу вибору (М. Бубер, Е. Гуссерл, М. Хайдеггер та ін.), що формувало в учнів з вадами мовлення самостійність й активність діяльності під час виконання поставлених перед ними завдань, осмислення своїх дій та вчинків. Цей принцип роботи здійснювався шляхом: створення в молодших школярів уявлення про емоційний стан людини; формування усвідомлення своїх або чужих вчинків; забезпечення учнів знаннями, навичками та вміннями адекватно реагувати у складних критичних ситуаціях; спонукання школярів до оцінки власних дій, вчинків, виховання в них навичок самоаналізу й самоконтролю; створення у завданнях проблемних ситуацій, що потребували самостійних, творчих і активних дій дітей-логопатів; стимулювання колективних форм роботи; заохочення дітей до ініціативності й творчості.

5. Принцип індивідуального й диференційованого підходу передбачав глибоке і всебічне вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини (Д. Бех, Л. Виготский, В. Тарасун та ін.). Основною умовою реалізації особистісно-зорієнтованої корекції є принцип диференційованого підходу до виконання розвивальних, навчальних та виховних завдань [22, 37; 38; 179, с.91]. Використаний нами *диференційований підхід у процесі розвивального навчання*, який спрямований на створення сприятливих умов для емоційного розвитку дітей-логопатів передбачав використання індивідуальних методів корекції, які ґрунтувалися на знаннях, індивідуальних особливостях молодших школярів з вадами мовлення та умовах їхньої життєдіяльності. В результаті цих

підходів на навчально-превентивних заняттях урахувався темперамент та характер дитини, взаємостосунки в колективі, стиль виховання в сім'ї. Формування основних завдань передбачало активізацію учнів до діяльності, спонукання їх до творчого підходу під час виконання поставлених завдань.

6. Принцип наступності і перспективи визначав закономірність навчально-виховної роботи (В. Галузьяк, В. Киричок, Н. Мойсеюк, М. Сметанський та ін.), урахування рівня готовності дитини оволодіти новими знаннями. Процес попередження агресії в нашому дослідженні відбувався в межах п'яти етапів роботи, кожен з яких передбачав подання інформації в певній послідовності для забезпечення учнів з вадами мовлення знаннями, вміннями, навичками, способами діяльності, якими вони мали оволодіти. Принцип наступності дав можливість поступово збільшувати обсяг знань про емоційну сферу дитини, розкривати способи дій та реагування під час емоційно-напружених ситуацій.

7. Принцип співпраці дитини-логопата з колективом та його сім'єю. Даний принцип роботи є головним підходом у навчально-превентивній методиці, він дозволяє молодшому школяру спостерігати та виявляти відмінності між людьми, сформулювати уявлення про існування різних переживань у оточуючих дітей та дорослих (А. Долгова, Т. Смірнова, та ін.).

Успішність навчальної методики визначалось чіткістю дотримання правил у роботі з дітьми-логопатами як на індивідуальних, так і на соціально-групових та сімейних заняттях. Навчально-превентивна робота з учнями-логопатами, колективом та батьками передбачала формування емоційно-позитивного ставлення, взаємоповаги, взаєморозуміння та емпатії між ними .

Для здійснення корекційного впливу на дітей з прихованою та поведінковою агресією у загальноосвітній школі нами були визначені наступні **завдання:**

- визначити та експериментально апробувати навчально-превентивні методи за трьома методичними прийомами роботи: індивідуальним, соціально-груповим та сімейним, які запобігатимуть утворенню прихованого та

поведінкового видів агресії в дитини-логопата;

- визначити та апробувати навчально-превентивні заходи на індивідуальних заняттях з дітьми-логопатами;
- апробувати теоретично обґрунтовані шляхи взаємодії учнів з вадами мовлення з колективом однолітків;
- визначити та апробувати шляхи взаємодії молодшого школяра з порушенням мовленнєвого розвитку з членами його сім'ї;
- виявити якісні та кількісні зміни в поведінці молодших школярів з вадами мовлення, котрі брали участь в експерименті;
- визначити методичні рекомендації для вчителів, психологів, логопедів і батьків загальноосвітньої школи щодо запобігання агресивної поведінки в дітей-логопатів.

Головні цілі формувального експерименту:

- формування інтересу в молодших школярів з вадами мовлення до вивчення емоційних станів; розвиток спостережливості до власних почуттів, уявлень наслідків від негативних дій та емоцій;
- забезпечення учнів знаннями, вміннями та навичками у здійсненні аналізу життєвих ситуацій, уміннях усунувати емоційне напруження, між однолітками та дорослими за допомогою прийняття нестандартних рішень;
- формування почуттів відповідальності в молодших школярів з вадами мовлення за власні вчинки, вміння робити висновки з попередніх помилок;
- розширення та вдосконалення уявлень про емоційний світ оточуючих людей; стимулювання до спільної співпраці з сім'єю та колективом; розвиток співпереживання, емпатії, поваги, турботи щодо інших людей.

Для досягнення цілей формувального експерименту було обрано такі

шляхи:

- створення проблемних ситуацій у яких діти-логопати вчилися б знаходити вихід із складних життєвих непорозумінь;
- створення емоційно-позитивних ситуацій між молодшими школярами в класі; ситуацій успіху під час навчання та виконання домашніх обов'язків;

– залучення до спільної роботи з дітьми їх батьків, формування взаєморозуміння та взаємоповаги один до одного.

Далі ми виділили **форми, етапи** та **зміст** навчально-превентивного впливу. Основними **формами** використаними для проведення експерименту, були:

- 1 – навчально-превентивні заняття для молодших школярів з ПМР;
- 2 – навчально-превентивні заняття для молодших школярів з ПМР та їх батьків;
- 3 – бесіда з батьками.

На основі аналізу науково-методичних джерел [30; 31; 71; 130; 138; 142] ми сформувавши навчально-превентивні заходи, які допомагали створити психолого-педагогічні умови щодо запобігання агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком:

- урахування в процесі навчально-превентивної роботи індивідуальних та спільних для всіх дітей з ПМР особливостей прояву агресії;
- попередження індивідуальних проявів агресії за умови проведення навчально-превентивної роботи індивідуально;
- закріплення нових моделей поведінки за умови проведення спеціальної системи занять з групою учнів класу та з членами сім'ї;
- поетапність проведення навчально-превентивної роботи, що передбачає аналіз змісту життєвих ситуацій, моделювання критичних ситуацій, співвіднесення емоцій із музикою та самостійне моделювання, вирішення конфліктних ситуацій;
- послідовне застосування диференційованих груп методів;
- забезпечення дітей правом самостійного вибору кольору, музики, форми вирішення конфлікту в ситуаціях тощо;
- формування варіативності форм моделей поведінки, що формує в учнів з ПМР здатність переключатися зі старих, неефективних моделей поведінки на нові більш продуктивні.

Так, попередження індивідуальних проявів поведінкових та прихованих підвидів агресії можливе за умови проведення навчально-превентивної роботи індивідуально з використанням комплексу вправ та завдань, що дозволять дітям навчитися самостійно відчувати, розпізнавати, характеризувати та регулювати різні за проявами емоції; усвідомлено підходити до вибору у життєвих ситуаціях форм поведінки, надавати перевагу тим, які не суперечать загальноприйнятим у суспільстві поведінковим нормам.

Ефективне закріплення нових моделей поведінки у свідомості дітей з ПМР можливе за умови проведення спеціальної системи занять з групою учнів класу. У такій формі організована навчально-превентивна робота сприятиме усвідомленню агресії загалом, розвиватиме в учнів почуття емпатії, гуманності, співчуття, толерантності та поваги один до одного. Забезпечить формування гармонійних взаємостосунків між однолітками.

Вагомою умовою, що забезпечує запобігання агресії в молодших школярів з ПМР, є нормалізація стосунків дітей із батьками. З цією метою було проведено комплекс занять з участю дітей та членів сім'ї. Превентивне навчання забезпечувало взаєморозуміння між батьками та їх дітьми, формувало вміння членів родини співпрацювати один з одним, поважати думку інших, приймати нестандартні рішення у критичних ситуаціях. Діти вчилися цінувати досвід дорослих, шанувати родинні традиції, а батьки вчилися розуміти своїх дітей та більше часу приділяти їх розвиткові.

Запобігання агресії в молодших школярів з ПМР буде ефективним за умови урахування як індивідуальних так і спільних особливостей прояву агресії. З огляду на це, для попередження у дітей агресії, навчально-превентивна методика повинна включати як індивідуальну, так і фронтальні форми роботи.

Формування достатньо глибокого усвідомлення агресії є можливим за умови організації та проведення навчально-превентивної роботи поетапно. Формувальний експеримент включав п'ять етапів роботи. Учні з ПМР послідовно вчилися розуміти агресивні стани, усвідомлювати наслідки від їх

дії. На першому етапі ми навчали дітей аналізувати життєві ситуації. На другому – моделювати нові виходи з критичних ситуацій. На третьому – співвідносити емоції людей у різних життєвих ситуаціях із гамою кольорів; На четвертому – розуміти взаємозв'язок музичних творів із емоціями в нашому житті. На п'ятому – робити самостійний вибір моделей поведінки для вирішення конфліктних ситуацій;

Навчально-превентивна робота сприятиме запобіганню агресії за умови правильного й послідовного застосування диференційованих груп методів. З метою формування в учнів з ПМР уявлення про ролі, які обігрують люди в різних життєвих ситуаціях, використовували гру, бесіду, пантомімічні етюди, інсценування. З метою формування в учнів з ПМР бачення нових виходів з конфліктних ситуацій, було застосовано методи аналізу життєвих ситуацій, складання розповіді за малюнком, гри, бесіди; малювання застосовувалось з метою навчання учнів баченню гама кольорів, трансформуванню своїх емоцій на аркуш паперу; слухання музичних творів – для формування в молодших школярів поняття про музичний настрій, стимулювання у них різних почуттів.

Формування варіативності форм моделей поведінки складає одну з умов, що формує в учнів з ПМР здатність переключатись зі старих неефективних моделей поведінки на нові більш продуктивні, а також орієнтували їх на вибір тих форм поведінки, які не суперечать загальноприйнятим в суспільстві поведінковим нормам.

Важливою умовою для попередження агресії в молодших школярів з ПМР є забезпечення дітей правом на самостійний вибір. Така педагогічна умова реалізувалася упродовж виконання учнями завдань, що вимагали самостійного вирішення складних ситуацій. Дитина мала можливість проаналізувати конфлікт, оцінити емоційність учасників групи, знайти моделі поведінки, які здатні вирішити непорозуміння, допустити помилку і виправити її. Цей підхід допомагав учням з ПМР не боятися приймати рішення під час складних ситуацій, брати відповідальність на себе за свої вчинки й усвідомлювати наслідки від агресивних дій.

Так, формувальний експеримент уключав **п'ять етапів**. На першому – відбувалося знайомство учнів із емоціями; формування уявлення про ролі, які діти можуть використовувати в різних життєвих ситуаціях. На другому етапі вчили аналізувати проблемні (позитивні та негативні) життєві ситуації, учасниками яких були самі діти. На третьому – формували в школярів уміння розпізнавати емоційні прояви в інших людей, казкових персонажів тощо. На четвертому – розвивали почуття співпереживання, емпатії, турботливості до інших. На п'ятому – завершальному етапі в дітей закріплювали навички адекватного реагування під час конфліктних ситуацій (див. дод. М. 3.1).

У процесі проведення превентивного навчання ми використали низьку таких **методів** як інсценування (Л. Мітіна, Я. Морено, В. Оклендер та ін.), гра, бесіда, пантомімний етюд, рухлива гра, а також методи самопізнання та самовиховання (А. Долгова, О. Лютова, Г. Моніна, В. Оклендер, Р. Портман, О. Романов, Т. Смірнова, М. Шеремет та ін.), малювання (Є. Бурно, З. Ленів, М. Маллера, В. Оклендер та ін.), слухання музичних творів (Р. Бензенон, Г. Грюс, З. Мюллер, І. Медераке К. Швабе та ін.), метод аналізу (з використанням, притч, казок та мультфільмів) (Т. Зінкевич-Євстигнеєва, І. Євтушенко, А. Капска, Т. Мирончик, І. Вачков та ін.), метод творчої розповіді (А. Арушанова, М. Гусарова, М. Сафонова та ін.). Ураховуючи названі методи, було підібрано комплекс вправ та завдань, які вибірково та послідовно використовувалися на кожному з етапів проведення розвивального навчання. Були також використані навчально-виховні **прийоми**, які включали процес ігрової діяльності, малювання, слухання музики, перегляд мультфільмів, картин відомих художників, програвання пантомічних сцен, рольових ігор тощо.

На думку науковців (В. Ананьєва, Л. Божович, С. Завражец та ін.), великий вплив на формування дитячого світогляду, мають дві важливі структури соціального середовища: сім'я та колектив. У своїх дослідженнях учені відзначили (А. Долгова, О. Романов, І. Фурманов та ін.), що продемонстрована членами родини або групою однолітків негативна модель поведінки для дитини-спостерігача є основним прикладом для наслідування. Тому для

запобігання агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком ми використали три системні підходи: індивідуальний, соціально-груповий та сімейний.

У своїх роботах науковці, педагоги та практичні психологи (А. Долгова, О. Лютова, Г. Моніна, В. Оклендер, Т. Смірнова та ін.) наголошували, що для корегування емоційно-вольового стану агресивних дітей індивідуальний підхід "вчитель-дитина" дає найбільш результативні показники. Враховуючи особливості молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком, які при діагностиці мали найвищі показники прихованого та поведінкового виду агресії за модернізованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою, ми розробили навчально-превентивні заняття, які формували у дитини вміння самостійно відчувати, розпізнавати, характеризувати та врегульовувати різні за проявами емоції [22, с. 141; 59, с. 16; 159, с. 92].

Науковці (О. Атемасова, Д. Бех, А. Долгова, Л. Гумовська, Л. Мітіна, В. Оклендер, Р. Портман, О. Романов, К. Рудестам та ін.), котрі використовували в практичній діяльності соціально-груповий підхід щодо корекції поведінки, зазначали, цей підхід, допомагав дітям зняти емоційне напруження у колективі однолітків, дозволяв краще пізнати інтереси один одного. Аналіз праць, вищезазначених учених, дозволив нам сформуванню блоку навчально-превентивних занять який було спрямовано на корегування стосунків між молодшими школярами, формування в них почуттів емпатії, гуманності, співчуття, толерантності та уважності один до одного [22, с. 229; 59, с. 20; 159, с. 84].

Дослідження вчених та практичних психологів (Г. Будінайте, Е. Ейдеміллер, А. Захаров, Т. Мішина, А. Черніков, В. Юстицькіс та ін.) взаємостосунків між членами родини в сімейному підході свідчать, що в більшості випадків прояви агресії в дітей – це дефіцит уваги дорослих. Зважаючи на їх думку, ми розробили заняття, які сприяли формуванню продуктивних взаємостосунків між батьками й дітьми. В організації спільної

діяльності проводились індивідуальні бесіди з батьками щодо виховання дитини з проявами агресії та взаємодії з нею [17; 59, с. 38; 159, с 89].

Отже, на першому етапі нашого дослідження було визначено головну ідею навчально-превентивної методики, сформовані психолого-педагогічні принципи, завдання, цілі, шляхи їх виконання, розроблені форми, поетапність та зміст формувального експерименту, підхід, методи та прийоми щодо запобігання агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком.

3.2. Методика запобігання агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення

В основу навчально-превентивної методики на всіх етапах роботи були включені ситуації з модифікованої "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики, використані музичні твори, картини сучасних та класичних художників, мультфільми, казки, малюнки, притчі, рухові ігри (див. Рис. 3.1).

Навчально-превентивні заняття планувалася з урахуванням визначеної мети. Вони проводилися з молодшими школярами як індивідуально, так і фронтально. Також була використана система занять із членами сім'ї й учнями молодших класів.

Ми визначили структуру навчально-превентивних занять, які склалися з трьох частини: вступної, основної та завершальної. Крім того, сформулювали назву, мету, перелік основних засобів та інструкцію щодо виконання вправ.

Вступна частина занять була типовою на всіх етапах навчально-превентивної роботи. В індивідуальному, соціально-груповому та сімейному підходах використовували гру "Привітання". Ця вправа зменшувала емоційну напругу як у дітей, так і в дорослих, налаштовувала їх на сумісну співпрацю з експериментатором, формувала спостережливість до інших людей, розвивала емпатію, толерантність, відчуття поваги до інших.

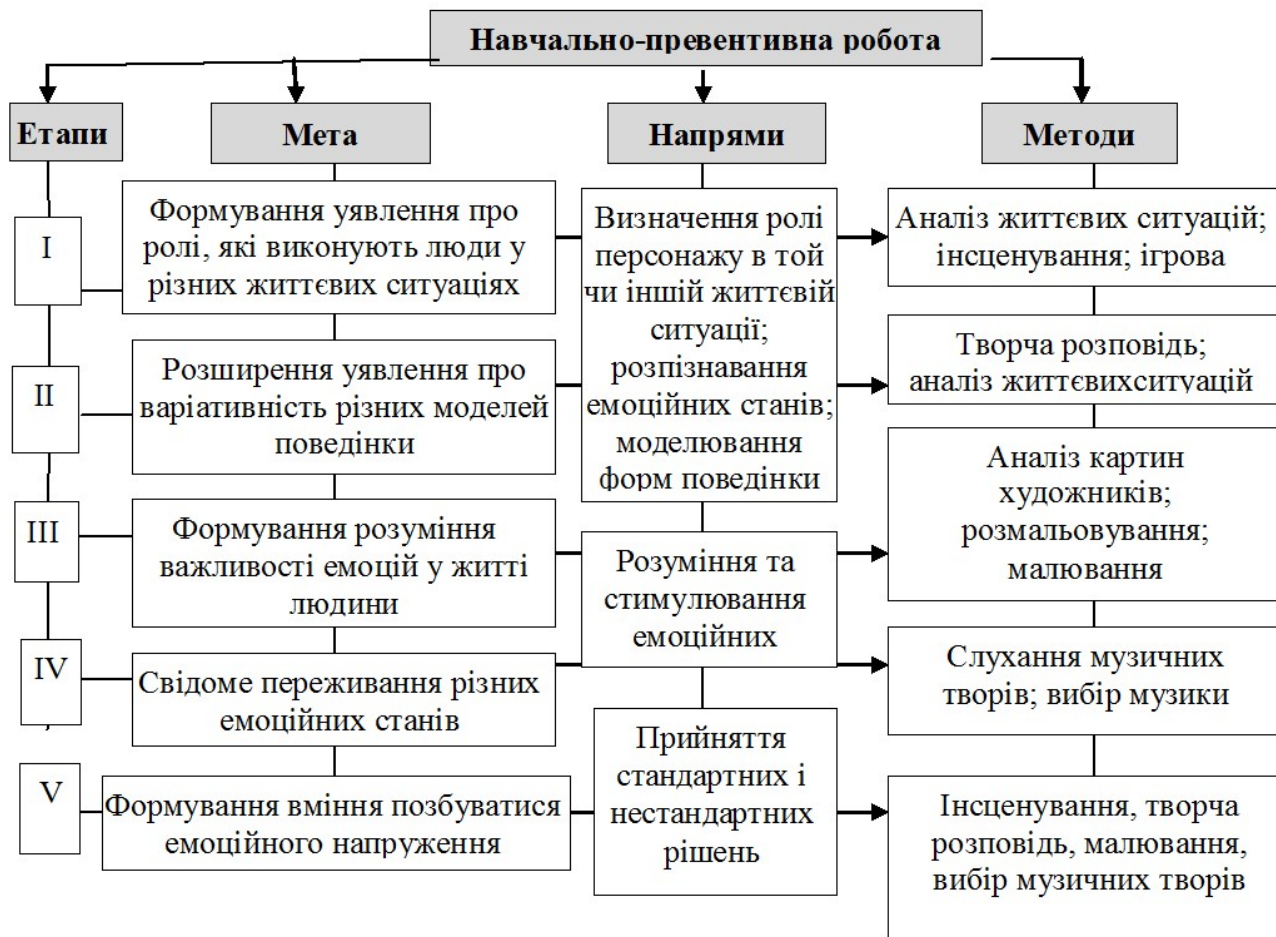


Рис. 3.1. Навчально-превентивна система запобігання агресії у молодших школярів з ПМР

Основна частина занять, залежно від теми, мети й навчально-превентивних методів звісно змінювалася. Цей вид впливу дозволяв молодшим школярам та членам їх родини отримувати новий досвід під час спілкування, розглядати нешаблонні зразки поведінки, усвідомлювати відповідальність за власну діяльність.

Завершальна частина на всіх етапах та підходах формувального експерименту передбачала виконання пантомімічного етюдів "Посмішка на прощання". Така форма роботи дозволяла розвивати в молодших школярів почуття вдячності, толерантності до тих людей, з якими вони співпрацюють.

На першому етапі проведення навчально-превентивної роботи було використано метод аналізу життєвих ситуацій на індивідуальних заняттях. У групі з дітьми використовували метод гри, а з сім'єю – інсценування.

Мета цього етапу – формування в молодшого школяра з вадами мовлення уявлень про ролі, які можна обігравати в різних життєвих ситуаціях; розвиток уміння аналізувати ті чи ті конфліктні позиції; приймати різні рішення (традиційного і нетрадиційного характеру) з урахуванням індивідуального сприйняття як у дитини, так і в дорослого (гумор, співчутливість, стійка позиція) (див. таблицю 3.1).

Основною особливістю індивідуальних занять на першому етапі було те, що сформований навчально-превентивний матеріал складався з дев'яти сюжетних некольорових картинок, які послідовно розглядали молодші школярі. На картинках були позначені лише контури головних персонажів. Завданням дитини було уявити конкретну ситуацію й проаналізувати кожну окрему модель поведінки. Якщо в процесі роботи виникали труднощі, то дитині допомагали відповідними навідними запитаннями, які стосувалися опису змісту картинки; розкриття емоційного стану персонажів; визначення характеру позитивності або негативності в поведінці малюнкowego героя.

Соціально-групове превентивне навчання включало ряд ігор, які дозволяли дітям у безпечному середовищі отримати новий досвід спілкування й нешаблонні зразки поведінки, з'єднатися зі своїм колективом і більше пізнати інформації про життя своїх однокласників.

На заняттях із сім'єю використовувався метод інсценування. Родині агресивної дитини пропонували інсценувати ситуації з "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики, здійснюючи обмін сімейними ролями, тобто дитині надавалася можливість обрати роль одного з членів своєї сім'ї: "Я-моя мама", "Я-мій тато", "Я-мій брат", "Я-моя сестра", а батькам перевтілитись у свою дитину: "Я-мій син", "Я-моя донька".

Характеристика першого етапу навчально-превентивної роботи

Підхід навчально-превентивної роботи	Методи навчально-превентивної роботи	Мета заняття	Основні види діяльності на заняттях
Індивідуальний	Аналіз життєвих ситуацій	Навчити молодшого школяра аналізувати зміст життєвих ситуацій; розуміти емоційний стан кожного з персонажів; уміти здійснювати зв'язок між емоційним станом та причинами, що їх зумовлюють.	<p><u>Заняття 1.</u> Аналіз поведінки дитини в сім'ї. <u>Заняття 2.</u> Аналіз поведінки дитини в магазині. <u>Заняття 3.</u> Аналіз поведінки дітей під час співпраці з однолітками; <u>Заняття 4.</u> Аналіз поведінки дітей під час гри.</p>
Соціально-груповий	Гра	Формування розуміння понять "емоції" та "емоційні прояви"; навчити розпізнавати емоційні стани в інших людей; сформувати вміння встановлювати зв'язок між емоційними станами і причинами, що їх зумовлюють; сформувати взаємодовіру між учасниками групи; вміння виражати свої негативні емоції та використовувати соціально прийнятні форми поведінки.	<p><u>Заняття 1.</u> Види емоційних проявів. - Гра "Відтвори емоцію". - Притча "Два вовки". - Гра "Злий звір". - Гра "Розкрий емоційний стан учнів на картинці". - Гра "Роби, як я...". <u>Заняття 2.</u> Негативні емоції "Гнів". - Гра "Охарактеризуй емоційний стан людини". - Гра "Знайди негативні емоційні стани". - Гра "Мені не подобається в тобі...". - Гра "Гаряча картопля". <u>Заняття 3.</u> Негативні емоції "Образа". - Гра "Вгадай емоцію". - Притча "Образи та картопля". - Гра "Дізнайся про причину образи". - Гра "Хто керує?". - Гра "Загубилася дитина". <u>Заняття 4.</u> Негативні емоції "Страх", "Впертість". - Гра "Розіграй емоцію". - Притча "Хто найсміливіший"; - Гра "Мені не подобається в собі...". - Гра "Демонстрація своєї поведінки". - Гра "Розривніланцюги".</p>

Сімейний	Інценування	<ul style="list-style-type: none"> - Сформувати у членів сім'ї взаєморозуміння та взаємоповагу. - Надати можливість батькам подивитися на себе очима власної дитини. Дати дитині відчуття батьківські обов'язки, відповідальність за свої вчинки. Розвивати почуття турботливості. 	<p><u>Заняття 1.</u> Обмін ролями.</p> <p><u>Заняття 2.</u> Створення нової моделі поведінки в сім'ї.</p>
----------	-------------	---	---

Надругому етапі індивідуальне навчання було спрямоване на складання творчих розповідей за сюжетними картинками "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики. На групових та сімейних заняттях використовувалися методи аналізу життєвих ситуацій, казок, притч, мультфільмів.

Основною метою на етапі проведення навчально-превентивної роботи було сформувати в молодших школярів з вадами мовлення почуття відповідальності за власні вчинки; вміння аналізувати життєві ситуації; бачити нові виходи з конфлікту; робити висновки з попередніх помилок (див. таблицю 3.2).

Отож, на індивідуальних заняттях учневі пропонували створити нову модель поведінки головних персонажів. Для цього йому озвучували конфліктну ситуацію з "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики, показували некольорові малюнки з різними моделями поведінки конкретного героя. Завданням дитини було самостійно обрати ті сюжетні картинки, які здатні вирішити непорозуміння в сім'ї або в колективі. Кожну створену модель поведінки необхідно було обґрунтувати та скласти до неї розповідь. Якщо в дитини виникали труднощі під час виконання завдання, то їй, звісно, надавалася допомога: експериментатор озвучував закінчення розповіді, а дитина підбирала малюнки; або ж учневі показували малюнки, які вказували вихід із конфліктної ситуації і за якими необхідно скласти розповідь.

Характеристика другого етапу навчально-превентивної роботи

Підхід	Методи	Мета заняття	Основні види діяльності на заняттях
Індивідуальний	Метод творчої розповіді	Навчити молодших школярів розуміти вплив позитивної або негативної поведінки на стосунки з близькими людьми; бачити нові виходи зі складних ситуацій; робити висновки з попередніх помилок: як власних, так і чужих; сформувати почуття відповідальності за свої вчинки.	<p><u>Заняття 5.</u> Вибір моделей поведінки дитини в сім'ї.</p> <p><u>Заняття 6.</u> Вибір моделей поведінки дитини в магазині.</p> <p><u>Заняття 7.</u> Вибір моделей поведінки дитини під час співпраці з однолітками.</p> <p><u>Заняття 8.</u> Вибір моделей поведінки дитини під час сумісних ігор із іншими дітьми.</p>
Соціально-груповий	Метод аналізу (з використанням, притч, казок та мультфільмів)	Навчити учнів аналізувати емоційний стан близьких людей; розвивати взаємоповагу до своїх однолітків, рідних людей; розвивати почуття співпереживання, розуміння ближнього; навчити поважати один одного; сформувати розуміння своєї соціальної	<p><u>Заняття 5.</u> Поняття "Дружби".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Гра "Коло емоцій". - Аналіз сюжетних ситуацій: перегляд казки-мультфільму "Мій друг - парасолька". • складання моделі поведінки за сюжетною картинкою "Візьміть мене в гру..." - Гра "Паровоз". - Гра "Знайти того, у кого..." <p><u>Заняття 6.</u> Вміння прощати.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Гра "Відбий емоцію м'ячем". - Аналіз сюжетних ситуацій: • перегляд біблейського мультфільму "Хто з Вас не грішний?" • складання моделі поведінки за сюжетною картинкою "Ставлення однолітків до учня з неадекватною поведінкою". - Гра "Підведіться всі, хто..." <p><u>Заняття 7.</u> Розвиток дружніх стосунків</p> <ul style="list-style-type: none"> - Аналіз сюжетних ситуацій: • читання казки "Поросятко Чушка".

		<p>відповідальності в партнерських взаєминах з однолітками.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз сюжетної картинки "Стосунки в класі". • перегляд мультфільму "Птахи та журавель". • перегляд мультфільму "Часткова хмарність". • читання притчі "Образи та радощі". • правила дружби. <p>- Гра рухова "Знайди друга"</p> <p><u>Заняття 8.</u> Розвиток позитивної самооцінки.</p> <p>- Аналіз сюжетних ситуацій:</p> <ul style="list-style-type: none"> • перегляд мультфільму "Овечка". • перегляд мультфільму "Ківі". • читання притчі "Підбадьорся і піднімайся в гору". <p>- Гра "Підведіться всі, хто...".</p> <p>- Гра "Розривніланцюги".</p>
Сімейний	Метод аналізу (з використанням казок)	<p>Розвивати взаємну співпрацю в сімейному колі, емоційно-позитивний взаємозв'язок між членами родини; навчити підходити до будь яких труднощів у життєвих ситуаціях із гумором та власним самоконтролем; сформувати вміння контролювати негативні емоційні почуття.</p>	<p><u>Заняття 3.</u> Програвання казки на сучасний лад "Червона шапочка".</p>

Групові заняття з дітьми включали притчі, мультфільми, казки, оповідання, які розкривали мораль поведінки головних персонажів і проводили читку аналогію між їх вчинками та життєвими ситуаціями.

Крім того, батькам і дітям пропонували проаналізувати мудрість декількох притч; разом з дитиною розіграти, на сучасний лад, театралізовану пальчикову виставу за мотивами казки Шарля Перо – "Червона шапочка";

розкрити зміст конфліктних сімейних ситуацій за "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою.

На третьому етапі роботи під час індивідуального, соціально-групового та сімейного навчання було включено метод малювання.

Метою цього етапу було навчити молодшого школяра відчувати гаму кольорів відповідно до визначеного завдання; трансформувати свої емоції на аркуші паперу; розвивати процеси творчої уяви; навчитися співпрацювати з близькими людьми, поважаючи їх думки та вибір (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Характеристика третього етапу навчально-превентивної роботи

Підхід навчально-превентивної роботи	Методи навчально-превентивної роботи	Мета заняття	Основні види діяльності на заняттях
Індивідуальний	Малювання	Навчити молодшого школяра відчувати за змістом малюнка гаму кольорів; творчо, зосереджено, з кмітливостю і внутрішнім самоконтролем підходити до виконання будь-яких поставлених завдань.	<p><u>Заняття 9.</u> Малювання сформованої моделі поведінки, яка розкриває взаємостосунки дитини в сім'ї.</p> <p><u>Заняття 10.</u> Малювання сформованої моделі поведінки дитини в магазині.</p> <p><u>Заняття 11.</u> Малювання сформованої моделі поведінки дитини під час співпраці з однолітками.</p> <p><u>Заняття 12.</u> Малювання сформованої моделі поведінки дитини під час сумісних ігор із іншими дітьми.</p>
Соціально-груповий	Малювання	Навчити дітей уявляти та трансформувати свої емоції на аркуші паперу; сформувані в них позитив	<p><u>Заняття 9.</u> Емоції в кольорах.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Перегляд анімаційного фільму "Глобальне переживання"; - Читання притчі "Усе в твоїх руках"; - Малювання різних емоційних станів; - Малюнок на тему: "Усе в твоїх руках";

		<p>ну самооцінку, навчити усвідомлено ставитися до себе, своєї зовнішності, своїх особливостей і здібностей, власної неповторності.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Гра "Струмочок ". <u>Заняття 10.</u> Малюємо свій страх. - Перегляд мультфільму "Зовсім не страшно"; - Малювання свого страху; - Притча про "Страх"; - Гра "Струмочок ". <u>Заняття 11.</u> Розпізнавання та зміна емоцій. - Перегляд картин відомих класичних художників;
			<ul style="list-style-type: none"> - Зміна емоційного стану. Малюнок на тему: "Усе в твоїх руках - 2" - Малюнок за групами: "Перетворюємо негативного казкового героя в позитивного"; - Гра "Дракон". <u>Заняття 12.</u> Почуття щастя. - Притча про "Щастя"; - Уявлення себе чарівником. Розповідь про свій чарівний світ; - Гра "Повітряна кулька".
Сімейний	Малювання	<p>У процесі родинної співпраці сформувати у всіх членів сім'ї самоконтроль, терпимість під час емоційних проявів, повагу один до одного.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Заняття 4.</u> Розвиток поваги до близьких людей. - Притча "Склянка життя"; - Притча " Чому люди кричать, коли сваряться?"; - Притча "Про щастя!"; - Створення нових моделей поведінки за сюжетними картинками. <u>Заняття 5.</u> Місто, де живе моя родина - Малюнок міста, у якому живе моя сім'я - Перегляд анімаційного фільму "Глобальне переживання". <u>Заняття 6.</u> Повага до родинних традицій. - Створення генеалогічного дерева своєї родини; - Гра "Впізнай емоції".

На індивідуальних заняттях учням молодших класів пропонували розмальовувати контурні сюжетні картинки з модифікованої "Сюжетно-

ситуативно-ілюстрованої" методики, які вона обирала для складання своєї розповіді. Якщо в дітей виникали труднощі щодо вибору кольору, то їм допомагали, і звісно, пропонували подивитися на кольори, що існують у природі (картинки з явищами природи).

На соціально групових заняттях з дітьми вивчалися емоції, які трапляються в житті людей. Учнів знайомили з художніми творами відомих класичних авторів, пропонували визначити емоційні стани головних персонажів; демонстрували анімаційний фільм із динамічним розвитком нашого суспільства, від зародження планети до сучасних днів; читали притчу, за якою людина є власником своєї долі. Після виконання всіх вправ молодшим школярам були запропоновані сюжетні картинки з модифікованої "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики й необхідно було розмалювати, та позначити на обличчях персонажів емоції.

На інших заняттях малювання молодші школярі за своїми малюнками вчилися самостійно вирішувати внутрішні конфлікти. Їм пропонували намалювати свій "Страх", а потім позбутися його розірвавши аркуш паперу на дрібні шматочки; або ж стати чарівником, перенестися на свою планету мрій і намалювати власне "Щастя", яке вони уявляють.

На заняттях з участю членів сім'ї батькам і дітям було запропоновано виконати вдома на великому аркуші паперу малюнок, який би розкривав події міста, у якому вони живуть. Окрім того, їм необхідно було придумати назву своїй картині й скласти історичну розповідь. Експериментатор пропонував родині наочний матеріал у вигляді фотографій окремих частин міста, решту інформації, за бажанням, сім'я обирала самостійно.

На наступному занятті, сім'я розробляла генеалогічне дерево, що об'єднувало батьків і дітей, оскільки кожен з них відчував важливість буття кожної гілки родоводу. Така спільна праця виховує, звісно, повагу до старшого покоління, родини, сім'ї, а отже, й Батьківщини.

На четвертому етапі навчально-превентивної роботи передбачалося використання слухання музичних творів і цілеспрямований вибір музики з

використанням трьох, зазначених нами підходів. Метою нашої роботи було сформувавши в молодших школярів поняття про музичний настрій; стимулювати в них розвиток різних почуттів, які викликають музичні твори; навчити аналізувати та співставляти емоційні стани людей з явищами природи та класичними музичними творами; сформувавши уявлення про емоційний світ музики; навчити співпереживати, проявляти любов і турботу стосовно інших людей, розвивати почуття емпатії; уявляти наслідки від негативних дій та емоцій (див. табл. 3.4)

Таблиця 3.4.

Характеристика четвертого етапу навчально-превентивної роботи

Підхід навчально-превентивної роботи	Методи навчально-превентивної роботи	Мета заняття	Основні види діяльності на заняттях
Індивідуальний	Слухання музичних творів	Навчити учня співвідносити різні типи музичних творів з життєвими ситуаціями на малюнках; здійснювати зв'язок між емоційним станом і причинами, що їх зумовлюють.	<p><u>Заняття 13.</u> Розпізнавання емоцій за звуками природних явищ.</p> <p><u>Заняття 14.</u> Розпізнавання емоцій за класичними музичними творами.</p>
Соціально-груповий	Слухання музичних творів	Розширити в дітей уявлення про внутрішній світ інших людей, навчити поважати їх думки, почуття, дії; виховувати інтерес, увагу й добро	<p><u>Заняття 13.</u> Розпізнавання емоцій за звуками природних явищ.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Розпізнавання "Емоцій природи"; - Гра "Співаємо як тварини". <p><u>Заняття 14.</u> Розпізнавання емоцій за класичними музичними творами.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Перегляд відеогалереї за емоційними станами; - Підбір музичних творів до сюжетних картинок "Розпізнавання емоцій".

		зичливе ставлення до навколишніх; навчити розрізняти емоційні почуття, стани тих персонажів, що зображені на картинах; навчитися співпереживати, проявляти любов і турботу до інших людей; розвивати почуття емпатії.	
Сімейний	Слухання музичних творів	Зосередити увагу кожного з членів родини на різних смаках, поглядах, уподобаннях у їх сім'ї; навчити їх толерантно, з повагою ставитися один до одного.	<u>Заняття 7.</u> Розпізнавання емоцій за класичними музичними творами. - Перегляд відеогалереї за емоційними станами.

На індивідуальних та соціально-групових заняттях молодшим школярам пропонували прослухати такі звуки природи, як "Дощ", "Бурхливе море", "Спокійне море", "Болото", "Струмок", "Вітер", "Ліс, птахи", "Вогонь", "Поле, галявини", підібрати до них картини відомих класичних і сучасних художників. Після відповідного підбору проводилася бесіда з дітьми, під час якої характеризували звуки природи й проводили аналогію з емоційними станами людей.

Інший вид групових занять (з використанням музичних творів) проводився з участю самих дітей та членів родини. Їм пропонували подивитися відеогалерею, яка була зібрана з картин відомих класичних та сучасних художників. Представлена відеогалерея сформована за емоційними почуттями героїв, що розкривали "Гнів", "Страх", "Страждання", "Печаль", "Спокій", "Любов", "Радість". Кожен відеосюжет супроводжувався мелодією, яка характеризувала емоційний настрій персонажів на картинах. Переглядаючи відеогалерею, діти (сім'ї) самостійно здійснювали зв'язок між сюжетами картин, музикою й відповідним емоційним настроєм. Кожен переглянутий відеосюжет обговорювався за спеціально продуманими запитаннями.

П'ятий етап роботи – підсумковий. Його мета – закріплення в молодших школярів з вадами мовлення навичок адекватного реагування в конфліктних ситуаціях; умінь позбутися емоційного напруження між однолітками й дорослими за допомогою прийняття ними нестандартних рішень; співвіднесення емоційних станів з музичними творами й кольорами; розкриття вмінь контролювати власні емоційні прояви, розпізнавати їх як у себе, так і в інших людей (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5.

Характеристика п'ятого етапу навчально-превентивної роботи

Підхід	Методи	Мета заняття	Основні види діяльності на заняттях
Індивідуальний	Інсценування (метод творчої розповіді, малювання, слухання музичних творів)	Закріпити в дітей навички адекватного реагування під час конфліктних ситуацій; перевірити вміння усувати емоційне напруження, приймати нестандартні рішення.	<u>Заняття 15.</u> Обігрування конфліктних ситуацій у сім'ї. <u>Заняття 16.</u> Обігрування конфліктних ситуацій у колективі.
Соціально-груповий		Закріпити з молодшими школярами навички адекватного реагування під час конфліктних ситуацій; розкрити їх вміння контролювати власні емоційні прояви, розпізнавати їх як у себе так і в інших.	<u>Заняття 15.</u> Виховання поваги до батьків та інших людей. <u>Прослуховування притч:</u> - "Про Ангела"; - "Про Ангелів"; - "Вітаю щастя!"; - Аналіз сюжетних картинок "Надати нову версію ситуацій". <u>Заняття 16.</u> Обігрування конфліктних ситуаціям.
Сімейний		Закріпити з сім'єю навички адекватного реагування під час конфліктних ситуацій; перевірити вміння усувати емоційне напруження за допомогою прийняття нестандартних рішень.	<u>Заняття 8.</u> Обігрування конфліктних ситуацій. Драматизація (метод творчої розповіді, арт-терапія, музикотерапія)

На індивідуальному занятті за "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою дітям з вадами мовлення пропонували самостійно вирішити конфліктні ситуації малюнкових героїв у сім'ї та в колективі. Учень мав проаналізувати серію сюжетних картинок, виконати опис їх змісту, розкрити емоційний стан персонажів та визначити позитивність або негативність їх вчинків.

У наступному завданні дитина мала обирати з серії сюжетних картинок лише ті, що вирішували непорозуміння; долі розмалювати їх, підібрати фрагменти музики та скласти розповідь за новоствореною моделлю поведінки. Такий підбір вправ допомагав учневі здобути навички адекватного реагування під час емоційно напружених ситуацій, навчити приймати нестандартні рішення для виходу з конфлікту.

Соціально-групова, навчально-превентивна робота на цьому етапі передбачала групування в молодших школярів усіх умінь, знань та навичок реагування під час конфліктних ситуацій. Тому дітям демонстрували низку ситуативних картинок з "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики, які розкривали сімейні взаємовідносини "Дитина-Батьки". Учні аналізували ситуацію, визначали причину конфлікту, моделювали новий тип поведінки й складали до нього власну розповідь.

На останньому занятті молодшим школярам також пропонували самостійно вирішити складні конфліктні ситуації, які трапилися з малюнковими героями в сім'ї та в колективі. Дітям необхідно було обрати запропонований експериментатором музичний твір, який би характеризував емоційний настрій героїв, розмалювати персонажів та приміщення класу, магазину або кімнати квартири, де вони перебували; вирізати персонажів; наклеїти їх за різним родом діяльності; скласти власні версії вирішення конфліктів.

Зазначений вид корекційної роботи допомагав молодшим школярам побачити нові виходи зі складних життєвих ситуацій); зробити висновки з попередніх помилок (як власних, так і чужих; сформувати почуття

відповідальності за свої вчинки; навчитися турботливо, з повагою ставитися до своїх батьків, аналізувати та розуміти їх поведінку.

На занятті з членами сім'ї батьки та діти виконували домашнє завдання, у якому їм пропонувалося уникнути сімейних конфліктів за модернізованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою. Родина мала створити нову модель поведінки персонажів у сім'ї: обрати музичну композицію, розмалювати місця подій та героїв, потім вклеїти їх за певним родом діяльності, наприкінці скласти нову версію вирішення суперечностей у малюнкових родин.

Отже, для попередження агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком нами була сформована навчально-превентивна система, яка допомогла на індивідуальному, соціально-груповому та сімейному підходах сформувати в дітей і дорослих уміння розуміти власні емоції та почуття інших людей; під час критичних ситуацій створювати нові моделі поведінки, які б не суперечили загальним нормам поведінки в суспільстві.

ВИСНОВОК ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Враховуючи отримані при дослідженні дані, вважаємо, що основною психолого-педагогічною умовою, що забезпечить попередження виникнення агресії в молодших школярів із ПМР, є організація та проведення з ними навчально-превентивної роботи системно.

У розробленій нами методиці передбачалося поетапне формування усвідомлення молодшими школярами агресивних станів. Навчально-превентивна робота проводилася в декількох напрямках: стимуляції емоційних станів; формування вміння аналізувати власні переживання, а також вчинки, поведінку навколишніх, моделювання форм реагування в різних ситуаціях.

В основі розробленої нами навчально-превентивної методики лежить модифікований "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" метод, який дозволив нам об'єднати всі напрямки та етапи роботи єдиною сюжетною лінією.

2. Було визначено та науково обґрунтовано психолого-педагогічні умови, щодо запобігання агресії в молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку, які враховували індивідуальні особливості молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку; забезпечували навчальну роботу індивідуально з дитиною, з групою учнів та з батьками; розглядали поетапне проведення навчально-превентивної роботи; враховували послідовне застосування диференційованих груп методів; забезпечували дітей правом самостійного вибору; формували варіативність форм моделей поведінки.

3. У результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження сформована модель регуляції стану агресії у особистості (див. рис.1). Визначено, що агресія як стан регулюється завдяки усвідомленню своїх внутрішніх переживань, поведінки та інших. Чим складніший стан агресії, тим важче його усвідомлювати. Дитина не завжди може самостійно подолати такі стани, тому їй необхідне спільне навчання, допомога дорослих.



Рис.1 Модель регуляції стану агресії в особистості

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного нами теоретичного та експериментального дослідження дали змогу сформулювати наступні висновки:

1. Встановлено недостатню розробленість проблеми запобігання агресії у дітей молодшого шкільного віку з фонетичним недорозвиненням мовлення, з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та з нерізно вираженим загальним недорозвиненням мовлення в умовах загальноосвітньої школи. Аналіз та узагальнення вітчизняної та зарубіжної загальної та спеціальної літератури зумовлює необхідність використання навчально-превентивної системи заходів щодо попередження проявів агресії в учнів молодших класів з ПМР.

2. З'ясовано, що агресія як поняття включає в себе три складові: агресивний стан, агресивну поведінку та агресивність як якість особистості. Агресія існує у вигляді усвідомленої та неусвідомленої форми в інформаційному полі особистості.

3. Визначено, що агресія як стан регулюється завдяки усвідомленню своїх внутрішніх переживань, поведінки. Чим складніший стан агресії, тим важче його усвідомлювати. Дитина не завжди може самостійно подолати такі стани, тому їй необхідне спільне навчання, допомога дорослих.

4. Для дослідження агресії було визначено чотири групи методів, за допомогою яких було вивчено в молодших школярів з нормальним психофізичним розвитком, з фонетичним недорозвиненням мовлення, з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, з нерізно вираженим загальним недорозвиненням мовлення неусвідомлену (внутрішній стан-переживання, моделювання типів поведінки у свідомості) та усвідомлену форми агресії (усвідомлення проявів агресії, поведінкова реакція у життєвих ситуаціях). На підставі аналізу науково-теоретичних джерел було визначено та у подальшому досліджено особливості прояву трьох видів агресії

(саморегульованого, прихованого та поведінкового), кожен з яких вмістив два підвиди: саморегульований – контрольований і змагальний; прихований – захисний і депресивний; поведінковий – демонстративний і фізичний; визначено залежності їх прояву від рівня недорозвинення в дітей мовлення.

5. Виявлено, що у всіх молодших школярів з нормальним психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення спостерігалася агресія, проте особливості її прояву у різних категорій дітей мали як спільні, так і відмінні риси.

Встановлено, що яскраво виражених закономірностей, які б вказували на залежність між проявом саморегульованого виду контрольованого підвиду, саморегульованого виду змагального підвиду, прихованого виду захисного підвиду, поведінкового виду демонстративного підвиду агресії та рівнем недорозвинення, в молодших школярів із порушеннями мовлення не було.

Визначено, що чим складніше порушення мовлення, тим частіше виявлявся в молодших школярів з порушеннями мовлення прихований вид депресивний підвид агресії (у дітей з нормальним психофізичним розвитком – 60%, з ФНМ – 65%, з ФФНМ – 66%, з НЗНМ – 78%) та поведінковий вид фізичний підвид агресії (в учнів з нормальним психофізичним розвитком – 47%, з ФНМ – 54%, з ФФНМ – 53%, з НЗНМ – 63%).

6. Виявлено, що рівень агресії в досліджуваних молодших школярів з нормальним психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення залежав від складності мовленнєвих порушень: чим складніше порушення мовлення, тим частіше учні на високому рівні переживали агресивний стан; на середньому – моделювали різні типи агресивної поведінки та використовували її у життєвих ситуаціях; проте на низькому – усвідомлювали свою поведінку та внутрішні переживання. Така недостатність усвідомлення стану та різних форм агресивної поведінки у великої кількості дітей з порушеннями мовлення (68%) обумовила формування у них конфліктних рис характеру.

Простежено, що в дітей з порушеннями мовлення переважно спостерігалися складні структурні типи агресії, які включали п'ять та шість

підвидів агресії (учні з ФНМ–76%, ФФНМ–66%, НЗНМ–80%). Натомість, переважно в учнів з нормальним психофізичним розвитком (64%) могли входити до структурного типу лише два, три, чотири підвиди агресії.

Визначено, що агресія була притаманна всім молодшим школярам. Проте в кожного з них вона переважала в одній із сфер ("Я-Особистість", "Я у сім'ї", "Я у соціумі"). Так, у дітей з нормальним психофізичним розвитком агресія переважала у сфері "Я у сім'ї", в учнів з фонетичним недорозвиненням мовлення – у сфері "Я у соціумі", у школярів з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та з нерірко вираженим загальним недорозвиненням мовлення – у сфері "Я-Особистість".

Виявлені нами особливості агресії в молодших школярів з ПМР зумовили доцільність наукового обґрунтування і розроблення навчально-превентивної методики, а також її впровадження в загальноосвітній школі з метою попередження в дітей проявів агресії. Навчально-превентивна методика передбачала поетапне формування усвідомлення в дітей агресії. Навчально-превентивна робота проводилася індивідуально та з групою однолітків і з членами сім'ї дітей з ПМР за такими напрямками: стимуляція емоційних станів; формування вміння аналізувати власні переживання, а також вчинки, поведінку навколишніх; моделювання форм реагування у різних ситуаціях.

7. Визначено та науково обґрунтовано психолого-педагогічні умови щодо запобігання агресії в молодших школярів з ПМР: урахування в процесі навчально-превентивної роботи індивідуальних та спільних для всіх дітей з ПМР особливостей прояву агресії; попередження індивідуальних проявів агресії за умови проведення індивідуальної навчально-превентивної роботи; закріплення нових моделей поведінки за умови проведення спеціальної системи занять з групою учнів класу та з членами сім'ї; поетапність проведення навчально-превентивної роботи, що передбачала аналіз змісту життєвих ситуацій, моделювання критичних ситуацій, співвіднесення емоцій із музикою та самостійне моделювання, розв'язання конфліктних ситуацій; послідовне застосування диференційованих груп методів; забезпечення дітей правом

самостійного вибору кольору, музики, форми вирішення конфлікту в ситуаціях тощо; формування варіативності форм моделей поведінки, що забезпечуватиме в учнів з ПМР здатність переключатися зі старих, неефективних моделей поведінки на нові більш продуктивні.

Проведене дослідження не вичерпує усіх питань окресленої проблеми. Перспективою для подальшого вивчення проявів агресії у дітей-логопатів є урахування їхніх вікових особливостей (зокрема, у молодших дошкільників, дітей середнього дошкільного віку та ін.), урахування мовленнєвого дизонтогенезу (у дітей з дизартрією, ринолалією, алалією та ін.). Потребують також додаткового розгляду причини виникнення агресії та питання розробки методик корекційно-виховного впливу з метою подолання агресії у зазначених категорій дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агресивна дитина: як їй допомогти / упоряд. О.А. Атемасова. –Х.: Ранок, 2010.– 176с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: КСП, 1995. –294с.
3. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – М.: Социальное здоровье России, 1993. – 172с.
4. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / Е. С. Алмазова. –М.: Просвещение, 1973.–151с.
5. Альманах психологических тестов/ под ред. Р. Р. Римского, С. А. Римской. – М.: КСП, 1995. – 400с.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. /Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980.–Т.1.–280 с.
7. Андрусишина Л. Стан сформованості категоріального мислення у старших дошкільників із НЗНМ / Л. Андрусишина // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць / редкол.: В. І. Бондар, Е. А. Данілавичюте, В. В. Засенко та ін. – К. : Актуальна освіта, 2005. – Вип. 2. – С. 27–33.
8. Бандура А. Подростковая агрессия.Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс, пер. с англ. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
9. Бартенєва Л. Діагностика системи морфологічної словозміни у дітей із НЗНМ / Л. Бартенєва // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць / редкол.: В. І. Бондар, Е. А. Данілавичюте, В. В. Засенко та ін. – К. : Актуальна освіта, 2005. – Вип. 2. – С. 33–40.
10. Бассин Ф. В. Проблема "бессознательного" (о неосознаваемых формах высшей нервной деятельности) / Ф. В. Бассин. – М. : Медицина, 1968. – 468 с.
11. Беккер К. Логопедия / К. Беккер, М. Совак. –М. : Медицина, 1981. – 288 с.

12. Белинская Е. Б. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников / Е. Б. Белинская. – СПб. : Речь, 2006. – 125 с.
13. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студентов / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
14. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль /Л. Берковиц. – СПб. : Прайм-Еврознак : Нева; М. : Олма-Пресс, 2002. – 510 с.
15. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн. – СПб.: Братство, 1992. –224 с.
16. Болотова А.К. Прикладная психология: учеб. для вузов / А. К. Болотова, И. В. Макарова. –М: Аспект-Пресс, 2001. – 383с.
17. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Иван Дмитриевич Бех. – К., 1992. – 320с.
18. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д.Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
19. Бех І. Д. Відповідальність особистості як мета виховання / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1994. – № 9-10. – С.4–8.
20. Бех І. Д. Довільна поведінка школяра як мета виховання / І. Д.Бех // Рідна школа. – 1993. – № 9. – С.29–32.
21. БехІ.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998.–204 с.
22. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод, посібник/ І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 344 с.
23. БелыхС.Л. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями / С. Л. Белых, И. А. Гришанова. // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4.– С. 14–26.
24. БожовичЛ.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
25. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды / Л. И. Божович ; под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М. ; Воронеж, 1995. – 352 с.

26. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знание, 1979. – 96 с.
27. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М., 1990. – 72 с.
28. Бурлачук Л. Ф. Исследование личности в клинической психологии / Л. Ф. Бурлачук. – К. : Вища школа, 1979. – 174 с.
29. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А. С. Кочарян. – К. : Ника-Центр; М. : Алетея, 1999. – 320 с.
30. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 204 с.
31. Вачков И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2001. – 144 с.
32. Верес И. Н. Особенности внутреннего плана действий дошкольников с общим недоразвитием речи / И. Н. Верес, Г. А. Мишина // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития : науч.-практ. конф., посвящ. 10-летию МПГУ. – М. : МПГУ, 2005. – Т.2. – С. 54–63.
33. Винокур А. С. Подолання мовного недорозвитку у дітей молодшого шкільного віку / А. С. Винокур. – К. : Радянська школа, 1977. – 144 с.
34. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1997. – 356с.
35. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – 368с.
36. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка//Психология личности/ под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Просвещение, 1992. – С.60–170.
37. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.3. – 367с.
38. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 386с.

39. Гаврилова Н. С. Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Ін-т спеціальної педагогіки АПН України. — К., 2004. — Бібліогр.: С. 196–212.
40. Гаврилова Н. С. Психологічна характеристика дітей з загальним недорозвитком мовлення з порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу / Н. С. Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. соціально-педагогічна. / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. — Вип. X. — С. 181 – 185.
41. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей : монографія / Н. С. Гаврилова. — Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2011. — 200 с.
42. Гаврилова Н. С. Особливості організації соціальної роботи з сім'ями у яких є діти з проблемами розвитку і поведінки / Н. С. Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Сер. соціально-педагогічна / за ред. Л. П.Мельник, В. І.Співака. — Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2008. — Вип. IX — С. 42–48.
43. Гаврилова Н. С. Вплив недорозвитку кінестетичного праксису на формування у дітей вимови фонем / Н. С. Гаврилова // Вісник Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія/ за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. — Вип. II – С.23–36.
44. Гаврилова Н. С. Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією / Н. С. Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. — Вип. 15. — С. 120–127.
45. Гаврилова Н. С. Обстеження особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовлення / Н. С. Гаврилова // Науковий часопис НПУ ім.

- М. П. Драгоманова. Серія, 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 15. – С. 57–63.
46. Гаврилова Н. С. Характеристика понять «дислалія», «ринолалія», «дизартрія» / Н. С. Гаврилова // Гуманітарні студії: Україна-Польща : зб. наук. праць / [редкол.: О.Завальнюк (голова), С. Уліяш (голова), П. Атаманчук, А. Бобко, З. Будзинські та ін.]. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2010. – С. 330–339.
47. Гаврилова Н. С. Порухення фонематичних процесів у дітей / Н. С. Гаврилова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2010. – Вип. 1. – С. 87–98.
48. Гаврилова Н.С. Нарушения развития кинетического и кинестетического праксиса у детей с дислалией, ринолалией и дизартрией / Н. С. Гаврилова // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития : материалы междунар. науч. конф. (Минск, 22-23 окт. 2009 г.) : в 4 ч. – Минск, 2010. – Ч. 3. – С. 293–300.
49. Гаврилова Н. С. Суб'єктивний погляд на природу емоцій та їх роль у особистісному розвитку людини / Н. С. Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер.соціально-педагогічна / за ред. Л. П.Мельник, В. І.Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори – 2006, 2011. – Вип. XVI. – С. 197–205.
50. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення / Н. С. Гаврилова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. соціально педагогічна. Вип. XX : у 2-х ч., ч.1 / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – С. 293–315.
51. Гаврилова Н. С. Методика формування моторної готовності до оволодіння правильною вимовою фонем у дітей з дислалією, ринолалією та дизартрією / Н. С. Гаврилова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім.

- Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д.Максименка, Л. А.Онуфрієвої. – Кам'янець–Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 15.– С. 110 – 124.
52. Гингер С. Гештальт-терапия контакта / С. Гингер, А. Гингер. – 2-е изд. – СПб. : Специальная литература, 2001. – 288 с.
53. Гроф С. Области человеческого бессознательного. Данные исследования ЛСД / С. Гроф, пер. с англ. – М. : МТМ, 1994. – 236, [3] с.
54. Гумовська Л. М. Розвиток соціально-емоційної сфери дошкільників. Авторська програма / Л. М. Гумовська.– Х.: Основа, 2001.– 218с.
55. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калинин. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 448 с.
56. Детский психолог/ под ред. Е.И.Рогова.–Ростов–на–Дону, 1992.– Вып. 1– С. 5–20.
57. Дефектологічний словник: навч. посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К.: МП Леся, 2011. – 528с.
58. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Д. Дилео. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. –272с.
59. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А. Г. Долгова. – М.: Генезис, 2009. – 216 с.
60. Євтушенко І. В. Використання казок в роботі психолога / І. В. Євтушенко, С. М. Аврамченко – К. : Марич, 2011 – 96 с.
61. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: кн. для логопеда / И. И. Ермакова. – 2-е изд. – М.: Просвещение : Учеб. лит., 1996. – 143с.
62. Ермолаева О. Ю. Математическая статистика для психологов/ О. Ю. Ермолаева. – 2-е изд. – М.: Моск. психол.-социальный ин-т: Флинта, 2003. – 336 с.
63. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. –Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
64. Заброцький М.М. Вікова психологія: навч. посіб. – К.: МАУП, 1998. – 92с.

65. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1986.–Т.1. –320 с.
66. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman. – М.: Медицинская литература, 1962. – 300с
67. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. –М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 238 с.
68. Ипполитова А.Г. Открытая рынолалия / А. Г. Ипполитова. – М.: Просвещение, 1983. – 95с.
69. Калягин В. А. Психология лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2007. – 544 с.
70. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч.посібник / С. Г. Карпенчук. – К.: Вища шк., 1997. – 304с.
71. Калягин В. Если ребенок заикается / В. Калягин. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 192 с.
72. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – М.: Просвещение, 1973. – 148с.
73. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности / О. Кернберг. – М. : Класс, 1998. –126 с.
74. Кириленко Т.С. Психологія:емоційна сфера особистості: навч. посібник / Т. С. Кириленко. – К.: Либідь, 2007. – 256с.
75. Клиническая психология / под ред. М. Перре и У. Бауманна. – СПб.: Питер, 2002. – 1312 с.
76. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / В. Н. Колесников. – М.: Ин-т психологии, 1996. – 224с.
77. Конопляста С. Ю. Діти з вродженими незрощеннями губи та піднебіння як медико-психолого-педагогічна проблема / С. Ю. Конопляста // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Сер. соціально-педагогічна / за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2008. – Вип. 8.–с. 45–52.

78. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учебное пособие / Б.П. Пузанов, В. И. Селиверстов. – М.: Академия, 1999. – 160 с.
79. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
80. Костюк Г.С. Актуальные вопросы формирования личности ребенка / Г. С. Костюк // Советская педагогика. – 1949. – № 11. – С. 73–101.
81. Коломієць Ю. В. Граматико-стилістичні уміння у дітей з мовленнєвими вадами / Ю. В. Коломієць // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Сер. соціально-педагогічна : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні пробл. корекційної педагогіки та психології» / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. – Вип. 7. – С. 173–175.
82. Критерії моральної вихованості молодших школярів: книга для вчителя/ за ред. І.Д. Беха, С.Д. Максименка. – К.: Рад. школа, 1989. – 95 с.
83. Кузмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
84. Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном, или судьба разума после Фрейда / Ж. Лакан ; пер. с франц. – М.: Логос. 1997. – 184 с.
85. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье. – СПб.: пройм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.
86. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи // Основы теории и практики логопедии/ под ред. Р.Е.Левинной. – М.: Провещение, 1967. – С. 67–85.
87. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологи. – 1967. – № 6. – С. 118–129.
88. Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии / Н. Д. Левитов // Вопросы психологи. – 1972. – №6. – С. 168–173.
89. Левчук Л. Т. Психоанализ: от бессознательного к "усталости от сознания" / Л. Т. Левчук. – К.: Вища школа, 1989. – 183 с.

90. Лейнер Х. Кататимное переживание образов / Х. Лейнер. – М.: Эйдос, 1997. – 286 с.
91. Ленів З. Діагностика усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії: навч.-метод.посібник / З. Ленів. – К. : Спадщина, 2011. – 64 с.
92. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
93. Леонтьев А. Н. О диагностических методах психологического исследования школьников / А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов // Советская педагогика. – 1968. – №7. – С. 65–77.
94. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / В. А. Липа. – Славянск : Моторин Б. И., 2012. – 386 с.
95. Літковська О. В. 100 притч для тих, хто вчить, і тих, хто вчиться / Олена Літковська. — К.: Шк. світ, 2012. — 224 с.
96. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
97. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. – 2-ге вид. – К. : Слово, 2010. – 672 с.
98. Логопсихологія : навч. посіб. / Конопляста С. Ю., Сак Т. В. ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
99. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ 1979. – 320 с.
100. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
101. Лурия А. Р. Роль речи в регуляции нормального и аномального поведения // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребёнка / под ред. А. Р. Лурия. – М. : АПН РСФСР, 1958. – Т.2. – С. 78–80.
102. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Л. О. Люблінська. – К. :Вища школа, 1974. – 456с.
103. Максимова Н. Ю. Основы дитячої патопсихології : навч. посібник / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. –К. : Перун, 1996. – 464 с.

104. Марголис Дж. Личность и сознание: перспективы нередуктивного материализма / Дж. Марголис, пер. с англ. – М. : Прогресс. 1986. – 420 с.
105. Мартиненко І. В. Особливості формування вольового компонента мотиваційно-вольової готовності до шкільного навчання у дітей з загальним недорозвитком мовлення/ І. В. Мартиненко // Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського держ. ун-ту. Сер. соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2006. – Вип. 6. – С. 265–269.
106. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 124 с.
107. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі : навч. посібник / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, М. У. Зеленко, В. К. Лихолетова. – К. : Вища шк., 1992. – 414 с.
108. Миронова С. П. Теоретичні аспекти та методика подолання заїкання у молодших школярів : навч.-метод. посібник / С. П. Миронова, Л. Л. Гуцал. – Хмельницький : Поділля, 2001. – 96 с.
109. Мойсева О. Є. Психологічний аналіз проблеми агресії / О. Є. Мойсева // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 7. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 444–454.
110. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции / сост. Е. Ф. Собонович. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с.
111. Немов Р. С. Психология : ученик для студентов высш. пед.учеб. заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. –4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2001.– Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
112. Никашина Н. А. Логопедическая помощь учащимся с речевым недоразвитием / Н. А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под. ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1965. – С. 8–32.

113. Нужнова С. В. Применение статистических методов в психологии – педагогических исследованиях : Учебное пособие / Сост. С.В. Нужнова. – Троицкий филиал ГОУ ВПО «ЧелГУ». – Троицк, 2005. – 120 с.
114. Оклендер В. Окна в мир ребенка : руководство по детской психотерапии / В. Оклендер. – М. : Класс, 1997. – 336 с.
115. Омельченко Я. М. Корекція тривожних станів молодших школярів засобами кататимно-імагінативної психотерапії : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
116. Омельченко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я. Омельченко, З. Кісарук. – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с.
117. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2000. – 512 с.
118. Основи космічного виховання дошкільників за педагогічною системою М. Монтессорі : навч.-метод. посібник / М. М. Сухова, Т. Ф. Іванова – Кам'янець-Подільський : Медобори 2006, 2012. – 108 с.
119. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968. – 422 с.
120. Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С.С. Ляпидевского.– М. : Просвещение, 1967. – Вип. 3. – 236 с.
121. Перлз Ф. Практикум по гештальттерапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. – М. : Академия, 1997. – 199 с.
122. Поваляева М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов : коллективная монография / под общ. ред. М. А. Поваляевой. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 352 с.
123. Поваляева М. А. Справочник логопеда : учеб. пособие / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 448 с.
124. Подарки феи: развивающая сказкотерапия для дошкольников. – СПб. : Речь, 2006. – 96 с.
125. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов–100 ответов : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

126. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
127. Портман Р. Ігри, що запобігають агресії: інтерактивні ігри / Р. Портман. – Львів : Свічадо, 2010. – 112с.
128. Правдина О. В. Логопедия / О. В. Правдина. – М : Просвещение, 1969. – 310 с.
129. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других / Р. Римская, С. Римский. –М. : АСТ-ПРЕСС, 1999. – 376 с.
130. Педагогіка та методики: спеціальні: Зб. наук. ст. Вип. 1 / Ред.: М.К. Шеремет; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2001. — 193 с.
131. Проблемы сознания : материалы симпозиума / Всесоюз. науч. мед. об-во невропатологов и психиатров ; отв. ред. В. М. Банщиков. – М., 1966 – 600 с.
132. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448с.
133. Психологический словарь/ под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд. – М.: Педагогика–Пресс, 2001. – 440 с.
134. Психология человеческой агрессивности: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 2005. – 656с.
135. Психологічний словник/ за ред. І.Войтка. – К.:Вища школа, 1982. – 217с.
136. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
137. Психологія: підручник / Г.С. Костюк. – 3-те вид. – К.: Радянська школа, 1968. – 572с.
138. Психологія: підручник /Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560с.
139. Психотерапія у логопедичній практиці: метод. рек. / уклад. Н.М. Уманська. – К.: РУМК, 1992. – 24 с.
140. Рабочая книга социолога/ редкол.: Г.В.Осипов (отв. ред.), Д. М. Гвишиани, М. Н. Руткевич, В. Н. Иванов и др.– М. : Наука, 1983.– 478 с.

141. Рабочая книга школьного психолога/ под ред. И.В.Дубровиной.– М., 1991.– 256с.
142. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты :учеб. пособие. – Самара: БАХРА-М, 2001.– 672с.
143. Реабілітаційна педагогіка.– К. : ІЗМН, 1998. – Ч. I, II. – 518 с.
144. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
145. Романов А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей : диагностические и коррекционные методики / А. А. Романов. –М. : Школьная Пресса, 2003. – 48с.
146. Романова Е. С. Графические методы в психологии / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. – М. : Дидакт, 1991. – 256 с.
147. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
148. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704с.
149. Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке / Т. Г. Румянцева. – Минск : Университетское, 1991.– 150 с.
150. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей / М. А. Савченко.–К.: Освіта, 1992.– 176с.
151. Семаго Н.Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М.М.Семаго.–М.: АРКТИ, 2000.– 208с.
152. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб.пособие для высш.учеб. заведений / А. В. Семенович.–М.: Академия, 2002. –232 с.
153. Симерницкая Э. Г. Изучение регуляции активности методом вызванных потенциалов / Э. Г. Симерницкая. – М. : Просвещение, 1970. – 223 с.

154. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 190 с.
155. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П., Матвеева, О. П. Хохліна. — К. : Знання, 2008. — 359с.
156. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2003. – 288 с.
157. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2001. – 976 с.
158. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с.
159. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум» / Т.П. Смирнова . – Ростов н/Д : «Феникс», 2004. – 160 с.
160. Соботович Є. Ф. Концепція загальнонавчальної підготовки дітей до школи / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. –1997. – № 1. – С. 2–7.
161. Соботович Е. Ф. Особенности формирования языкового сознания у детей дошкольного возраста в процессе спонтанного речевого развития / Е. Ф. Соботович, И. Э. Соботович // Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи. – К.,1989. – С. 121–126.
162. Сознание и личность: межвуз. сб. / отв. ред. В. А. Ельчанинов. –Барнаул: АСТ, 1986. – 163 с.
163. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М., 1980. –174с.
164. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / под ред. Е. А. Стребеловой. – М.: Академия, 2001. – 312 с.
165. Спеціальна психологія :тексти / за ред. М. П. Матвеевої, С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : К-ПДПУ, інформ.-вид. від., 1999. – Ч. 1. – 158 с.
166. Спеціальна психологія :тексти / за ред. М.П. Матвеевої, С.П.Миронової. – Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, інформ.-вид. від., 2001. – Ч. 2. –140с.
167. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.

168. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV кл.) / Л. Ф. Спирова. – М.: Педагогика, 1980. – 192с.
169. Соловьева Л.Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 67 – 71.
170. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под. ред. С.Ю. Циркина. – М.: ПИТЕР, 2001. – 754 с.
171. Сухомлинский В.А. Воспитание и самовоспитание / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. – 1965. – №12. – С. 34 – 40.
172. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С.149–416.
173. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С.403–637.
174. Сэмьюэлз Э. Критический словарь аналитической психологии К.Г.Юнга / Э. Сэмьюэлз, Б. Шортер, Ф. Плот. – М.: Госиздат, 1994. – 182с.
175. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. – М. ; Воронеж, 1996. – 168с.
176. Тарасун В. В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С. 2–4.
177. Тарасун В.В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей (фрагмент) / В. В. Тарасун // Практична психологія та соціальна робота. – 1997. – №1. – С 11–14.
178. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушенням мовленнєвого розвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Ін-т дефектології АПН України. – К., 1999. – 57 с.
179. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посібник для вищ. навч. закладів. – К. : Вид-во нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 348с.

180. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць/ Ін-т спеціальної педагогіки АПН України ; редкол.: В. І. Бондар, Е. А. Данілавичюте, В. В. Засенко та ін. – К. : Актуальна освіта, 2006. – Вип. 3. – 147 с.
181. Тищенко В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років: поради батькам / В. Тищенко, Ю. Рібцун. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 128 с.
182. Тренинг по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь. 2006. – 176 с.
183. Трошин О. В. Логопсихология : учеб. пособие / О.В. Трошин, Е. В. Жулина: – М. :Сфера, 2005. – 256 с.
184. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 452 с.
185. Усанова О.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, О. А. Синякова. – М. : Просвещение, 1985. – 130 с.
186. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
187. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ / З. Фрейд. – М. ; Пг. : Госиздат, 1923. – 250 с.
188. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / З. Фрейд. – М. ; Пг. : Госиздат, 1923. – 206 с.
189. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд. – М. : Современные проблемы, 1913. – 448 с.
190. Фрейд З. Я и Оно / З. Фрейд. – Л. : Академия, 1924. – 62 с.
191. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд.–М. : Наука, 1989. – 456 с.
192. Фрейд З. Основные принципы психоанализа / З. Фрейд ; пер. с нем., англ. – М. : REFL-воок ; К. : Ваклер, 1998. – 288 с.
193. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни //Психология бессознательного: сб. произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990.– С. 202–309.
194. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / З. Фрейд, пер. с нем. – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.

195. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд. – К. : Здоровье, 1991. – 383 с.
196. Фрейд З. "Ребенка бьют": к вопросу о происхождении сексуальных извращений [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.litmir.net/br/?b=75642>. – Назва з екрана.
197. Фром Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фром. –М.: АПК, 1994. – 354с.
198. Фурман А.В. Психологія Я-концепції: навч. посібник / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк. – Львів: Новий Світ–2000, 2006. – 360с.
199. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : Ильин В. П., 1996. – 199 с.
200. Хватцев М. Э. Логопедия / М.Э. Хватцев. – М.: Учпедгиз, 1959. –476с.
201. Хоментausкас Г.Т. Отражение межличностных отношений в диагностическом рисунке семьи :автореф. дис. ... канд. психол. наук / МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1985. – 24 с.
202. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
203. Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М., Глоба О.П. Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи: Навчально-методичний посібник. – Луганськ: Альма-Матер, 2002.
204. Хрестоматия по логопедии : учеб.пособие : в 2 т. / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. –М.: ВЛАДОС, 1997. – Т. 1–2.
205. Худик В.А. Психологическая диагностика детского развития: методы исследования / В. А. Худик. – К.: Освіта, 1992. – 220с.
206. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта / В. Н. Цапкин // Психологическое консультирование и психотерапия :хрестоматия. / под ред. А. Б. Фенько. –М., 1999. – Т. 1 : Теория и методология.– С. 29.
207. Цветкова Л.С. Роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами речевой патологии / Л. С. Цветкова, Т. М. Пирцхалайшвили // Дефектология. –1975. –№5. – С. 11 – 18.

208. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1989. – 560с.
209. Эльконин Д.Б. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин. – М.: МПА, 1995. – 224с.
210. ЮнгК. Психологические типы / К. Юнг. – Цюрих : Мусагет, 1929. – 475 с.
211. ЮнгК. Libido. Метаморфозы и символы / К. Г. Юнг // Избр. труды по аналитической психологии. –Цюрих: Изд. Психолог. клуба в Цюрихе, 1939. –Т. 2. – 400с.
212. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг ;пер. с англ. и нем. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
213. Юнг К. Инстинкт и бессознательное/ К. Г. Юнг// Избр. трудыпо аналитической психологии. –Цюрих, 1939.– Т. 3.– С. 348–357.
214. Юнг К. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг. – М.: Прогрес, 1993. – 326с.
215. Юрова Р. Сучасний підхід до діагностики заїкання / Р. Юрова, А. Казьміна// Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць / Ін-т спеціальної педагогіки АПН України ; редкол.: В. І. Бондар, Е. А. Данілавічюте, В. В. Засенко та ін.– К. : Актуальна освіта, 2005. – Вип. 2. – С. 141–150.
216. Янковский Л. Общая психодиагностика / Л. Янковский. – СПб. : Речь, 2004. – 440 с.
217. Ястребова А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 1997. – 131 с.
218. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посібник / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
219. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies / A. Bandura // Self-efficacy in Changing Societies / ed. by Albert Bandura. – Cambridge University Press, 2002 – 150p.
220. BerneE. Games people play. The psychology of human relationships / E.Berne.– London: Andre Deutsch, 1966. – 192 p.

ДОДАТКИ

Додаток А.2.1.

Методики дослідження усвідомленої та неусвідомленої агресії в дітей та дорослих

Рівень усвідомленості агресії-види	діагностичних напрямків	Підвиди діагностичних напрямків	Методики дослідження агресивності	Розподілення методик за віковою категорією (наявність познач. "+")				
				дошк.	мол. шк.	підлітки	юнаки	дорослі
Усвідомлений	Метод спостереження	Несистематизований	Метод спостереження (І. Фурманов).	+	+	-	-	-
		Систематизований	Метод спостереження (І. Фурманов, Д. Скот).	+	+	-	-	-
	Метод тестування (питальник)	Спрямованість суб'єктивної оцінки на самого себе	Діагностика показників і форм агресії (А. Басса і А. Дарки).	-	-	+	+	+
			Дослідження агресивності (А. Ассінгера).	-	-	+	+	+
			Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту під час спілкування (В. Бойко).	-	-	+	+	+
			Виявлення "Типу особистості і "вірогідних розладів" (Дж. Олдхем, Л. Морріс)	-	-	+	+	+
			Діагностика міжособистісних стосунків (Т. Лірі).	-	-	+	+	+
			Діагностика самооцінки психічного стану (Г. Айзенк).	-	-	+	+	+
	на інших	Дитина очима дорослого(О. Романов).	+	+	+	-	-	
	Неусвідомлений	Експресивні	Малюнок методика "Тварина якої не існує" (М. Друзкевич).	+	+	+	+	+
			Малюнок методика "Будинок, дерево, людина" (Дж. Бука).	+	+	+	+	+
			Малюнок методика "КМС" (Р. Бернс, С. Кауфман).	+	+	-	-	-
Імпресивні		Тест вибору кольорів (М. Люшер).	+	+	+	+	+	
		Тест руки (Б. Брайклін, З. Піотровський, Е. Вангер).	+	+	+	+	+	
Інтерпретаційний		Ситуативний тест (С. Розенцвейнг).	-	+	+	+	+	
		Ситуативний тест "Ділові ситуації" (Н. Хітрова).	-	-	-	+	+	

Вивчення агресії за тестами-питальниками в дорослих

№ з / п	Автор методики	Специфіка діагностики показників агресивної поведінки			
1	А. Басс, А. Даркі	За показниками та формами агресії	Форма агресії	<p>фізична</p> <p>вербальна</p> <p>непряма</p> <p>схильність до роздратованості</p> <p>образливість</p> <p>підозріливість</p> <p>негативізм</p> <p>почуття провини</p>	<p>Показники агресії</p> <p>використання фізичної сили проти іншої особи;</p> <p>вираження негативних почуттів як через форму (сварка, крик), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокляття);</p> <p>спрямованість неправдивої інформації на іншу особу (плітки, злі жарти), або агресія, яка ні на кого не спрямована (спалах люті);</p> <p>готовність при щонайменшому збудженні до проявів запальності, різкості, грубості;</p> <p>заздрість і ненависть до інших, зумовлені відчуттям гніву на весь світ за дійсні або надумані страждання;</p> <p>недовіра, обережність, злопам'ятність;</p> <p>опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитету або керівництва;</p> <p>відчуття докори совісті, думки про погані свої вчинки;</p>
2	А. Ассінгер	За станом агресивності	Рівень агресивності	<p>I недостатній вид агресивності</p> <p>II помірний вид агресивності</p> <p>III сильний вид агресивності</p>	<p>Показ. агресії</p> <p>невпевненість у собі та в своїх силах, нерішучість у прийнятті рішень;</p> <p>адекватне реагування на труднощі та невдачі, стійкість у виборі правильного рішення під час конфліктних ситуацій;</p> <p>неврівноваженість, конфліктність, жорстокість, необміркованість у діях.</p>
3	В.В. Бойко	За компонентами захисної агресії	Рівень захисту	<p>I</p> <p>II</p> <p>III</p>	<p>Поведінка</p> <p>миролюбство як компонент інтелектуальної нейтралізації негативних емоцій;</p> <p>миролюбство як компонент інтелектуальної нейтралізації негативних емоцій;</p> <p>агресивність як певний знак інстинктивності, стратегії захисту.</p>
4	Дж. Олдхем, Л. Морріс	За розладами особистості	За агресивним типом особистості	<p>керований</p> <p>ієрархічний</p> <p>нетерпимий до змін</p> <p>ціленаправлений</p> <p>силовольовий</p>	<p>Показники поведінки</p> <p>зручний засіб відчуття на собі "лавр" влади та привілею;</p> <p>відчуття сили від верхніх сходинок влади та відповідальності;</p> <p>емоційне задоволення від виконання іншими особами складених ними правил;</p> <p>прагматичність у досягненні своїх цілей;</p> <p>психологічна установка на успіх;</p>

5	Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазеком	За типажем у міжособистісних стосунках	Типи особистості	буйність та метання садистський егоїстичний агресивний підозріливий підпорядкований Залежний Дружелюбний альтруїстичний	Показники поведінки отримання насолоди від життєвих дій та пригод, суперництво у змаганнях та ін.; задоволення від фізичного або іншого насилля з метою утвердження панівної атмосфери в стосунках між людьми або живою природою. 1-самозакоханість, розрахунковість, незалежність; 2-здатність до суперництва. 1-жорсткість;2-вимогливість, іронічність, прямолінійність, строгість, роздратованість; 3-наполегливість, упертість, енергійність. 1-образа, злопам'ятність, скарження на інших; 2-критичність, замкнутість, скептичність, скритність, негативізм;3-критичність до всього навколишнього. 1-покірність, слабовільність, пасивність; 2-утискування, незахищеність; 3-скромність, боязкість, уступливість, сором'язливість. 1-невпевненість, тривожність, залежність від інших; 2-слухняність, боязкість, безпомічність; 3-м'якість характеру, довірливість, чемність. 1-емоціональна лабільність, дружелюбність; 2-склоність до співпраці, ініціативність. 1-гіпервідповідальність; 2-делікатність, дбайливість, безкорисливість.
6	Г. Айзенк	За самоцінкою психічного стану	Типи особистості	адекватний (типи: 1,2,3,7, 8,19,26,27,31) тривожний (типи: 4,5,6,16, 18,28) активний (типи: 9,10,11, 12, 17,21, 23, 24) агресивний (типи: 13, 14, 15, 20,22,25,29,30,32)	Показники поведінки терплячість, миролюбство, оптимістичність, веселість, активність, спокій, працелюбність, незалежність; настороженість, невпевненість, замкнутість, спокій, замріяність, песимістичність, образа, мовчазливість, замкнутість; життєрадісність, активність у спілкуванні, змагальність, благородність, ініціативність, урівноваженість, енергійність; енергійність, демонстративність, життєрадісність, власність, мнимість, роздратованість, заздрісність, злопам'ятність, недовірливість.

Вивчення агресії за тестами-питальниками в дітей

№ п/п	Автор методики	Специфіка діагностики показників агресивної поведінки	
		тип агресивності	рівень агресивності
1	О. Романов	гіперактивний	рухливість, розгальмованість, не дисциплінованість, неслухняність;
		уразливий	вразливість, роздратованість, хворобливість, підвищена чутливість, вихованість;
		опозиційно-зухвалий	грубість, роздратованість, не відповідальність, віддаленість від батьків;
		боязливий	ворожість, підозріливість, тривожність;
		байдужий	черствість, байдужість, емоційність, холодність, підвищена афективність, (емоційна) збудливість, відсутність співчуття до інших.

Додаток А.2.3.

Виділення видів агресії за типами та видами агресивних реакцій

Види агресії	Підвиди агресії	Ознаки агресії		
		Типи агресивних реакцій за методиками С. Розенцвейга, І. Фурманова	Види агресивних реакцій за питальником А. Басс і А. Даркі	Типи агресії за О. Романовим
Саморегульований	контрольований	Імпунітивний, самозахисний тип: - спокійність, збереженість емоційного стану до наступної критичної ситуації.		
		Імпунітивний, уперто-розрахунковий тип: - розв'язування конфлікту після обдумування; - втручання інших осіб; - вирішення фруструвальної ситуації самотійно.		
	змагальн.	Імпунітивний, перешкодно-домінантний тип: - прояви негативних емоцій невисокої інтенсивності.		
Прихований	захисний	Інтропунітивний, самозахисний тип: - образливість; - замкненість; - почуття незахищеності; - психологічний захист та виправдання себе.	Образа: - заздрість, ненависть до інших; - гнів на весь світ за дійсні або надумані страждання.	Агресивно-боязливий тип. - ворожість; - недовіра; - гнівливість; - захист від надуманої погрози.
		Інтропунітивний, уперто-розрахунковий тип. - сором'язливість; - активні емоційні переживання; - впертість		
	депресивний	Інтропунітивний, перешкодно-домінантний тип: - образливість, засмученість, самозвинуваченість; - відчуття власної неправоти, сорому; - травмувальні переживання; - внутрішнє самознищення.	Почуття провини: - докір совісті; - тривожність. Підозріливість: - недовіра; - підозріливість у поганих намірах; - фобічні стани.	Агресивно-вразливий тип. - підвищена чутливість; - роздратованість; - хворобливий стан.

Види агресії	Підвиди агресії	Ознаки агресії		
		Типи агресивних реакцій за методиками С. Розенцвейга, І. Фурманова	Види агресивних реакцій за питальником А. Басс і А. Даркі	Типи агресії за О. Романовим
Поведінковий	демонстративний	<p>Екстрапунітивний, уперто-розрахунковий тип.</p> <ul style="list-style-type: none"> - гнівливість, істеричність, образливість, роздратованість; - самовпевненість; - не сприймання своєї провини; - вияв агресії через засудження і докір заперечення. 	<p>Вербальна агресія: вираження негативних почуттів:</p> <ul style="list-style-type: none"> - через форму агресії: сварки, крику, вереску; - через зміст словесних відповідей: погроз, проклять. 	<p>Агресивно-гіперактивний тип:</p> <ul style="list-style-type: none"> - емоційна розгальмованість; - неадекватна рухливість; - недисциплінованість; - неслухняність.
			<p>Непряма агресія:</p> <ul style="list-style-type: none"> - спрямованість агресії на особу через плітки, злі жарти; - агресія без спрямованості через спалахи люті, крики, тупотіння ногами тощо. <p>Схильність до роздратування:</p> <ul style="list-style-type: none"> - емоційне збудження; - прояви запальності, різкості, грубості. 	<p>Агресивно-опозиційний тип:</p> <ul style="list-style-type: none"> - опозиційність; - негативізм, грубість, хитрість, зухвалість; - перекидання відповідальності за свої вчинки на інших; - емоційне знуцання над людьми близького оточення.
		<p>Екстрапунітивний, самозахисний тип.</p> <ul style="list-style-type: none"> - використання прямої фізичної сили. 	<p>Негативізм:</p> <ul style="list-style-type: none"> - опозиційність; - боротьба проти авторитету; пасивний або активний опір. 	
	<p>Екстрапунітивний, перешкодо-домінантний тип.</p> <ul style="list-style-type: none"> - роздратованість, гнівливість високої інтенсивності; - постійні звинувачення оточуючих (людей, тварин, предметів). 	<p>Фізична агресія</p> <ul style="list-style-type: none"> - використання фізичної сили проти іншої особи 	<p>Агресивно-байдужий тип:</p> <ul style="list-style-type: none"> - емоційна холодність; - підвищена ефективність; - емоційна збудливість; - дратівливість, байдужість; - фізичне застосування своєї сили; - використання образ, грубих слів. 	
<p>Екстрапунітивний, самозахисний тип.</p> <ul style="list-style-type: none"> - використання прямої фізичної сили. 				

Симптоматика стану агресії та моделей агресивної поведінки

Характеристика симптоматики саморегульованої агресії

Види агресії	Підвиди агресії	Стани	Елементи невербальної агресії		Моделі агресивної поведінки	
			Міміка	Жести	Вербальна поведінка	Невербальна поведінка
Саморегульований	Контрольований	Внутрішня впевненість ↓ Напруженість	<u>Міміка</u> малорухлива, <u>за напрямом</u> : - задоволена. <u>Обличчя</u> спокійне. <u>Очі</u> блищать, прищурені, або розкриті, погляд спокійний. <u>Губи</u> розтягнуті в приємну та щирю посмішку.	<u>Рухи</u> : - урівноважені; - легкі; - пояснювальні. <u>Хо́да</u> : - благородна; - впевнена; - без турботлива; - спокійна.	<u>Спілкування</u> : - стримане; - розсудливе; - обґрунтоване; - логічне. <u>Характерні прояви</u> : без криків та образ вирішують непорозуміння.	<u>Поведінка</u> : - дисциплінована; - педантична; - критична; - самоконтрольована.
	Змагальний	Активність ↓ Впевненість ↓ Незадоволення собою (якщо поруч є хтось кращий)	<u>Міміка</u> рухлива, <u>за напрямом</u> : - орієнтовно-дослідницька; - задоволена, незадоволена. <u>Обличчя</u> зосереджене, або задоволене. Під час зосередженості: <u>Брови</u> зведені. <u>Лоб</u> має вертикальні складки. <u>Очі</u> звужені. <u>Рот</u> закритий, кути опущені. <u>Губи</u> стиснуті. Під час задоволення: <u>Брови</u> підняті. <u>Очі</u> блищать, прищурені. <u>Лоб</u> має горизонтальні складки. <u>Губи</u> розтягнуті у широкій посмішці.	<u>Рухи</u> : - активні; - вказівні; - швидкі; - змістовні; - впевнені. <u>Хо́да</u> : - впевнена; - задоволена; - горда; - стурбована; - стрімка; - енергійна.	<u>Спілкування</u> : - емоційне; - дійове; - захопливе; - доказове; - порівняльне. <u>Характерні прояви</u> : підвищення голосу з метою наполягання, похмурість, нестриманість у висловлюванні, наполягання на власній точці зору.	<u>Поведінка</u> : розкута; - ціленаправлена; - непоступлива; - вперто-розрахункова; - домігантна.

Вид агресії	Підвиди агресії	Можливі варіанти рис характеру, які можуть формуватися при певному підвиді агресії		Рівень усвідомлення
		Позитивні риси характеру	Негативні риси характеру	
Саморегульований	Контрольований	<ul style="list-style-type: none"> - Самоконтроль (у межах конкретної ситуації). - Вміння вислухати думку інших людей. - Виконання того, що кажуть інші. - Довіра до навколишніх людей; - Адекватна самооцінка. 	<ul style="list-style-type: none"> - Необ'єктивне бачення навколишньої дійсності; - підвищений педантизм. 	<ul style="list-style-type: none"> - Розуміння своїх дій. - Усвідомлення комфортного самопочуття. <p>Форми висловлювань:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Це не Я винен, мені сказали так зробити"; - "Я не гратимуся... Мені заборонили з тобою спілкуватися..."; - "Я зроблю все, що мене попросять"; - "Зі мною такого не станеться...".
	Змагальний	<ul style="list-style-type: none"> - Наполегливість.; - Цілеспрямованість досягненні поставленої мети. - Конструктивність (послідовність виконання дій). - Оптимістичність. - Раціональність. - Сила волі. - Спланованість дій. 	<ul style="list-style-type: none"> - Заздрість. - Образа. - Упертість. - Хвастливість. - Підвищена самооцінка. 	<ul style="list-style-type: none"> - Усвідомлений розрахунок своїх позицій у соціумі. - Чітка цільова установка. - Демонстрація змісту особистісних досягнень. - Аналіз ситуацій на власну користь. <p>Форми висловлювань:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Я краще за нього..."; - "Все одно перемога буде за мною"; - "Я так зробив, оскільки знаю, що так буде добре...".

Характеристика симптоматики прихованого виду агресії

Види агресії	Підвиди агресії	Стани	Зовнішні прояви невербальної агресії		Моделі агресивної поведінки	
			Міміка	Жести	Вербальна поведінка	Невербальна поведінка
Прихований	Захисний	Пасивність ↓ Невпевненість ↓ Тривожність	<u>Міміка</u> монотонна, нерухлива; <u>за напрямом:</u> - пасивно-оборонна; - замаскована. <u>Обличчя</u> втомлене. <u>Брови</u> насуплені. <u>Очі</u> розширені, погляд не впевнений.	<u>Рухи:</u> - пасивні; - не впевнені; - закриті; - турботливі; - стримані. <u>Хода:</u> - схвильована; - лінива; - важка; - не впевнена.	<u>Спілкування:</u> - не голосне; - стурбоване; - не відверте; - не впевнене; - з оправданнями чи звинуваченнями інших. <u>Характерні прояви:</u> імпульсивне підвищення голосу, плач, похмурість, осуд інших, обманювання, розповсюдження пліток.	<u>Поведінка:</u> - не довірлива; - збентежена; - нерішуча.
		Пасивність ↓ Невпевненість ↓ Тривожність ↓ Страх	<u>Міміка</u> монотонна, мала зміна її форм; <u>за напрямом:</u> - пасивно-оборонна; - покірна; - замаскована. <u>Обличчя</u> втомлене, перелякане, бліде, застигле; <u>Брови</u> насуплені; <u>Очі</u> "потухлі", погляд не впевнений, сумний; <u>Рот</u> може бути трохи відкритим, кути опущені вниз; <u>Губи</u> стиснуті. Нижня губа безвільно опущена вниз.	<u>Рухи:</u> - пасивні; - не впевнені; - обережні; - слабкі. <u>Хода:</u> - повільна; - неграційна; - втомлена; - обережна; - важка; - опущені голова та плечі.	<u>Спілкування:</u> - тихе; - пасивне; - боязливе; - не впевнене; - незацікавлене; - звинувачення самих себе. <u>Характерні прояви:</u> плач, страх, небажання спілкуватися, тощо.	

Вид агресії	Підвиди агресії	Можливі варіанти рис характеру, які можуть формуватися при певному підвиді агресії		Рівень усвідомлення
		Позитивні риси характеру	Негативні риси характеру	
Прихований	Захисний	<ul style="list-style-type: none"> - Сором'язливість. - Стриманість. - Відчуття субординації. 	<ul style="list-style-type: none"> - Лінь. - Заздрість. - Образа. - Підозріливість. - Ворожість (до успішних); - Недовіра до навколишніх. - Оправдання та звинувачення інших. - Не рішучість у прийнятті рішень. - Занижена самооцінка. 	<ul style="list-style-type: none"> - Усвідомлення своїх слабких сторін, підвищена самокритичність. - Заниження своїх можливостей. - Розуміння того, що є люди більш успішні, авторитетні, ніж вони. - Трансформування себе в мріях: від безпомічності до героїчності. <p>Форми висловлювань:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Я теж міг би стати першим, якщо б мені не заважали ...". - "Я не буду виконувати це завдання, тому що в мене все одно нічого не вийде ...". - "Я не буду спілкуватися з тими учнями, бо вони мене ображають і завжди роблять погані вчинки, як-от...".
	Депресивний		<ul style="list-style-type: none"> - Безпомічність. - Образа. - Незахищеність. - Заздрість. - Підозріливість. - Замкненість. - Напруженість. - Втомленість. - Зневіра (у своїх силах). - Звинувачення себе. - Самотність. - Занижена самооцінка. 	<ul style="list-style-type: none"> - Усвідомлення власних переживань, а також залежності від них. - Викривлене розуміння ситуацій (їм здається, що всі настроєні проти них). <p>Форми висловлювань:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Зі мною ніхто не хоче спілкуватися...". - "У мене нічого не вийде...". - "Мені ніхто не потрібен. Мені і так добре...".

Характеристика симптоматики поведінкового виду агресії

Види агресії	Підвиди агресії	Стани	Зовнішні прояви невербальної агресії		Моделі агресивної поведінки	
			Міміка	Жести	Вербальна поведінка	Неверб. поведінка
Поведінковий	Демонстративний	Активність ↓ Упевненість ↓ Задоволеність собою та своїми вчинками	<u>Міміка</u> надзвичайно рухлива, <u>за напрямом:</u> - задоволена; - вульгарна; <u>Обличчя</u> напружене. <u>Брови</u> підняті, м'язи лоба направлені до верху. <u>Очі:</u> розкриті або примружені, блищать, погляд упевнений. <u>Губи</u> в посмішці, <u>Рот</u> може бути відкритий. <u>Зуби</u> видніються.	<u>Рухи:</u> - активні; - швидкі; - вказівні; - вільні; - впевнені; - напружені; - непослідовні. <u>Хода:</u> - сильна; - вульгарна; - надмірна; - хоробра; - не спокійна.	<u>Спілкування:</u> - емоційне; - розкуте; - нестримане; - веселе; - шумне; - з елементами сарказму; - непослідовне; - занадто впевнене; - нещире; - егоцентричне, з прикрашанням себе. <u>Характерні прояви:</u> осуд, ображення, ридання, крики, злі жарти, публічне висміювання, тощо.	<u>Поведінка:</u> безконтрольна, невихована, опозитивна, не відповідальна, вперто-розрахункова, вимогливість до навколишніх, підставлення інших, підлабузництво до авторитетних осіб.
	Фізичний	Підвищена збудливість ↓ Неврівноваженість	<u>Міміка</u> надзвичайно рухлива, <u>за напрямом:</u> - агресивно-нападницька; - оборонна. <u>Обличчя</u> напружене (може червоніти); м'язи лоба зсунуті до середини і вниз. <u>Очі:</u> розкриті або прищурені, блищать, погляд упевнений, твердий. <u>Ніздрі</u> розширені, пазухи носа трохи підняті. <u>Губи</u> тісно стиснені або відтягнені назад, розтягнені, в саркастичній посмішці; <u>Зуби</u> стиснуті.	<u>Рухи:</u> - впевнені; - напружені; - імпульсивні; - енергійні. <u>Хода:</u> - вульгарна; - груба; - нерівна; - швидка.	<u>Спілкування:</u> - емоційне; - напружене; - хамливе. <u>Характерні прояви:</u> докори, крики, знуцання, приниження, застосування сили.	<u>Поведінка:</u> конфліктна, безконтрольна, рефлекторна.

Вид агресії	Підвиди агресії	Можливі варіанти рис характеру, які можуть формуватися при певному підвиді агресії		Рівень усвідомлення
		Позитивні риси характеру	Негативні риси характеру	
Поведінковий	Демонстративний	<ul style="list-style-type: none"> - Відкритість у спілкуванні. - Упевненість у собі. 	<ul style="list-style-type: none"> - Імпульсивність. - Гнівливність. - Самозакоханість. - Завищене оцінювання своїх можливостей; - Не послідовність у діях; - Не сприймання думки інших; - Завищена самооцінка. 	<ul style="list-style-type: none"> - Розуміння поведінки та стану лише на рівні досягнення власних потреб - Усвідомлення власної унікальності та індивідуальності. Форми висловлювань: - "Я краще можу це виконати, ніж інші..."; - "У мене є все...". - "Що хочу, то й роблю ...".
	Фізичний		<ul style="list-style-type: none"> - Гнівливність. - Незадоволення навколишніми. - Некерованість. - Некритичне ставлення до себе. - Неадекватне оцінювання своїх дій. - Доведення своєї значущості. - Звернення на себе уваги. - Неадекватна самооцінка. 	<ul style="list-style-type: none"> - Розуміння своїх переживань і намагання втримати власні позиції у своєму оточенні; - Усвідомлення своїх дій, які спрямовані на внутрішній самозахист. Форми висловлювань: - "Ще раз так зробиць, і я його поб'ю...". - "Я його вдарив, бо він сварився..."; - "Так йому й треба, нехай мене не зачіпає...".

Додаток Б.2.1.

**Протокол дослідження стану неусвідомленої агресії
за малюнковими методиками**

ПІ дитини _____ Мовленнєвий розвиток _____

Вік дитини _____

ЗОШ _____ Клас _____ Дата обстеження _____

№ п/п	Ознаки малюнка	Характеристика ознак малюнка	Види агресивності (оцінка в балах)					
			Саморегул.		Прихован ий		Поведінко вий	
			Контрольована	Змагальна	Захисна	Депресивна	Демонстративна	Фізична
1	Простір	Малюнок вище нижньої лінії аркуша.						
		Малюнок над середньою лінією аркуша.						
		Малюнок в кутку, або звислий у просторі.						
		Малюнок у нижній частині аркуша.						
		Малюнок ближче до верхнього краю.						
		Розподіл малюнка, по довжині аркуша. Малюнок виходить за рамки аркуша паперу.						
2	Лінія	Рівномірна, чітка.						
		Гнучка. Використання на малюнку надмірного штрихування.						
		Тонка, перервана, з різним натиском, часте підтирання гумкою, поновлення малюнка.						
		Нечітка, слабка (павутинна), особлива симетричність, стертий малюнок гумкою.						
		Перервана, штрихоподібна.						
		Товста, притягнення.						
3	Зміст малюнка	Малюнок виконаний відповідно до поставленого завдання, добре намальований, творчий, але з використанням додаткових елементів (природніх явищ, прикрашання, надвичайного одягу).						
		Багато деталей, що доповнюють малюнок.						
		Застосування геометричних фігур. Відсутність творчих здібностей, банальність у змісті малюнка.						
		Малюнок виконаний добре, але недостатня деталізація.						
		Малюнок займає всю сторінку.						
		Роги, шипи на голові, голки, нарости на тілі, вайлуватість персонажів.						

4	Структура малюнка	Малювання всіх улюблених персонажів з пропорційними розмірами, але з різним настроєм, поведінкою та родом діяльності.						
		Малювання персонажа (себе) посередині, більш яскраво та детально, ніж інших.						
		Малювання героя (себе) маленьким, самотнім.						
		Відмова зображувати одного із запропонованих персонажів на малюнку (можливо себе). Малюнок без героїв.						
		Малювання улюбленого персонажа (себе) поряд з сильною особистістю.						
		Великий розмір одного з персонажів малюнку.						
5	Колір	Зелений.						
		Синій.						
		Жовтий.						
		Коричневий, простий олівець, ручка.						
		Червоний.						
		Чорний, сірий.						
6	Малюнок персонажа (чоловіка)	На малюнку голова персонажа повернена праворуч: добре намальований, позитивний (посміхається).						
		Персонаж намальований з великими вухами, очима та пальцями.						
		Голова в персонажа повернена ліворуч, відкритий рот, немає губ і язика, руки (лапи) захищені, притиснені до тулуба, або знаходяться за спиною.						
		Голова намальована в профіль, може бути в анфас, рот замальований, руки (лапи) відсутні або прикриті одягом. Персонаж зображений примітивно, відсутній одяг.						
		Голова персонажа намальована в анфас, зображені великі вії, відкритий рот, видніється язик. Усміхнене обличчя. Зображена полегшена опорна частина фігури, забагато функціональних та декоративних частин на малюнку.						
		У персонажа відсутні на голові очі, вуха чи рот. Добре намальовані зуби, довгі руки (лапи), пальці з нігтями чи кулаки.						
Загальна кількість балів за видами агресії								

**"СЮЖЕТНО-СИТУАТИВНО-ІЛЮСТРОВАНА" МЕТОДИКА
ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
(скорочена версія)**

Ситуація у сім'ї № 1

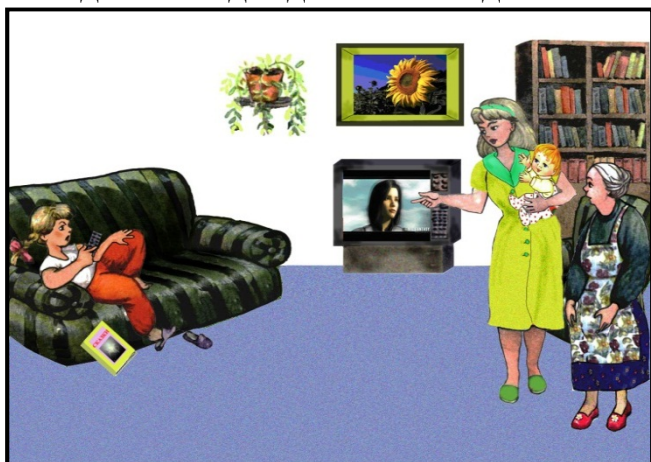
**Батьки забороняють дитині у пізній вечірній час переглядати
телевізійні передачі**

Поведінка даної героїні може бути наступною:

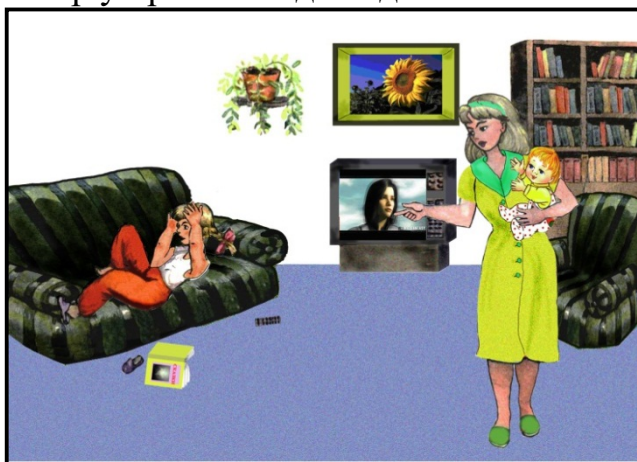


1. Дитина переконливо доводить важливість даної передачі;
2. Ображається, і не говорить з батьками;
3. Демонстративно з незадоволенням покидає кімнату;
4. Бурхливо реагує на заборону: піднімає крик, штовхає або б'є оточуючих, розкидає речі, тощо.

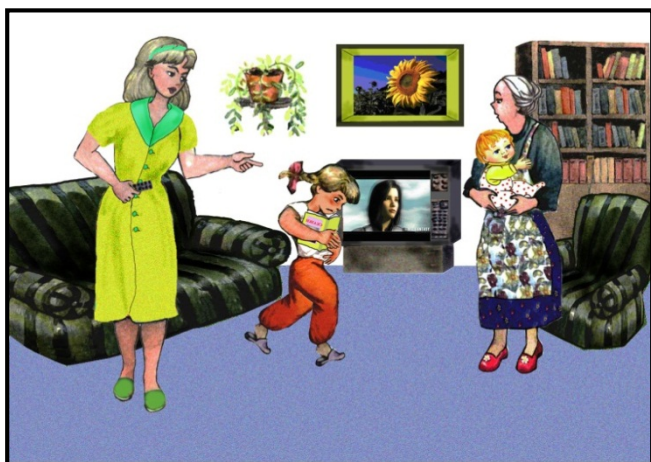
**Ваша задача, з 4-х запропонованих варіантів визначити декілька
подальших дій дитини та відмітити їх номер у протоколі досліджень.**



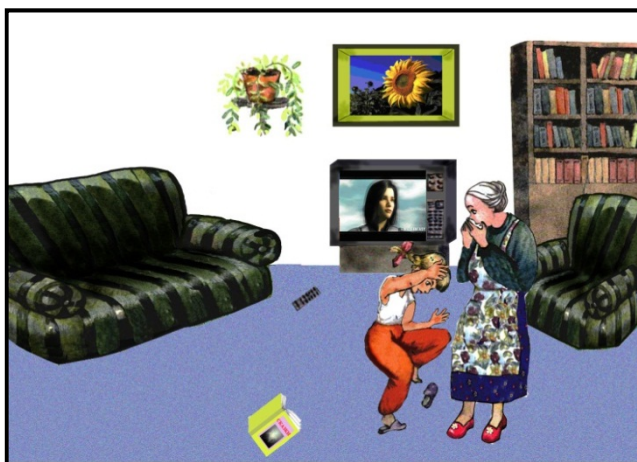
1



2



3



4

Додаток Б 2.3.

**Протокол дослідження моделювання агресивної поведінки
за модифікованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою**

ПІ дитини _____
Школа _____
дата обстеження _____

Вік _____
Клас _____
МР _____

1. Визначення неусвідомленої агресії в сім'ї дитини

Назва ситуативних картинок	Вид агресії	Саморегульований		Прихований		Поведінкові	
	Номер обраної картинки	1	1.1	2	2.2	3	4
	Підвид агресії	Контрольов.	Змагальн.	Захищ.	Депресив.	Демонстратив.	Фізичн.
	Визначення ставлення дитини	X_1	$X_{1.1}$	X_2	$X_{2.2}$	X_3	X_4
1. Пізній перегляд телепередач.	Ставлення дитини до сім'ї. S'		Розрахунок проводиться за формулою: $X_{1.1} = \sum S'X_1 + \sum R'X_3$		Розрахунок проводиться за формулою: $X_{2.2} = \sum SX_2 + \sum RX_4$		
2. Обмежений ігровий час за комп'ютером.							
3. Поведінка в магазині.							
4. Домашнє прибирання.	Оцінювання дитиною ставлення її сім'ї до неї. R'						
5. Конфлікт у сім'ї.							
6. Відпочинок на природі							
Всього балів за підвидами агресії							
Сума балів, що визначає ставлення дитини до своєї сім'ї							
Сума балів, що визначає ставлення сім'ї до дитини							

2. Визначення неусвідомленої агресії в колективі дитини

Назва ситуативних картинок	Вид агресії	Саморегульований		Прихований		Поведінковий	
	Номер обраної картинки	1	1.1	2	2.2	3	4
	Підвид агресії	Контрольов.	Змагальн.	Захисн.	Депресив.	Демонстратив.	Фізичн.
	Визначення ставлення дитини	X_1	$X_{1,1}$	X_2	$X_{2,2}$	X_3	X_4
7. Взаємовідносини дітей у спільній діяльності.	Ставлення дитини до соціуму. S'		Розрахунок проводиться за формулою: $X_{1,1} = \sum S'X_1 + \sum R'X_1$		Розрахунок проводиться за формулою: $X_{2,2} = \sum SX_2 + \sum RX_2$		
8. Взаємовідносини у гри.							
9. Вирішення конфлікту у колективі.							
10. Дії в шкільній їдальні	Оцінювання дитиною ставлення соціуму до неї. R'						
11. Взаємовідносини школярів на уроці.							
12. Ставлення колективу до дитини з неадекватною поведінкою.							
Всього балів за підвидами агресії.							
Сума балів, що виявляє ставлення дитини до своєї сім'ї							
Сума балів, що виявляє ставлення сім'ї до дитини							

3. Визначення неусвідомленої агресії в аспекті "Я - Особистість "

	Вид агресії	Саморегульований		Прихований		Поведінковий	
	Номер обраної картинки	1		2		3	4
	Підвид агресії	Контроль ов. X_1	Змагальн. $X_{1.1}$	Захисн. X_2	Депресив. $X_{2.2}$	Демонстратив. X_3	Фізичн. X_4
Назва ситуативних картинок							
1. Пізній перегляд телепередач.			Розрахунок проводиться за формулою: $X_{11} = \frac{\sum X_1 + \sum X_3}{2}$		Розрахунок проводиться за формулою: $X_{22} = \frac{\sum X_2 + \sum X_4}{2}$		
2. Обмежений ігровий час за комп'ютером.							
3. Поведінка в магазині.							
7. Взаємовідносини дітей у спільній діяльності.							
8. Взаємовідносини дітей під час гри							
9. Вирішення конфлікту в колективі.							
Визначення додаткового підвиду агресії							
Загальна кількість балів за підвидами агресії							
Загальна кількість балів за видами агресії							

Додаток Б 2.4.

Протокол дослідження усвідомленої агресії за питальником

ПІ дитини _____
Школа _____
Дата обстеження _____

Вік _____
Клас _____
МР _____

№ з/п	Зміст питань		Розподіл орієнтовних відповідей та балів за видами та підвидами агресії					
			Саморегульований		Прихований		Поведінковий	
			Контрол.	Змагал.	Захисна	Депрес.	Демонст.	Фізична
	Питання, що розкривають ставлення дитини до навколишніх	бали	1 бал	1 бал	1 бал	1 бал	1 бал	1 бал
1	Як Ти себе відчуваєш коли програєш під час комп'ютерних (або інших) іграх?	Орієнтовна відповідь дитини	Нормально себе відчуваю і пробує грати знову.	Завожусь, ще більше, буду грати поки не виграю.	Засмучуюсь та більше не граю.	Мене втомлюють програші, тому я не граю.	Я драгуюсь, можу виключити комп'ютер, або зайнятися чимось іншим.	Я злось на всіх, можу щось розбити або когось вдарити.
		бали						
2	Як Ти реагуєш на покарання батьків?	Орієнтовна відповідь дитини	Вибачаюсь, щоб їх не засмучувати.	Намагаюсь пояснити, що все зрозумів	Я за все переживаю, плачу.	Ображаюсь, ні з ким не розмовляю.	Намагаюсь довести, що невинний, оправдовуюсь.	Протестую, б'юся, огризуюсь, все ламаю.
		бали						
3	Як Ти поводиш себе з дітьми, які Тебе образили?	Орієнтовна відповідь дитини	Мирно спілкуюся, намагаюся не конфліктувати.	Пояснюю, що вони не праві.	Буду плакати, жалітися дорослим.	Не буду з ними говорити.	Я докажу, що вони не праві.	Можу вдарити, образити у відповідь.
		бали						
Загальна кількість балів за підвидами агресії								
Загальна кількість балів за видами агресії								

Подовження додатку Б. 2.4.

№ з/п	Зміст питань		Розподіл орієнтовних відповідей та балів за видами та підвидами агресії					
			Саморегульований		Прихований		Поведінковий	
			Контрол.	Змагал.	Захисна	Депрес.	Демонст.	Фізична
	Питання, що розкривають ставлення навколишніх до дитини	бали	1 бал	1 бал	1 бал	1 бал	1 бал	1 бал
4	Як відреагують Твої батьки на твій поганий вчинок?	Орієнтовна відповідь дитини	Пояснять, що так робити не можна.	Вказують на мої помилки.	Ображають на мене, сваряться.	Звинувачують мене у всьому.	Наказують, сварять, забороняють гратися та ін.	Ображають, б'ють.
		бали						
5	Як до тебе будуть ставитися діти, якщо Ти зробиш поганий вчинок?	Орієнтовна відповідь дитини	Пробачать.	Думаю, що зрозуміють мій вчинок.	Можуть образитися, й не розмовляти	Будуть намагатися скривдити.	Стануть ображати, злословити.	Поб'ють, скривдять "лайкою".
		бали						
6	Як будуть ставитися до Тебе учні, коли Ти отримаєш погану оцінку?	Орієнтовна відповідь дитини	Нормально.	Без реакції.	Будуть ображати, сміятися.	Не розмовлятимуть і будуть насміхатися	Будуть сміятися, говорити погані слова.	Буду штовхатися, кидати щось, злословити.
		бали						
Загальна кількість балів за підвидами агресії								
Загальна кількість балів за видами агресії								

Додаток Б 2.5.

**Протокол дослідження моделей поведінки під час життєвих ситуацій
за методом не включеного спостереження**

ПІ дітини _____
Школа _____
Дата обстеження _____

Вік _____
Клас _____
МР _____

Види агресії	Саморегульований				Прихований				Поведінковий			
Підвиди агресії	контрольов.	бали	змагальна	бали	захисна	бали	депресивна	бали	демонстрат.	бали	фізична	бали
Емоційний стан	самовпевнен.		зацікавлен.		підозрілив.		замкненість		крикливість		хамлив.	
	урівноваж.		витривал.		злопам'ят.		втомленість		імпульсив.		байдуж.	
	критичність		розрахунков.		невпевнен.		страх під час спілкування		саркастичн.		гнівлив.	
	ввічливість		упевненість		оправдов.		сором'язл.		самозакох.		неврівн.	
	спокій		комунікаб.		впертість		пасивність		опозитив.		конфлікт	
	самоконтроль		активність		не зацікав.		скритість		балакучість		некеров.	
Заг.к-сть балів за підвидами агресії												
Заг.к-сть балів за видами агресії												

Додаток В

Малюнки молодших школярів з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, що вказують на види та підвиди стану агресії (рис. В.2.1-2.48)

Саморегульований вид контрольований підвид агресії (рис. В. 2.1-2.6)



Рис. 2.1. Контрольований підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Соня К. 4 років (ФФНМ)



Рис. 2.2. Контрольований підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Маша Д. 5 років (ФНМ)



Рис. 2.3. Контрольований підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Даша К. 6 років (мовл. в нормі)



Рис. 2.4. Контрольований підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Назар З. 7 років (НЗНМ)



Рис. 2.5. Контрольований підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Юля Б. 7 років (мовл. в нормі)



Рис. 2.6. Контрольований підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Діана Б. 8 років (НЗНМ)

Малюнки дітей, що позначали
Саморегульований вид змагальний підвид агресії (рис. В. 2.7-2.15)



Рис. 2.7. Змагальний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Віта Я. 7 років (мовл. в нормі)



Рис. 2.8. Змагальний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Назар О. 7 років (ФНМ)



Рис. 2.9. Змагальний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Богдан Д. 6 років (ФФНМ)



Рис. 2.10. Змагальний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Діана Б. 8 років (НЗНМ)



Рис. 2.11. Змагальний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Аня С. 6 років (мовлення в нормі)

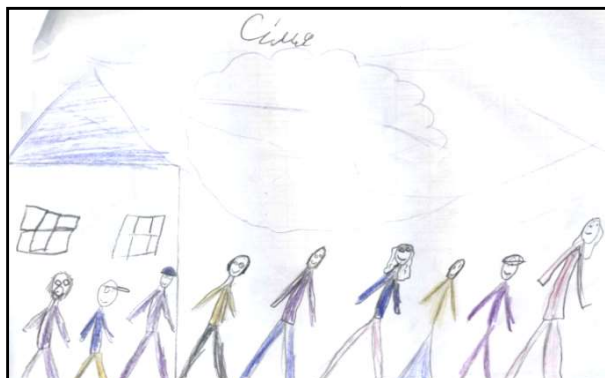


Рис. 2.12. Змагальний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Оксана Т. 9 років (НЗНМ)

Малюнки зі змагальним підвидом агресії



Рис. 2.13. Змагальний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Ліза К. 6 років (мовлення в нормі)



Рис. 2.14. Змагальний підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Люба К. 6 років (мовлення в нормі)



Рис. 2.15. Змагальний підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Богдан Е. 9 років (НЗНМ)

Малюнки дітей, що позначали
Прихований вид захисний підвид агресії (рис. В. 2.16-2.23)

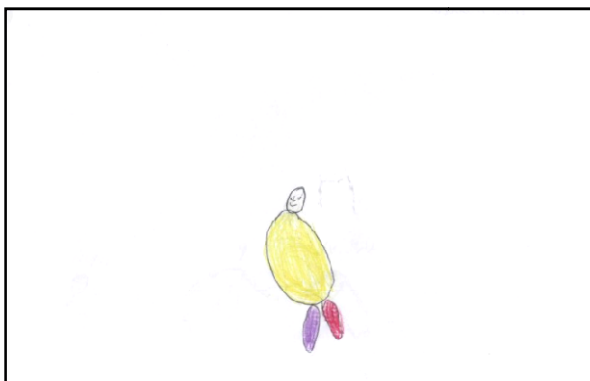


Рис. 2.16. Захисний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Настя К. 7 років (мовлення в нормі)



Рис. 2.17. Захисний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Саша Б. 6 років (ФНМ)



Рис. 2.18. Захисний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Віка К. 9 років (ФНМ)



Рис. 2.19. Захисний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Андрій Т. 9 років (НЗНМ)



Рис. 2.20. Захисний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Саша Б. 6 років (ФНМ)



Рис. 2.21. Захисний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Давид Л. 8 років (ФФНМ)

Малюнки зі захисним підвидом агресії



Рис. 2.22. Захисний підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Давид Л. 8 років (ФФНМ)

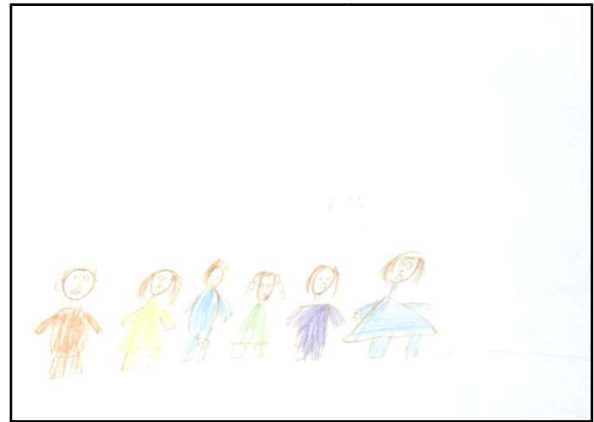


Рис. 2.23. Захисний підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Ілля Ш. 10 років (мовлення в нормі)

Малюнки дітей, що позначали
Прихований вид депресивний підвид агресії (рис. В. 2.24-2.29)

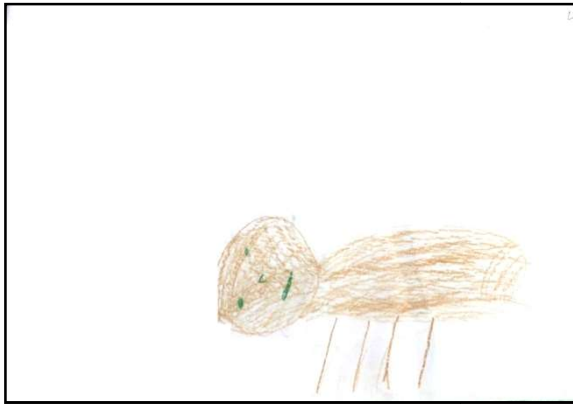


Рис. 2.24. Депресивний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини "
Карина М. 8 років (ФНМ)



Рис. 2.25. Депресивний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини "
Назар З. 7 років (НЗНМ)



Рис. 2.26. Депресивний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Вася Г. 7 років (мовлення в нормі)

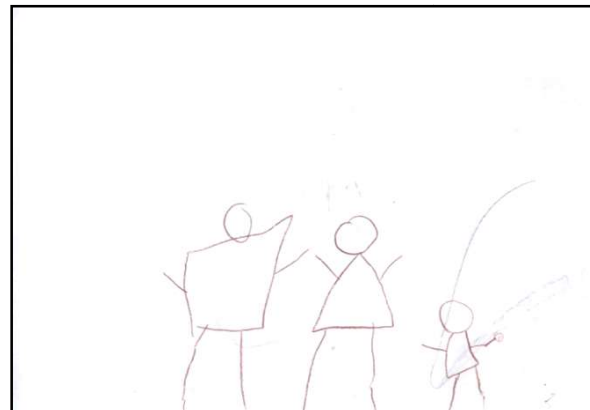


Рис. 2.27. Депресивний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Ілля Б. 7 років (ФФНМ)



Рис. 2.28. Депресивний підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Катя П. 9 років (НЗНМ)

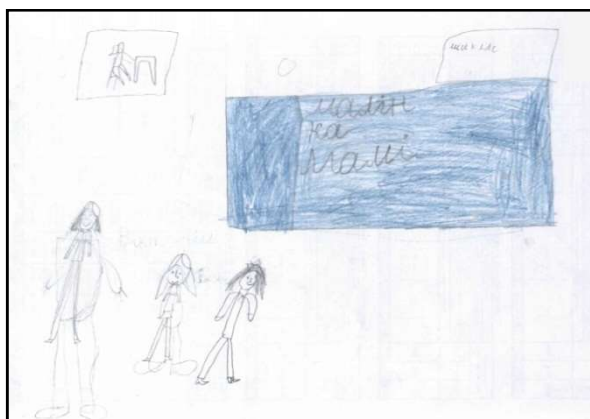


Рис. 2.29. Депресивний підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Влад З. 7 років (ФФНМ)

Малюнки дітей, що позначали
Поведінковий вид демонстративний підвид агресії (рис. В. 2.30-2.37)



Рис. 2.30. Демонстративний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Наташа Д. 6 років (мовлення в нормі)

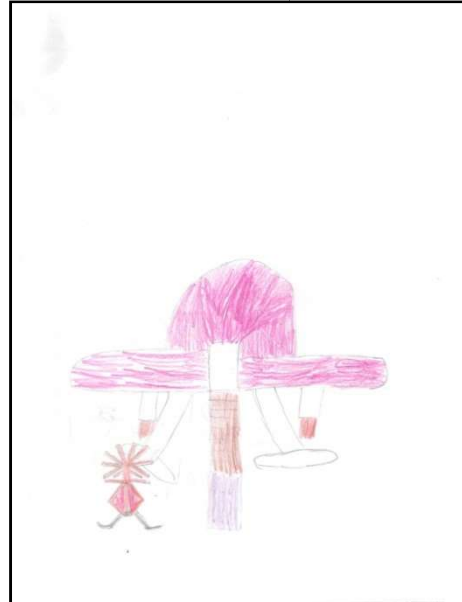


Рис. 2.31. Демонстративний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Ілля О. 8 років (ФНМ)

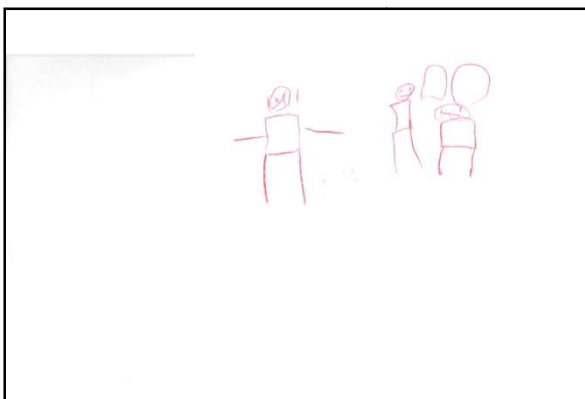


Рис. 2.32. Демонстративний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Влад І. 6 років (ФФНМ)



Рис. 2.33. Демонстративний підвид агресії
"Малюнок неіснуючої тварини"
Богдан Е. 8 років (НЗНМ)

Малюнки з поведінковим видом демонстративним підвидом агресії



Рис. 2.34. Демонстративний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Катя Д. 9 років (НЗНМ)



Рис. 2.35. Демонстративний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Климентій П. 8 років (мовлення в нормі)



Рис. 2.36. Демонстративний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Максим Т. 9 років (мовлення в нормі)



Рис. 2.37. Демонстративний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Карина М. 8 років (ФНМ)



Рис. 2.38. Демонстративний підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Катя Д. 9 років (НЗНМ)



Рис. 2.39. Демонстративний підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Рома К. 9 років (мовлення в нормі)

Малюнки дітей, що позначали
Поведінковий вид фізичний підвид агресії (рис. В. 2.40-2.47)



Рис.2.40. Фізичний підвид агресії
"Неіснуюча тварина"
Денис П. 8 років (мовлення в нормі)

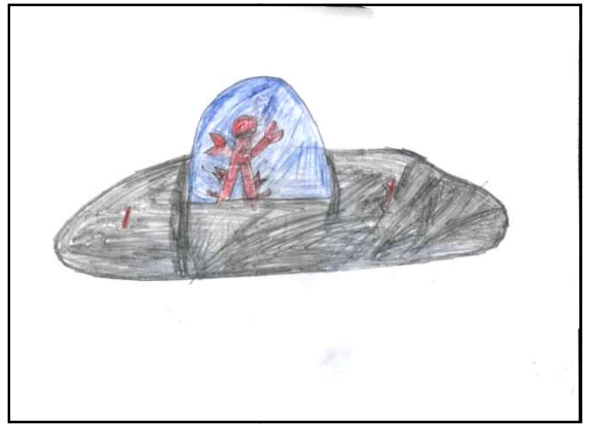


Рис.2.41. Фізичний підвид агресії
"Неіснуюча тварина"
Мирослав Ю. 8 років (ФНМ)



Рис. 2.42. Фізичний підвид агресії
"Неіснуюча тварина"
Ярослав К. 9 років (ФФНМ)



Рис. 2.43. Фізичний підвид агресії
"Неіснуюча тварина"
Оксана Т. 8 років (НЗНМ)

Малюнки з поведінковим видом фізичним підвидом агресії

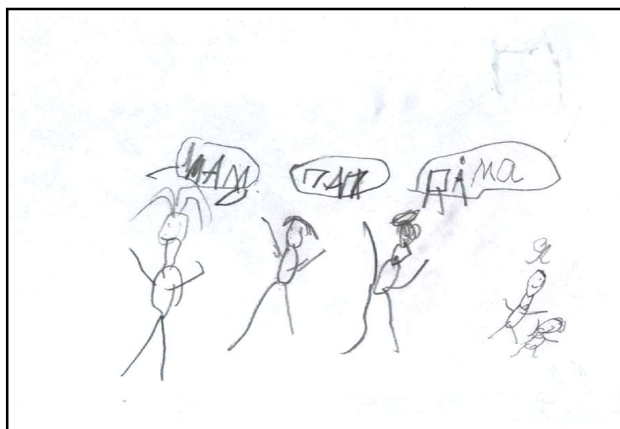


Рис. 2.44. Фізичний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Богдан Д. брків (ФФНМ)

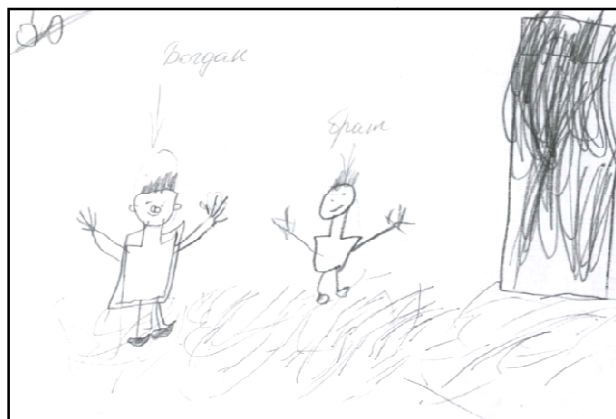


Рис. 2.45. Фізичний підвид агресії
"Малюнок моєї сім'ї"
Богдан М. 6 років (мовлення в нормі)

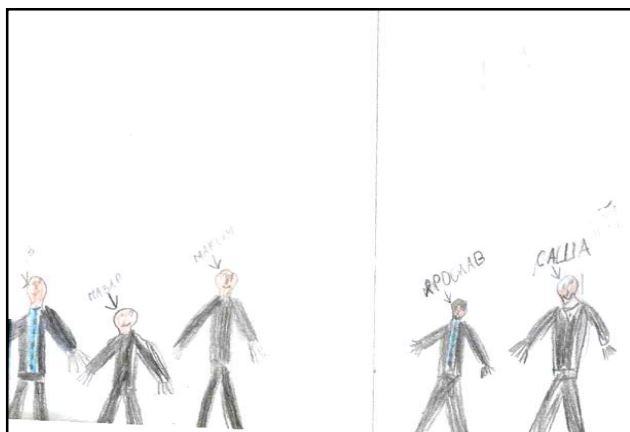


Рис. 2.46. Фізичний підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Ілля О. 8 років (ФНМ)



Рис. 2.47. Фізичний підвид агресії
"Малюнок мого класу"
Богдан Д. 6 років (ФФНМ)

Додаток Г.2.1.

Структурні типи неусвідомленого стану агресії у сфері "Я-Особистість"

№ з/п структур.типів	К-сть підвидів агресії, що входять у склад структурних типів	Норма		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)
1	1	-	-	-	-	ZF	4	ZF	6
Всього дітей (у %)			-		-		4		6
2	3	K, KD, D	3	-	-	-	-	-	-
3		K, KD, ZF	1	-	-	-	-	-	-
4		K, Z, D	1	-	-	-	-	-	-
5		K, Z, ZF	1	-	-	K, Z, ZF	9	-	-
6		KD, Z, D	1	-	-	-	-	-	-
7		KD, ZF, F	1	-	-	-	-	-	-
8		Z, ZF, D	1	-	-	-	-	-	-
9		ZF, D, F	1	-	-	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			10		-		13		6
10	4	K, KD, Z, D	3	K, KD, Z, D	6	K, KD, Z, D	17	-	-
11		K, KD, Z, F	2	-	-	-	-	-	-
12		K, KD, Z, ZF	1	-	-	-	-	K, KD, Z, ZF	13
13		K, KD, D, F	5	-	-	K, KD, D, F	9	K, KD, D, F	6
14		K, KD, ZF, D	3	-	-	-	-	-	-
15		K, KD, ZF, F	1	-	-	-	-	-	-
16		K, Z, D, F	1	-	-	-	-	K, Z, D, F	7
17		KD, Z, D, F	1	-	-	-	-	-	-
18		KD, Z, ZF, D	2	-	-	-	-	-	-
19		KD, ZF, D, F	1	KD, ZF, D, F	6	-	-	-	-
20		Z, ZF, D, F	1	-	-	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			21		12		26		26
21	5	K, KD, ZF, D, F	6	K, KD, ZF, D, F	9	-	-	-	-
22		K, KD, Z, D, F	14	K, KD, Z, D, F	33	K, KD, Z, D, F	5	-	-
23		K, KD, Z, ZF, F	5	-	-	K, KD, Z, ZF, F	4	-	-
24		K, KD, Z, ZF, D	7	K, KD, Z, ZF, D	3	-	-	-	-
25		K, Z, ZF, D, F	1	-	-	K, Z, ZF, D, F	1	-	-
26		KD, Z, ZF, D, F	5	KD, Z, ZF, D, F	7	KD, Z, ZF, D, F	8	-	-
Всього дітей (у %)			38		52		18		-
27	6	K, KD, Z, ZF, D, F	31	K, KD, Z, ZF, D, F	36	K, KD, Z, ZF, D, F	43	K, KD, Z, ZF, D, F	68
Всього дітей (у %)			31		36		43		68
Заг. к-сть дітей (у %)			100		100		100		100

Показники дослідження за методикою "Малюнок тварини, якої не існує", вказують на те, що до структурних типів агресії, які притаманні досліджуванім дітям, входило від трьох до шести підвидів агресії (див. табл. 2.4). Кожен з підвидів агресії нами був позначений в таблицях великими латинськими літерами: К – контрольований; KD – змагальний; Z – захисний; ZF – депресивний; D – демонстративний; F – фізичний.

Додаток Г.2.2.
Структурні типи неусвідомленого стану
у сфері "Я у сім'ї"

№ з/п структур.типів	Кількість підвидів агресії що входять у склад структурних типів	Норма		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)
1	1	-	-	-	-	-	-	ZF	2
	Всього дітей (у %)		-		-		-		2
2	2	K, D	1	K, D	3	-	-	-	-
	Всього дітей (у %)		1		3		-		-
3	3	K, KD, D	1	K, KD, D	3	-	-	-	-
4		K, KD, F	1	-	-	-	-	-	-
5		K, Z, D	1	-	-	-	-	-	-
	Всього дітей (у %)		3		3		-		-
6	4	K, KD, Z, D	5	K, KD, Z, D	9	-	-	K, KD, Z, D	12
7		K, KD, Z, ZF	2	-	-	-	-	-	-
8		K, KD, ZF, D	3	-	-	-	-	K, KD, ZF, D	6
9		K, Z, ZF, F	1	-	-	K, Z, ZF, F	9	-	-
10		K, ZF, D,F	1	-	-	K, ZF, D,F	5	-	-
11		KD, Z, D,F	1	-	-	-	-	KD, Z, D,F	7
12		KD, Z, ZF, D	4	-	-	KD, Z, ZF, D	4	-	-
13		Z, ZF, D,F	2	Z, ZF, D,F	12	Z, ZF, D,F	6	-	-
14	-	-	K, KD, ZF, F	3	-	-	-	-	
	Всього дітей (у %)		19		24		24		25
15	5	K, KD, Z, D,F	12	K, KD, Z, D,F	3	-	-	-	-
16		K, KD, Z, ZF,D	17	K, KD, Z, ZF, D	15	K,KD, Z, ZF,D	24	K,KD,Z, ZF,D	11
17		K, KD, ZF, D,F	4	-	-	-	-	-	-
18		K, Z, ZF, D,F	4	K, Z, ZF, D,F	3	K, Z, ZF, D,F	4	-	-
19		KD, Z, ZF, D,F	1	KD, Z, ZF, D,F	4	-	-	KD,Z,ZF,D,F	6
	Всього дітей (у %)		38		25		28		17
20	6	K, D, Z, F,D, F	39	K,KD,Z,ZF,D,F	45	K,KD,Z,ZF,D,F	48	K,KD,Z,ZF,D,F	56
	Всього дітей (у %)		39		45		48		56
	Заг. к-сть дітей (у %)		100		100		100		100

Структурні типи неусвідомленого стану у сфері "Я у соціумі"

№ з/п структур.типів	Кількість підвидів агресії, що входять у склад структурних типів	Норма		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ		
		Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	
1	1	-	-	-	-	-	-	ZF	6	
Всього дітей (у %)			-		-		-		6	
2	3	K, KD, D	1	-	-	-	-	-	-	
3		K, Z, D	2	-	-	-	-	-	-	
4		K, Z, F	1	-	-	-	-	-	-	
5		K, Z, ZF	1	-	-	-	-	-	-	
6		KD, Z, ZF	1	-	-	-	-	-	-	
7		Z, ZF, D	1	-	-	-	Z, ZF, D	4	-	-
Всього дітей (у %)			7		-		4		-	
1	4	K, KD, Z, D	2	-	-	-	-	-	-	
2		K, KD, Z, ZF	2	-	-	-	-	-	-	
3		K, KD, ZF, D	4	-	-	-	-	-	-	
4		K, Z, ZF, F	1	-	-	-	-	-	-	
5		KD, Z, ZF, D	2	-	-	-	-	-	-	
6		KD, Z, ZF, F	3	-	-	-	-	KD, Z, ZF, F	13	
7		KD, ZF, D, F	4	-	-	-	KD, ZF, D, F	4	-	
Всього дітей (у %)			18		-		4		13	
8	5	K, KD, Z, D, F	5	K, KD, Z, D, F	6	-	-	-	-	
9		K, KD, Z, ZF, D	15	K, KD, Z, ZF, D	5	K, KD, Z, ZF, D	13	K, KD, Z, ZF, D	19	
10		K, KD, Z, ZF, F	4	K, KD, Z, ZF, F	6	K, KD, Z, ZF, F	22	-	-	
11		K, KD, ZF, D, F	5	K, KD, ZF, D, F	12	K, KD, ZF, D, F	4	K, KD, ZF, D, F	6	
12		K, Z, ZF, D, F	7	-	-	K, Z, ZF, D, F	4	-	-	
13		KD, Z, ZF, D, F	6	KD, Z, ZF, D, F	13	KD, Z, ZF, D, F	14	-	-	
Всього дітей (у %)			42		42		57		25	
14	6	K, KD, Z, ZF, D, F	33	K, KD, Z, ZF, D, F	58	K, KD, Z, ZF, D, F	35	K, KD, Z, ZF, D, F	56	
Всього дітей (у %)			33		58		35		56	
Заг. к-сть дітей (у %)			100		100		100		100	

Додаток Г.2.4.

Структурні типи неусвідомленого стану агресії

№ з/п структур.типів	Кількість підвидів агресії, що входять у склад структурних типів	Категорія молодших школярів							
		Норма		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)
1	2	-	-	-	-	-	-	Z, ZF	6
Всього дітей (у %)			-		-		-		6
2	3	K, KD, D	1	-	-	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			1		-		-		-
3	4	K, KD, Z, ZF	1	-	-	-	-	-	-
4		K, KD, Z, D	1	-	-	-	-	-	-
5		KD, Z, ZF, D	2	-	-	-	-	-	-
6		Z, ZF, D, F	2	-	-	Z, ZF,D,F	4	-	-
7		-	-	-	-	K, Z, ZF, F	9	-	-
Всього дітей (у %)			6		-		13		-
8	5	K,KD, Z, ZF, F	2	-	-	-	-	K,KD,Z, ZF,F	13
9		K, KD, Z, D, F	6	K, KD, Z, D, F	3	K,KD, Z, D, F	9	-	-
10		K,KD, Z, ZF, D	11	K,KD, Z, ZF, D	9	K, KD, Z,ZF, D	17	-	-
11		K, KD, ZF, D, F	2	-	-	-	-	K, KD, ZF, D, F	6
12		K, Z, ZF, D, F	2	K, Z, ZF, D, F	9	K, Z, ZF,D,F	4	-	-
13		KD, Z, ZF, D, F	1	KD, Z, ZF, D, F	3	KD,Z,ZF, D,F	4	-	-
Всього дітей (у %)			24		24		34		19
14	6	K,KD,Z,ZF,D,F	69	K,KD,Z,ZF,D,F	76	K,KD,Z,ZF,D,F	53	K,KD,Z,ZF,D,F	75
Всього дітей (у %)			69		76		53		75
Заг. к-сть дітей (у %)			100		100		100		100

Додаток Д
Особливості моделювання агресивної поведінки учнями молодших класів(рис. Д. 2.1-2.26)

Картинки, що визначали саморегульований вид контролюваний підвид агресії
(рис.Д.2.1-2.4)



Рис. 2.1. *Контрольований підвид агресії.*
Ситуація № 7 "Взаємовідносини у грі". Хлопчик з вантажівкою намагається бути корисним у діяльності своїх однолітків, які не бажають з ним грати.



Рис. 2.2. *Контрольований підвид агресії.*
Ситуація № 8 "Спілкування у колективі". Дівчинка пробує влитися у колектив однолітків приймаючи їх правила гри.



Рис. 2.3. *Контрольований підвид агресії.*
Ситуація № 5 "Конфлікт у сім'ї". Мати з батьком вирішують свої не порозуміння спілкуючись на високих тонах, але без образ та погроз.



Рис.2.4. *Контрольований підвид агресії.*
Ситуація № 3 "Похід у магазин". Мати не може купити іграшку донці. І дитина намагається розказати та показати матері важливість цієї покупки для неї.

Картинки, що визначали саморегульований вид змагальний підвид агресії
(рис. Д.2.5-2.8)



Рис. 2.5. *Контрольований підвид агресії.*
Ситуація № 2 "Комп'ютерна залежність".
Дитина наполегливо намагається упросити мати дати йому декілька хвилин, щоб дограти свою гру.



Рис. 2.6. *Демонстративний підвид агресії.*
Ситуація № 2 "Комп'ютерна залежність".
Хлопчику не подобається, що його відривають від гри, він злиться та демонструє своє незадоволення.



Рис. 2.7. *Контрольований підвид агресії.*
Ситуація № 7 "Взаємовідносини у грі".
Хлопчик з вантажівкою намагається бути корисним у діяльності своїх однолітків, які не бажають з ним грати.

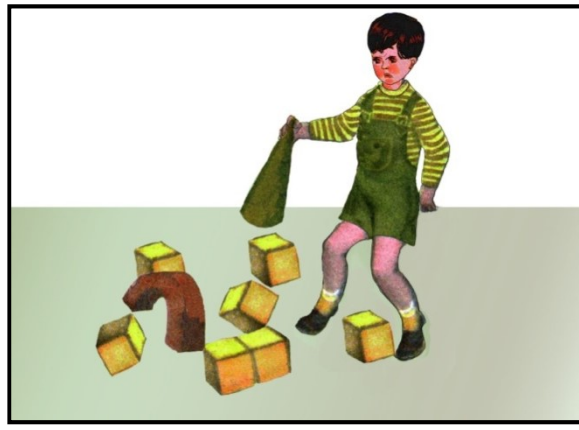


Рис. 2.8. *Демонстративний підвид агресії.*
Ситуація № 7 "Взаємовідносини у грі".
Хлопчик руйнує усі побудовані споруди, тих дітей які з ним не грали.

Картинки, що визначали прихований вид захисний підвид агресії (рис.Д.2.9-2.12)

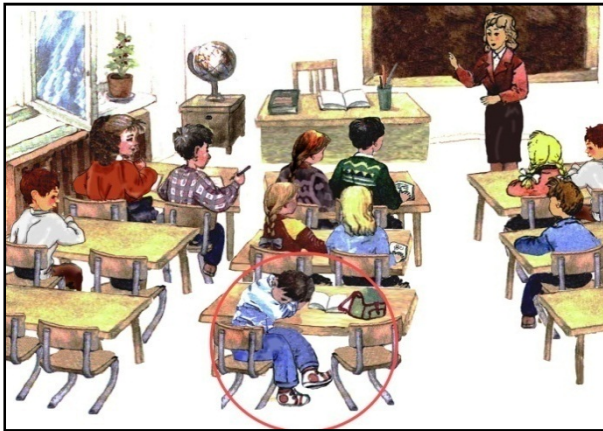


Рис. 2.9. Захисний підвид агресії.
Ситуація № 11. "Ігнорована дитина" засмучена, плаче ніхто на неї не звертає уваги.

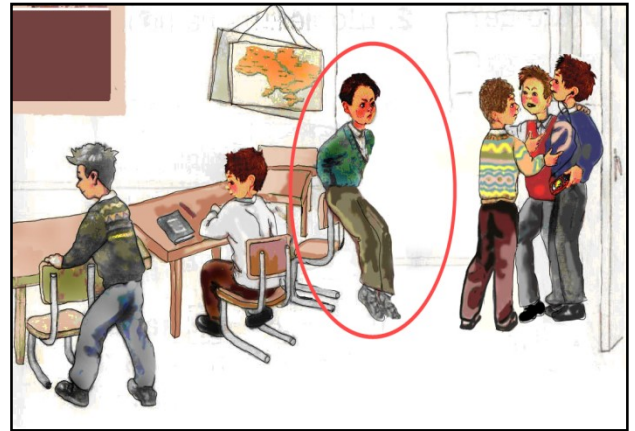


Рис. 2.10. Захисний підвид агресії.
Ситуація № 9. "Конфлікт з однокласниками". Конфлікт проходить у напруженому ігнорванні дітьми свого однокласника.



Рис. 2.11. Захисний підвид агресії.
Ситуація № 3. "Похід у магазин". Дівчинка насупившись та не задоволена рішенням матері йде за нею слідом.



Рис. 2.12. Захисний підвид агресії.
Ситуація № 5 "Конфлікт у сім'ї". Сварка проходить у напруженому мовчанні, батьки не спілкуючись зляться один на одного.

Картинки, що визначали прихований вид депресивний підвид агресії
(рис.Д.2.13-2.16)



Рис. 2.13. Захисний підвид агресії.
Ситуація № 8 "Спілкування у колективі".
Дівчинка сидить сама ображена на всіх дітей які не беруть її до гри.



Рис. 2.14. Фізичний підвид агресії.
Ситуація №10 "Не сприйняття особистості"
Однокласники постійно намагаються образити, вдарити, причинити незручності той дитині яку вони не сприймають.

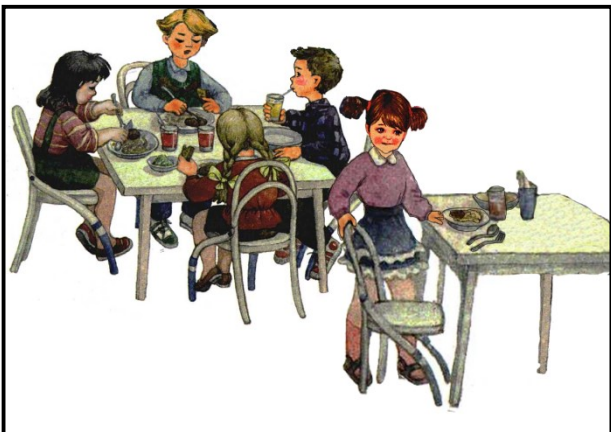


Рис. 2.15. Захисний підвид агресії.
Ситуація № 10. "Не сприйняття особистості"
Ігнорування однолітками особистість дитини.



Рис. 2.16. Фізичний підвид агресії.
Ситуація № 4. "Взаємовідносини у сім'ї"
Батьки фізично наказують хлопця за його неслухняність.

Картинки, що визначали поведінковий вид демонстративний підвид агресії
(рис. Д.2.17-2.21)



Рис. 2.17. Демонстративний підвид агресії.
Ситуація № "Спілкування у колективі".
Дівчинка відбирає іграшки у інших дітей.



Рис. 2.18. Демонстративний підвид агресії.
Ситуація № 7 "Взаємовідносини у грі".
Хлопчик руйнує усі побудовані споруди, тих дітей які з ним не грали.



Рис. 2.19. Демонстративний підвид агресії.
Ситуація №11 "Ігнорована дитина".
Оцінюється реакція дітей, що ображають,
насміхаються, критикують непопулярного у класі
учня.

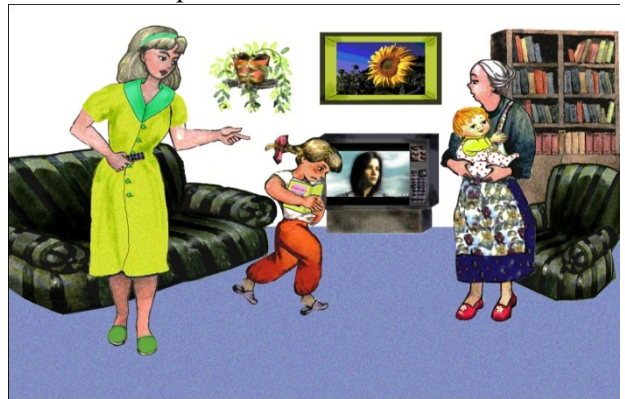


Рис. 2.20. Демонстративний підвид агресії.
Ситуація № 1 "Заборона батьків у пізній час
переглядати дитині різні телепередачі".
Дитина покидає кімнату незадоволена, розсерджена з
демонстрацією свого характеру.

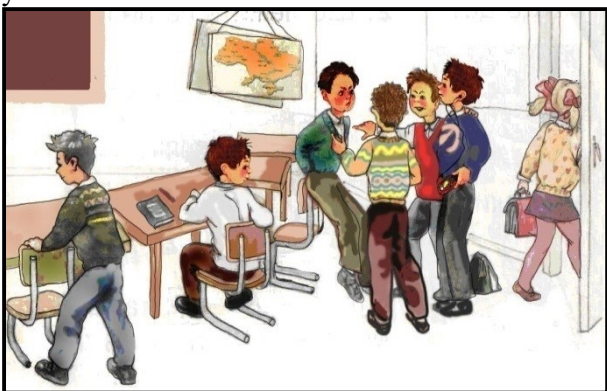


Рис. 2.21. Демонстративний підвид агресії.
Ситуація № 9 "Конфлікт з однокласниками".
У момент конфлікту діти кричать один на одного
звинувачуючи, принижуючи та ображаючи
нецензурними словами.

Картинки, що визначали поведінковий вид фізичний підвид агресії
(рис.Д.2.22-2.26)



Рис. 2.22. Фізичний підвид агресії.
Ситуація № 9 "Конфлікт з однокласниками".
Вирішення конфлікту між однолітками відбувається у вигляді побиття, знуцання.



Рис. 2.23. Фізичний підвид агресії.
Ситуація № 2 "Комп'ютерна залежність".
Дитина злобно реагує на заборону гратись у комп'ютерні ігри, тому відстоювання своєї позиції, відбувається при застосуванні сили.

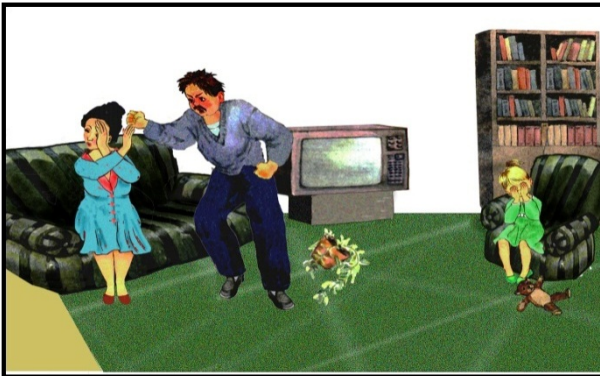


Рис. 2.24. Фізичний підвид агресії.
Ситуація № 5 "Конфлікт у сім'ї".
Конфлікт між батьками переходить до фізичних та психічних розправ.



Рис. 2.25. Фізичний підвид агресії.
Ситуація № 3. "Похід у магазин".
Дитина неадекватно та злобно реагує на заборону: кричить, топче матері сумку, розмахує кулаками.

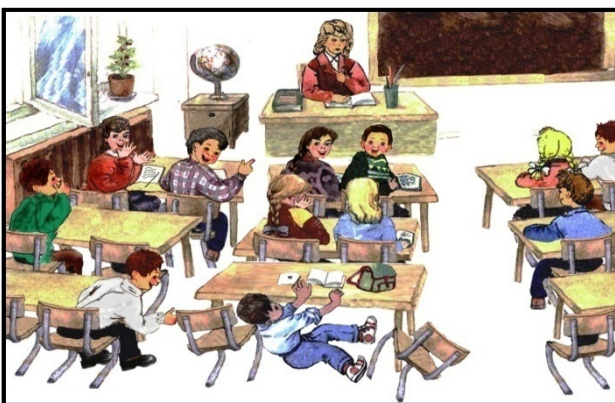


Рис. 2.26. Фізичний підвид агресії.
Ситуація № 11 "Ігнорована дитина".
Перед класом дитину намагаються виставити посміховиськом наносячи як фізичні та психічні травми.

**Структурні типи при моделюванні агресивної поведінки
у сфері "Я-Особистість"**

№ з/п структур.типів	Кількість підвидів агресії, що входять у склад структурних типів	Норма		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)
1	1	Z	1	-	-	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			1						
2	2	K, F	1	-	-	-	-	-	-
3		K, Z	3	K, Z	3	-	-	-	-
4		Z, D	1	Z, D	4	Z, D	4	Z, D	6
Всього дітей (у %)			5		7		4		6
5	3	K, Z, D	2	-	-	-	-	-	-
6		K, Z, F	-	-	-	K, Z, F	9	-	-
7		K, D, F	2	-	-	-	-	-	-
8		K, KD, D	3	-	-	-	-	-	-
9		Z, ZF, F	1	-	-	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			8				9		
10	4	K, KD, D, F	2	K, KD, D, F	9	K, KD, D, F	4	-	-
11		K, KD, Z, D	26	K, KD, Z, D	21	K, KD, Z, D	30	-	-
12		K, KD, ZF, F	1	-	-	-	-	-	-
13		K, Z, D, F	3	K, Z, D, F	6	K, Z, D, F	5	-	-
14		K, Z, ZF, F	2	-	-	-	-	-	-
15		KD, ZF, D, F	1	-	-	-	-	KD, ZF, D, F	8
16		Z, ZF, D, F	3	-	-	-	-	Z, ZF, D, F	5
Всього дітей (у %)			38		36		39		13
17	5	K, KD, Z, D, F	1	-	-	K, KD, Z, D, F	22	-	-
18		K, Z, ZF, D, F	5	K, Z, ZF, D, F	15	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			6		15		22		
19	6	K, KD, Z, ZF, D, F	42	K, KD, Z, ZF, D, F	42	K, KD, Z, ZF, D, F	26	K, KD, Z, ZF, D, F	81
Всього дітей (у %)			42		42		26		81
Заг. к-сть дітей (у %)			100		100		100		100

Додаток Е.2.2.

**Структурні типи при моделюванні агресивної поведінки
у сфері "Я у сім'ї"**

№ з/п структур. типів	Кількість підвидів агресії, що входять у склад структурних типів	Норма		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)
1	2	D, F	2	-	-	-	-	-	-
2		K, D	1	-	-	-	-	-	-
3		K, F	1	-	-	-	-	-	-
4		K, Z,	1	-	-	-	-	-	-
5		Z, D	1	-	-	-	-	-	-
6		Z, F	1	-	-	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			7						
7	3	K, D, F	2	K, D, F	3	K, D, F	4	-	-
8		K, KD, D	1	-	-	-	-	K, KD, D	6
9		K, Z, D	5	K, Z, D	9	-	-	-	-
10		K, Z, F		-	-	K, Z, F	9	-	-
11		Z, D, F	1	-	-	-	-	K, Z, F	12
Всього дітей (у %)			9		12		13		18
12	4	K, Z, D, F	3	K, Z, D, F	12	K, Z, D, F	4	-	-
13		K, Z, ZF, D	26	K, Z, ZF, D	18	K, Z, ZF, D	26	-	-
14		K, Z, ZF, F	5	-	-	-	-	-	-
15		Z, ZF, D, F	3	-	-	Z, ZF, D, F	4	Z, ZF, D, F	12
Всього дітей (у %)			37		30		34		12
16	5	K, KD, Z, ZF, D	1	-	-	-	-	-	-
17		K, KD, Z, D, F	12	K, KD, Z, D, F	6	K, KD, Z, D, F	10		-
18		K, Z, ZF, D, F	7	K, Z, ZF, D, F	19	-	-	K, Z, ZF, D, F	7
Всього дітей (у %)			20		25		10		7
19	6	K, KD, Z, ZF, D, F	27	K, KD, Z, ZF, D, F	33	K, KD, Z, ZF, D, F	43	K, KD, Z, ZF, D, F	63
Всього дітей (у %)			27		33		43		63
Заг. к-сть дітей (у %)			100		100		100		100

Додаток Е.2.3.

**Структурні типи при моделюванні агресивної поведінки
у сфері "Я у соціумі"**

№ з/п структур. типів	Кількість підвидів агресії, що входять у склад структурних типів	Норма		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)
1	2	D,F	1	-	-	-	-	-	-
2		K, D	1	-	-	-	-	-	-
3		K, F	1	-	-	-	-	-	-
4		K, Z	13	K, Z	9	-	-	-	-
5		Z, D	1	-	-	-	-	-	-
6		-	-	ZF, F	3	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			17		12				
7	3	-	-	K, Z, ZF	6	-	-	-	-
8		K, D,F	2	-	-	-	-	-	-
9		K, KD, D	4	-	-	K, KD, D	17	K, KD, D	6
10		K, KD, Z	1	-	-	-	-	-	-
11		K, Z, D	4	K, Z, D	3	K, Z, D	9	-	-
12		K, Z, F	1	-	-	-	-	-	-
13		Z, ZF, F	2	-	-	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			14		9		26		6
14	4	K, KD, D,F	3	-	-	-	-	K, KD, D,F	7
15		K, KD, Z, D	16	-	-	K, KD, Z, D	9	K, KD, Z, D	19
16		-	-	K, KD, Z, ZF	15	-	-	-	-
17		K, KD, ZF, F	2	-	-	-	-	-	-
18		K, Z, D,F	3	-	-	K, Z, D,F	4	-	-
19		-	-	K, Z, ZF, D	3	-	-	-	-
20		-	-	KD, Z, D,F	3	-	-	-	-
21		Z, ZF, D,F	2	-	-	Z, ZF, D,F	5	-	-
Всього дітей (у %)			26		21		18		26
22	5	K, KD, Z, D,F	9	K, KD, Z, D,F	3	K, KD, Z, D,F	4	K, KD, Z, D,F	18
23		K,KD, Z, ZF,D	1	-	-	-	-	-	-
24		K, Z, ZF, D,F	8	-	-	-	-	K, Z, ZF, D,F	6
Всього дітей (у %)			18		3		4		24
25	6	K,KD,Z,ZF,D,F	25	K,KD,Z,ZF,D,F	55	K,KD,Z,ZF,D,F	52	K,KD,Z,ZF,D,F	44
Всього дітей (у %)			25		55		52		44
Заг. к-сть дітей (у %)			100		100		100		100

Додаток Е.2.4.

Структурні типи при моделюванні агресивної поведінки

№ з/п структур.типів	Кількість підвидів агресії, що входять у склад структурних типів	Норма		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)
1	2	К, F	1	-	-	-	-	-	-
2		Z, D	1	-	-	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			2		-		-		-
3	3	К, KD, D	1	-	-	-	-	-	-
4		К, D, F	1	-	-	-	-	-	-
5		К, KD, Z	1	-	-	-	-	-	-
6		К, Z, D	1	К, Z, D	9	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			4		9		-		-
7	4	К, KD, D, F	3	К, KD, D, F	6	К, KD, D, F	4	-	-
8		К, KD, Z, ZF	3	-	-	-	-	-	-
9		К, KD, Z, D	26	К, KD, Z, D	15	К, KD, Z, D	26	К, KD, Z, D	6
10		Z, ZF, D, F	3	-	-	Z, ZF, D, F	4	Z, ZF, D, F	6
Всього дітей (у %)			35		21		34		12
11	5	К, KD, Z, ZF, F	1	-	-	К, KD, Z, ZF, F	9	-	-
12		К, KD, Z, D, F	1	-	-	-	-	-	-
13		К, KD, Z, ZF, D	4	-	-	-	-	-	-
14		К, Z, ZF, D, F	1	К, Z, ZF, D, F	12	-	-	К, Z, ZF, D, F	6
Всього дітей (у %)			7		12		9		6
15	6	К, KD, Z, ZF, D, F	52	К, KD, Z, ZF, D, F	58	К, KD, Z, ZF, D, F	57	К, KD, Z, ZF, D, F	82
Всього дітей (у %)			52		58		57		82
Заг. к-сть дітей (у %)			100		100		100		100

Додаток Ж.
Структурні типи усвідомленої агресії

№ з/п	К-сть підвидів агресії в складі структурних типів	Норма		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)
2	1	K	2	-	-	-	-	-	-
3		-	-	-	-	-	-	KD	13
4		ZF	4	-	-	ZF	9	-	-
5		D	1	D	6	-	-	-	-
Всього дітей (у %)			7		6		9		13
6	2	K,KD	11	K,KD	6	K,KD	4	-	-
7		K,Z	7	K,Z	15	-	-	-	-
8		K,ZF	5	-	-	K,ZF	13	K,ZF	6
9		K,D	2	-	-	-	-	-	-
10		K,F	1	-	-	-	-	-	-
11		KD,Z	3	-	-	-	-	-	-
12		KD,ZF	1	-	-	KD,ZF	17	-	-
13		KD,D	9	KD,D	9	KD,D	14	-	-
14		Z,ZF	10	Z,ZF	24	Z,ZF	4	Z,ZF	25
15		-	-	-	-	Z,D	4	-	-
16		ZF,D	1	-	-	-	-	-	-
17	D,F	2	-	-	-	-	-	-	
Всього дітей (у %)			52		54		56		31
18	3	K,KD,Z	5	-	-	-	-	-	-
19		K,KD,ZF	1	K,KD,ZF	12	-	-	-	-
20		K,KD,D	3	K,KD,D	6	-	-	-	-
21		K,Z,ZF	5	-	-	-	-	K,Z,ZF	18
22		K,Z,D	1	-	-	-	-	-	-
23		K,ZF,D	1	-	-	-	-	-	-
24		KD,Z,D	3	KD,Z,D	7	KD,Z,D	4	-	-
25		KD,Z,ZF	1	KD,Z,ZF	3	-	-	-	-
26		KD,ZF,D	1	-	-	KD,ZF,D	8	-	-
27		KD,D,F	3	KD,D,F	6	-	-	-	-
28		Z,ZF,D	5	-	-	Z,ZF,D	10	Z,ZF,D	6
29		Z,ZF,F	1	-	-	-	-	-	-
30	-	-	-	-	Z,D,F	4	-	-	
Всього дітей (у %)			30		34		26		24
31	4	K,KD,Z,D	2	-	-	K,KD,Z,D	9	-	-
32		K,KD,Z,ZF	1	-	-	-	-	-	-
33		K,KD,ZF,D	1	K,KD,ZF,D	6	-	-	-	-
34		K,KD,D,F	3	-	-	-	-	-	-
35		K,Z,ZF,D	1	-	-	-	-	K,Z,ZF,D	7
36		K,Z,ZF,F	1	-	-	-	-	-	-
37		KD,Z,D,F	1	-	-	-	-	-	-
38		-	-	-	-	-	-	KD,Z,ZF,D	12
39		Z,ZF,D,F	1	-	-	-	-	Z,ZF,D,F	6
Всього дітей (у %)			11		6		9		25
40	5	-	-	-	-	-	-	K,KD,Z,D,F	7
Всього дітей (у %)									7
Заг. к-сть дітей (у %)			100		100		100		100

Додаток 3.

Структурні типи моделей агресивної поведінки у життєвих ситуаціях

№ з/п структур.типі	К-сть підвидів агресії в складі структурних типів	Норма		ФНМ		ФФНМ		НЗНМ	
		Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)	Структурний тип	К-сть дітей (у %)
1	2	-	-	-	-	K,KD	9	-	-
2		-	-	-	-	KD,Z	4	-	-
3		K,Z	2	-	-	-	-	-	-
4		Z,D	2	Z,D	9	-	-	-	-
5		Z,F	1	-	-	Z,F	4	-	-
6		ZF,D	2	-	-	-	-	ZF,D	6
7		D,F	1	-	-	-	-	-	-
Всього дітей (у %)		8	9	9	17	6			
8	3	K,KD,Z	7	-	-	-	-	-	-
9		-	-	-	-	-	-	K,KD,D	13
10		K,Z,D	1	K,Z,D	3	-	-	-	-
11		K,Z,ZF	1	K,Z,ZF	3	-	-	K,Z,ZF	6
12		-	-	-	-	-	-	K,Z,F	7
13		KD,D,F	1	-	-	-	-	KD,D,F	6
14		KD,Z,D	3	KD,Z,D	6	KD,Z,D	9	-	-
15		KD,Z,F	1	-	-	-	-	-	-
16		KD,Z,ZF	3	KD,Z,ZF	3	-	-	-	-
17		KD,ZF,F	1	-	-	-	-	-	-
18		Z,D,F	8	Z,D,F	7	Z,D,F	26	Z,D,F	13
19		Z,ZF,D	7	Z,ZF,D	6	Z,ZF,D	17	Z,ZF,D	6
20		ZF,D,F	1	-	-	-	-	-	-
21	-	-	Z,ZF,F	3	-	-	-	-	
Всього дітей (у %)		34	31	52	51				
22	4	K,KD,Z,D	10	K,KD,Z,D	3	K,KD,Z,D	9	K,KD,Z,D	6
23		K,KD,Z,F	1	-	-	-	-	-	-
24		K,KD,Z,ZF	5	-	-	-	-	-	-
25		K,KD,ZF,D	4	-	-	-	-	-	-
26		-	-	K,KD,D,F	6	-	-	-	-
27		K,Z,D,F	4	-	-	-	-	K,Z,D,F	12
28		K,Z,ZF,D	5	K,Z,ZF,D	6	-	-	K,Z,ZF,D	5
29		K,Z,ZF,F	3	-	-	-	-	-	-
30		-	-	-	-	-	-	K,ZF,D,F	14
31		KD,Z,D,F	3	KD,Z,D,F	15	KD,Z,D,F	4	-	-
32		KD,Z,ZF,D	1	-	-	-	-	-	-
33		KD,Z,ZF,F	2	-	-	-	-	-	-
34		Z,ZF,D,F	4	Z,ZF,D,F	9	Z,ZF,D,F	18	-	-
Всього дітей (у %)		42	39	31	37				
35	6	K,KD,Z,D,F	2	-	-	-	-	-	-
36		K,KD,Z,ZF,D	6	K,KD,Z,ZF,D	18	-	-	-	-
37		K,Z,ZF,D,F	3	K,Z,ZF,D,F	3	-	-	K,Z,ZF,D,F	6
38		KD,Z,ZF,D,F	4	-	-	-	-	-	-
Всього дітей (у %)		15	21	6					
39	6	K,KD,Z,ZF,D,F	1	-	-	-	-	-	
Всього дітей (у %)		1	-	-	-	-	-		
Заг. к-сть дітей (у %)		100	100	100	100	100	100		

Додаток К. 2.1.

Структурні типи неусвідомленої агресії у сфері "Я-Особистість"

№ з/п структур.типів	К-сть підвидів агресії, що входять у склад структурних типів	Структурний тип	"Я-Особистість"											
			За малюнковою методикою				За модифікованою методикою				Відповідність стану з моделями поведінки			
			Норма	ФНМ	ФФНМ	НЗНМ	Норма	ФНМ	ФФНМ	НЗНМ	Норма	ФНМ	ФФНМ	НЗНМ
			К-сть дітей (у %)											
1	1	ZF	-	-	4	6	-	-	-	-				
2		Z	-	-	-	-	1	-	-	-				
	Всього дітей (у %)		1		4	6	1							
3	2	K, F	-	-	-	-	1	-	-	-				
4		K, Z	-	-	-	-	3	3	-	-				
5		Z, D	-	-	-	-	1	4	4	6				
	Всього дітей (у %)						5	7	4	6				
7	3	K, KD, D	3	-	-	-	3	-	-	-	3			
8		K, KD, ZF	1	-	-	-	-	-	-	-				
9		K, Z, D	1	-	-	-	2	-	-	-	1			
10		K, Z, ZF	1	-	9	-	-	-	-	-				
11		K, Z, F	-	-	-	-	-	-	9	-				
12		K, D, F	-	-	-	-	2	-	-	-				
13		KD, Z, D	1	-	-	-	-	-	-	-				
14		KD, ZF, F	1	-	-	-	-	-	-	-				
15		Z, ZF, D	1	-	-	-	-	-	-	-				
16		Z, ZF, F	-	-	-	-	1	-	-	-				
17	ZF, D, F	1	-	-	-	-	-	-	-					
	Всього дітей (у %)		11		13	6	8		9		4			
18	4	K, KD, Z, D	3	6	17	-	26	21	30	-	3	6	17	
19		K, KD, Z, F	2	-	-	-	-	-	-	-				
20		K, KD, Z, ZF	1	-	-	13	-	-	-	-				
21		K, KD, D, F	5	-	9	6	2	9	4	-	2		5	
22		K, KD, ZF, D	3	-	-	-	-	-	-	-				
23		K, KD, ZF, F	1	-	-	-	1	-	-	-	1			
24		K, Z, ZF, F	-	-	-	-	2	-	-	-				
25		K, Z, D, F	1	-	-	7	3	6	5	-	1			
26		KD, Z, D, F	1	-	-	-	-	-	-	-				
27		KD, Z, ZF, D	2	-	-	-	-	-	-	-				
28		KD, ZF, D, F	1	6	-	-	1	-	-	8	1			
29	Z, ZF, D, F	1	-	-	-	3	-	-	5	1				
	Всього дітей (у %)		21	12	26	26	38	36	39	13	9	6	22	
30	5	K, KD, ZF, D, F	6	9	-	-	-	-	-	-				
31		K, KD, Z, D, F	14	33	5	-	1	-	22	-	1			
32		K, KD, Z, ZF, F	5	-	4	-	-	-	-	-				
33		K, KD, Z, ZF, D	7	3	-	-	-	-	-	-				
34		K, Z, ZF, D, F	1	-	1	-	5	15	-	-	1			
35		KD, Z, ZF, D, F	5	7	8	-	-	-	-	-				
	Всього дітей (у %)		38	52	18	-	6	15	22		2			
36	6	K, KD, Z, ZF, D, F	31	36	43	68	42	42	26	81	31	36	26	68
	Всього дітей (у %)		31	36	43	68	42	42	26	81	31	36	26	68
	Заг. к-сть дітей (у %)		100	100	100	100	100	100	100	100	46	42	48	68

Додаток К. 2.2.

Структурні типи неусвідомленої агресії у сфері "Я-у сім'ї"

№ з/п структур.типів	Кількість підвидів агресії, що входять у склад структурних типів	Структурний тип	"Я-у сім'ї"											
			За малюнковою методикою				За модифікованою методикою				Відповідність стану з моделями поведінки			
			Норма	ФНМ	ФФНМ	НЗНМ	Норма	ФНМ	ФФНМ	НЗНМ	Норма	ФНМ	ФФНМ	НЗНМ
			К-сть дітей (у %)											
1	1	ZF	-	-	-	2	-	-	-	-				
		Всього дітей (у %)				2								
2	2	K, D	1	3	-	-	1	-	-	-	1			
3		K, F	-	-	-	-	1	-	-	-				
4		K, Z,	-	-	-	-	1	-	-	-				
5		Z, D	-	-	-	-	1	-	-	-				
6		Z, F	-	-	-	-	1	-	-	-				
7		D,F	-	-	-	-	2	-	-	-				
		Всього дітей (у %)	1	1	3		7				1			
8	3	K, KD, D	1	3	-	-	1	-	-	6	1			
9		K, KD, F	1	-	-	-	-	-	-	-				
10		K, Z, D	1	-	-	-	5	9	-	-	1			
11		K, Z, F	-	-	-	-			9					
12		K, D,F	-	-	-	-	2	3	4	-				
13		Z, D, F	-	-	-	-	1			12				
		Всього дітей (у %)	3	3	3		9	12	13	18	2			
14	4	K, KD, Z, D	5	9	-	12	-	-	-	-				
15		K, KD, Z, ZF	2	-	-	-	-	-	-	-				
16		K, KD, ZF, D	3	-	-	6	-	-	-	-				
17		K, KD, ZF, F	-	3	-	-	5	-	-	-				
18		K, Z, ZF, D	-	-	-	-	26	18	26	-				
19		K, Z, ZF, F	1	-	9	-	-	-	-	-				
20		K, Z, D, F	-	-	-	-	3	12	4	-				
21		K, ZF, D,F	1	-	5	-	-	-	-	-				
22		KD, Z, D,F	1	-	-	7	-	-	-	-				
23		KD, Z, ZF, D	4	-	4	-	-	-	-	-				
24	Z, ZF, D,F	2	12	6	-	3	-	4	12	2		4		
		Всього дітей (у %)	19	24	24	25	37	30	34	12	2		4	
25	5	K, KD, ZF, D,F	4	-	-	-	-	-	-	-				
26		K, KD, Z, D, F	12	3	-	-	12	6	10	-	12	3		
27		K,KD,Z,ZF,D	17	15	24	11	1	-	-	-	1			
28		K, Z, ZF, D, F	4	3	4	-	7	19	-	7	4	3		
29		KD,Z,ZF,D,F	1	4	-	6	-	-	-	-				
		Всього дітей (у %)	38	25	28	17	20	25	10	7	17	6		
30	6	K,KD,Z,ZF,D,F	39	45	48	56	27	33	43	63	27	33	43	56
		Всього дітей (у %)	39	45	48	56	27	33	43	63	27	33	43	56
		Заг. к-сть дітей (у %)	100	100	100	100	100	100	100	100	49	39	47	56

Структурні типи неусвідомленої агресії у сфері "Я-у соціумі"

№ з/п структур.типів	Кількість підвидів агресії, що входять у склад структурних типів	Структурний тип	"Я-у соціумі"											
			За малюнковою методикою				За модифікованою методикою				Відповідність стану з моделями поведінки			
			Норма	ФНМ	ФФНМ	НЗНМ	Норма	ФНМ	ФФНМ	НЗНМ	Норма	ФНМ	ФФНМ	НЗНМ
			К-сть дітей (у %)											
1	1	ZF	-	-	-	6	-	-	-	-				
Всього дітей (у %)						6								
2	2	K, D	-	-	-	-	1	-	-	-				
		K, F	-	-	-	-	1	-	-	-				
		K, Z	-	-	-	-	13	9	-	-				
		Z, D	-	-	-	-	1	-	-	-				
		ZF, F	-	-	-	-	-	3	-	-				
		D, F	-	-	-	-	1	-	-	-				
Всього дітей (у %)						6	17	12						
3	3	K, KD, D	1	-	-	-	4	-	17	6	1			
4		K, KD, Z	-	-	-	-	1	-	-	-				
5		K, D, F	-	-	-	-	2	-	-	-				
6		K, Z, D	2	-	-	-	4	3	9	-	2			
7		K, Z, ZF	1	-	-	-	-	6	-	-				
8		K, Z, F	1	-	-	-	1	-	-	-	1			
9		KD, Z, ZF	1	-	-	-	-	-	-	-				
10		Z, ZF, D	1	-	4	-	-	-	-	-				
11		Z, ZF, F	-	-	-	-	2	-	-	-				
Всього дітей (у %)			7		4		14	9	26	6	4			
12	4	K, KD, Z, D	2	-	-	-	16	-	9	19	2			
13		K, KD, Z, ZF	2	-	-	-	-	15	-	-				
14		K, KD, D, F	-	-	-	-	3	-	-	7				
15		K, KD, ZF, D	4	-	-	-	-	-	-	-				
16		K, KD, ZF, F	-	-	-	-	2	-	-	-				
17		K, Z, ZF, F	1	-	-	-	-	-	-	-				
18		K, Z, D, F	-	-	-	-	3	-	4	-				
19		KD, Z, ZF, D	2	-	-	-	-	-	-	-				
20		KD, Z, ZF, F	3	-	-	13	-	-	-	-				
21		KD, ZF, D, F	4	-	4	-	-	-	-	-				
22	Z, ZF, D, F	-	-	-	-	2	-	5	-					
Всього дітей (у %)			18		4	13	26	15	18	26	2			
23	5	K, KD, ZF, D, F	5	12	4	6	-	-	-	-				
24		K, KD, Z, D, F	5	6	-	-	9	3	4	18	5	3		
25		K, KD, Z, ZF, F	4	6	22	-	-	-	-	-				
26		K, KD, Z, ZF, D	15	5	13	19	1	-	-	-	1			
27		K, Z, ZF, D, F	7	-	4	-	8	-	-	6	7			
28		KD, Z, ZF, D, F	6	13	14	-	-	-	-	-				
Всього дітей (у %)			42	42	57	25	18	3	4	24	13	3		
29	6	K, KD, Z, ZF, D, F	33	58	35	56	25	55	52	44	25	55	35	44
Всього дітей (у %)			33	58	35	56	25	55	52	44	25	55	35	44
Заг. к-сть дітей (у %)			100	100	100	100	100	100	100	100	44	58	35	44

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних методів та прийомів запобігання агресії у дітей та дорослих

Психологічний напрям	Течії	Представн.	Мета корекції	Методи і прийоми для досягнення мети
БІХЕВІОРАЛЬНИЙ НАПРЯМОК (корегування поведінки особистості через зміну її природних умов)	Поведінкова психотерапія	Дж. Вольд, А. Лазурус, Дж. Уотсон, Е. Торндайк, У. Белл, В. Бехтерев, І. Сеченов, І. Павлов, С. Халла, Б. Скінер, та інші.	Включити клієнта в нові умови життя.	Напрямок позитивного підкріплення: <ul style="list-style-type: none"> - Систематична десенсibilізація; - Тренінг релаксації; - Функціональний тренінг поведінки; - Техніка «поринання» Напрямок негативного підкріплення: <ul style="list-style-type: none"> - Аверсивна терапія; - Символічна економія; - "Тайм-аут"; - "Гіперкорекція"; - "Штраф"; - Мультимодальна поведінкова терапія .
	Сучасний погляд дитячої психокорекції (біхевіорального напрямку)	Р. Портман	Сформувати у дитини здатність конструктивно перетворювати свою злість та агресію на активно-позитивну діяльність. У процесі роботи психолог має навчити її навикам взаємодії з оточуючими людьми; вмінням накопичувати міжособистісний досвід; вчасному перегляду власних потреб та відчуттів.	Метод гри включає щоденні життєві ситуації які направлені на: <ul style="list-style-type: none"> - розумінні проявів агресивних емоцій "Малювання емоцій", "Ланцюжок агресії", "Злісні вирази", "Агресія на зображені", "Мова тіла" та ін.; - розпізнавання причин агресії "Дорогу, я йду!", "Мішечок зі злістю", "Виправдовування" та ін.; - вивчення самих себе та інших "Іншими очима", "Карнавал звірів", "Уяви дитину" та ін. - опанування та перемога агресії, "Картки злості", "Натиск", "Бій кульками" та ін.; - формування власної гідності і сильної особистості "Я є – Я вмію – Я маю", "Я горджуся", "Чорні хмари - синє небо" та ін.; - створення неагресивних стосунків "Встати – сісти", "Будівлі з наших тіл", "Гладити їжака" та ін.; - мирне вирішення конфліктів "Коли двоє б'ються", "Зміна позиції", "Три бажання" та ін..

ПСИХОДИНАМІЧНИЙ НАПРЯМОК (корегування поведінки особистості через вплив на її духовний стан)	Класичний психоаналіз	З. Фрейд	Сформувати у особистості усвідомлення своєї аномальної поведінки і завдяки правильного аналізу своїх почуттів, потреб та спонукань.	<ul style="list-style-type: none"> - Метод вільних асоціацій (розкриття у мимовільних висловлюваннях переживання клієнта); - Метод ампліфікації (К. Юнг) відкриття неусвідомленого через символіку сновидінь та фантазій;
	Аналітична психотерапія	К. Юнг	Навчити особистість бачити свій внутрішній світ, самопізнавати через переживання всієї повноти свого буття; (включаючи відкриття неусвідомленого).	<ul style="list-style-type: none"> - Тлумачення сновидінь; - Інтерпретація та пояснення проблеми (від поверхні у глиб; розкриття того що усвідомлюється клієнтом; вказівка на захисні механізми, які лежать в основі переживань);
	Динамічна психотерапія	К. Хорні	Розкрити клієнту шляхи розв'язання травмуючих конфліктів для вивільнення внутрішніх конструктивних сил зростання й розвитку.	<ul style="list-style-type: none"> - Аналіз опору (усвідомлення своїх захисних механізмів); - Аналіз перенесення, контрперенесення (пошук проблеми у ранніх переживаннях); - Тлумачення повсякденної поведінки.
		М. Маллера, П. Нолбауера Я. Морено	Навчити клієнта виявляти свої неусвідомлені прагнення, які лежать в основі неадекватної поведінки. Спрямувати його внутрішні сили на самостійне подолання труднощів.	<ul style="list-style-type: none"> - Ігротерапія; - Арт-терапія; - Психодрама (Я. Морено).
	Індивідуальна психотерапія	А. Адлер	Формувати почуття повноцінності; бачення нових цілей та мотивів направлених на змінну стилю життя; розвиток соціальної зацікавленості; аналіз помилок у житті особистості (переоцінка своєї недовіри, себелюбства, нереалістичних амбіцій, недостатньої впевненості у собі).	<ul style="list-style-type: none"> - Антисуггестія; - Дія "Як би..."; - Постановка цілей та прийняття зобов'язань; - Зрозумій себе; - "Натискання кнопки"; - Уникнення "плавунчика".

ПСИХОДИНАМІЧНИЙ НАПРЯМОК (корегування поведінки особистості через вплив на її духовний стан)	Психодинамічний підхід	Г. Саллівен	Навчити клієнта аналізувати свої міжособистісні стосунки; отримувати задоволення від трьох груп потреб: фізичних, міжособистісних та змінних у стані.	Психокорекція направлена на подолання тривожного стану особистості завдяки: <ul style="list-style-type: none"> - Методу спілкування; - Аналізу раннього досвіду.
	Сучасний погляд дитячої психокорекції (психодинамічного напрямку)	Я. Омельченко З. Кісарук	Здійснити вплив на агресивну поведінку тривожної дитини через символізацію, яка відіграє компромісну та компенсаторну функцію у свідомості.	Психокорекція тривожного стану: <ul style="list-style-type: none"> - Збір анамнезу, використання техніки: діагностичного інтерв'ю, актуалізації ранніх спогадів, гри "Лінії життя", "Фотограф", "Машина часу" та інші. - Встановлення правил; - Формулювання запиту (вербальна символізація запиту, образна символізація запиту, ігрові прийоми, об'єктивізація при відсутності запиту); - Пошук та завершення ключових моментів симптоматичного комплексу (гра "Асоціації") - Завершення психотерапевтичного процесу (ігри: "Скарбниця", "Скарб") Застосування символдрами (аналітичної бесіди, релаксації, уявлення образу (мотиву) на задану тему, малювання мотиву).
	В. Оклендер	Розкрити внутрішній світ дитини за допомогою її фантазій. Навчити її бачити життя в інших кольорах, виховати любов до оточуючого її середовища, розкрити способи конструктивних методів виходу з неприємних ситуацій.	Психокорекція емоційних переживань шляхом: <ul style="list-style-type: none"> - творчих фантазій "Павутина", "Човник під час сильного шторму", "Малюнкові відчуття", "Кущ троянд" та ін.; - виготовлення власних виробів (живопис, ліпка ногами, ліпка руками, поділки, тощо); - реалізації літературної майстерності (написання віршів, оповідань, творів); - розвитку сенсорного досвіду (використання у корекційних роботах аналізаторні системи); - театральних вистав. 	

КОГНІТИВНИЙ НАПРЯМОК (корегування поведінки особистості через вплив на її пізнавальну сферу)	Когнітивний підхід	А. Бек	Розкрити клієнту систему нових форм переконань, норм, уявлень звільняючи себе від ідей самозвинувачення	<ul style="list-style-type: none"> - "Сократівський діалог"; - "Заповнені пустоти"; - Декастрофізація; - Когнітивна ре атрибуція; - Переформулювання; - Децентралізація; - Перевірка гіпотези.
	Реальна терапія	У. Глассер	Навчити особистість бути емоційно витривалою, досягати цілі, особистісну незалежність, розробити план особистісного вдосконалення.	<ul style="list-style-type: none"> - Довірливі стосунки між консультантом та клієнтом; - Забути про минуле та приділяти увагу теперішній поведінці; - Оцінювання своєї поведінки; - Пошук альтернативних способів дій та складання простого та доступного плану; - Контроль за виконанням завдань; - Неприйняття вибачень від клієнта.
	Раціонально-емотивна терапія	А. Елліс	Звільнити клієнта від старих стереотипів та ярликів забезпечивши новий погляд на оточуючий світ.	<p>Включення у психотехніку РЕТ різних методів психологічних напрямків таких як:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Обговорення та спростування ірраціональних поглядів; - Переструктурування висловлювань; - Самоаналіз звичних реакцій і інтерпретацій; - Раціонально-емотивне уявлення; - Використання рольової гри, з ситуаціями, що непокоять особистість; - Атака страху.
	Трансактний аналіз	Е. Берн	Навчити усвідомлювати свій життєвий сценарій, приймати нові рішення, щодо поведінки та стилю власного життя.	<p>Психотехніка позичена з гештальт терапії:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Рольова гра "порожнє крісло"; - Групова техніка при моделюванні своєї сім'ї. - Аналізування ігор, станів, позиції у спілкуванні ("Я хороший, і ти хороший").
	Сучасний погляд дитячої психокорекції (когнітивного напрямку)	О. Романов	Навчити дитину знімати психічне напруження, самостійно вирішувати власні проблеми та відчувати обмеженість у своїх діях.	<p>Методи і прийоми корекції групуються у відповідності стратегій:</p> <ul style="list-style-type: none"> - провокації агресивних ситуацій; - стимуляції гуманних почуттів; - орієнтації на емоційний стан іншого; - усвідомлення агресивної і невпевненої поведінки або стану; - стимуляції змагання, суперництва.

<p style="text-align: center;">КОГНІТИВНИЙ НАПРЯМОК (корегування поведінки особистості через вплив на її пізнавальну сферу)</p>	<p style="text-align: center;">Сучасний погляд дитячої психокорекції (когнітивного напрямку)</p>	<p>О. Атемасова</p> <p>Застосувати комплексний вплив на дитину з метою зміни її життєвих настанов, поглядів, навичок поведінки.</p>	<p>Психокорекційний вплив направлено на:</p> <ul style="list-style-type: none"> - роботу з гнівом (навчання самоконтролю) "Недружний шарж", "Сигнали гніву"; - вироблення навичок розпізнавання та контролю негативних емоцій "Камениць у черевику"; - формування здатності до емпатії "Як Мальвіна посварилась з Буратіно".
		<p>А. Долгова</p> <p>Навчити дитину наполегливо з певними зусиллями досягати поставленої ними мети; позбавлятися ворожості як до інших, так і до самого себе; шанувати себе та оточуючих; вміти отримувати задоволення від життя, бути відповідальними та доброзичливими.</p>	<p>Психокорекція проходить за трьома блоками за допомогою рольових, рухливих ігор, етюдів, мистецької діяльності, психогімнастики і ауторелаксації:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Зниження емоційної напруги при засвоєні правил взаємодії, емоційного розуміння своєї поведінки; формуванні навичок самоконтролю) "Знайомство", "Гості", "Море хвилюється", , "Мій самий щасливий день", "Чарівне слово", "Подобається не подобається", "Три бажання", "Дерево" та ін.; – Розкриття самопізнання, розуміння "Я-образу", емоційного співпереживання, контрольованість негативних емоцій, засвоєння конструктивних форм поведінки та формування навичок самоконтролю за техніками: "Жучок", , "Вправа для обличчя", "Слухаємо тебе", "Порахуй до десяти ", та ін.; – Закріплення засвоєних знань умінь та навичок: "Бій півнів", "Відійди злість", "Наші добрі справи" та ін..

		<p>О. Лютова Г. Моніна</p>	<p>Навчити дітей прийнятим способом виражати свій гнів, розпізнавати його та контролювати і володіти собою у критичних ситуаціях конфлікту. Відпрацювати здатність до емпатії, довіри, співчуття та співпереживання.</p>	<p>Проведення психокорекційної роботи у наступному напрямку:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Розпізнавання, корегування та замінювання агресії іншими конструктивними засобами, за допомогою таких ігор як: "Обзивалки", "Стаканчик для крику", "Чарівна труба", "Крик", "Аркуш гніву", "Два барана", "Штовхалки", "Жужа", "Рубка дров", "Так і ні", "Тух-тібі-дух", "Увірватися у коло" а також вправ що допомагають розрядити лють: ширяння резинового м'ячика, подушку, биття гумовим молотком, розривання газети, листка, створення кривдника з глини або піску та його подальше знищення. - Тренування навичок розпізнання та контролю негативних емоцій: "Коли я сердитий", "Коли я радію", "Коли я щасливий", а також таких ігор як "Камінчик у взутті" (К. Фопель). - Формування здатності дітей до емпатії, довіри, співчуття, емоційного співпереживання "Буратіно посварився з Мальвіною".
--	--	--------------------------------	--	---

ГУМАНІСТИЧНИЙ НАПРЯМОК (корегування поведінки особистості через її самостійно-активну діяльність)	Екзистенціальне направлення (концепція людського існування)	М. Бубер, Д. Буженталь, Ю. Джендлін, Є. Гендлін, Е. Гуссерл, С. К'еркегор, А. Камю, Г.Марсель, Ж. Сартр, В. Франк, М. Хайдеггер, К. Ясперс та інші.	Сформувати у людині смисл у власному житті, особистісну свободу, відповідальність та відкриття своєї потенціальності у суспільстві.	<ul style="list-style-type: none"> - Свідомо пережити власні обмеження; відчуття цінності життя у теперішньому часі, звільнити себе від минулих травмуючих вражень; - "Терапевтичні заохочення", які спрямовують клієнта здійснювати роботу над відповід., наполеглив. для досягнення своїх цілей; - "Фокусування на смислі" (Є. Гендлін) для створення смислу у житті; розкриття безглуздості у колишньому житті за методикою "екзистенційний вакуум" (В. Франк); - Диференціювання власних почуттів і переживань (реактивних, голубиних, ситуативних) які формують у клієнта усвідомлення своєї унікальності та ідентичності. Відкриття власного автентичного "Я" і "Я" несправжнього; - Робота з тривогою, яка відбувається з з'ясування: 1- методів подолання клієнтом своєї тривоги; 2- вибору ним її функції впливу на його життя: зростаюча чи пригнічена; прийняття тривоги або її продавлення); - Уявлення себе у майбутньому.
	Гуманістичний психоаналіз (неофрейдизм)	Е. Фром	Забезпечити базові потреби особистості.	<ul style="list-style-type: none"> - Переосмислення своїх почуттів конструктивної чи деструктивної прив'язаності, на основі формування ціннісних навичок піклування, відповідальності, поваги та знань; - Трансформування своєї енергії в активне творіння, а не в руйнацію; - Відстоювання власного погляду на ситуацію, для розвитку своєї індивідуальності; - Дотримання гуманістичної суспільної етиці.
	Клієнт-центрований підхід	К. Роджерс	Допомогти людині стати діючою особистістю, самостійність у вирішуванні своїх проблем у штучностворених конфліктних ситуаціях.	<ul style="list-style-type: none"> - "Вербалізація", переказ психологом повідомлень клієнта, що допомагає виділити "гострі кути" у проблематики особистості. - "Відображення емоцій". Розкриття психологом тих емоцій, які клієнт проявляє під час розповіді про себе.

<p style="text-align: center;">ГУМАНІСТИЧНИЙ НАПРЯМОК (корегування поведінки особистості через її самостійно-активну діяльність)</p>	<p style="text-align: center;">Логотерапевтичний напрямок</p>	<p style="text-align: center;">В. Франкл</p>	<p>Навчити особистість знімати зайвий самоконтроль, та комплекс своєї неповноцінності; виконувати все те, чого постійно вона уникає; сприймати невдачі з почуттям гумору.</p>	<p>- Персональне осмислення життя; - Відчуття потреби іншим (дитині, батькам, рідним та іншим); - "Сократівський діалог"; - Пошук позитивності та осмислення негативних ситуацій.</p>
	<p style="text-align: center;">Гештальт психотерапія</p>	<p style="text-align: center;">Ф. Перле М. Вертгеймер В. Келлер К. Коффки К. Левін</p>	<p>Здійснення реалізації свого потенціалу, забезпечуючи повноцінну роботу актуальної самосвідомості; незалежності, самодостатності, виявлення та подолання психологічних блоків, які заважають зростати.</p>	<p>- Психодрама - "Експериментальний діалог" ("порожній стіл"); - Групова терапія "Йти по колу"; - Програвання неприємної поведінки - "Перетворення"; - "Експериментальне перебільшення"; - "Я за це відповідаю".</p>
	<p style="text-align: center;">Сучасний погляд дитячої психокорекції (гуманістичного напрямку)</p>	<p style="text-align: center;">Л. Мітіна, І. Вачков, А. Прихожан та інші.</p>	<p>Формування конструктивних змін у поведінці; звільнення від незрозумілої емоційної напруги; вміння використовувати різні способи реагування в некомфортних ситуаціях.</p>	<p>Психокорекція відбувається на чотирьох стадіях зміни поведінки: - Зняття тривожного стану за допомогою методів розслаблення: "Корабельна аварія", "Катастрофа в пустелі"; - Усвідомлення в необхідності негативного реагування: "Я - чарівник", "Мої страхи", "Продовж пропозиція". Аналіз своєї поведінки: "Чому ми б'ємося?" "Дай мені книгу", "Капелюх"; розвиток самоконтролю та саморегуляції: "Дерево", "Візьми себе в руки", "Кулачки"; - Переоцінка та зміна своїх дій: "Я в гніві", "Йди, злість, йди!"; - Закріплення нових засобів поведінки за техніками: "Так - діалог. Ні - діалог", "Помирись з другом", "Ласкаві імена", "Компліменти", "Мої добрі справи", "Як не потрібно себе вести".</p>

**Навчально-превентивна система запобігання агресії
у молодших школярів з ПМР**



Додаток М. 3.2.

НАВЧАЛЬНО-ПРЕВЕНТИВНА МЕТОДИКА ЗАПОБІГАННЯ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

План індивідуальної навчально-превентивної роботи

Етап роботи	Методи та напрямки роботи	Тиждень	№ заняття	Час виконанн	Мета корекційної роботи	Короткий зміст корекційного заходу
I	Аналіз життєвих ситуацій	I	1	40	<i>Навчити молодшого школяра аналізувати зміст сімейних ситуацій; розуміти емоційний стан кожного з персонажів; вміти встановлювати зв'язок між емоційним станом та причинами, що їх зумовлюють.</i>	Перегляд контурних малюнків які відрізняються один від одного варіантами поведінки малюнкових персонажів.
			2	40		
		II	3	40		
			4	40		
II	Метод творчої розповіді	III	5	40	<i>Навчити молодшого школяра розуміти вплив позитивної або негативної поведінки, на відносини між оточуючими його людьми; бачити нові виходи зі складних ситуацій; робити висновки з попередніх помилок, як власних так і чужих; сформувати почуття відповідальності за свої вчинки.</i>	Перегляд малюнків, та складання розповідей за їх змістом.
			6	40		
		IV	7	40		
			8	40		
III	Малювання	V	9	40	<i>Навчити молодшого школяра відчувати за змістом малюнка гамму кольорів. А також, творче, зосереджено, з кмітливстю і внутрішнім самоконтролем підходити до виконання будь яких поставлених завдань.</i>	Розвиток загального відчуття кольору. Розмальовування серії сюжетних картинок.
			10	40		
		VI	11	40		
			12	40		
IV	Слухання музичних творів	VII	13	40	<i>Навчити учня співвідносити різні типи музичальних творів з життєвими ситуаціями на малюнках; встановлювати зв'язок між емоційним станом і причинами, що їх зумовлюють.</i>	Підбір до сюжетних малюнків різного за стилем виконання – муз. супроводу.
			14	40		
V	Інсценування (метод творчої розповіді, малювання, слухання музичних творів)	VIII	15	40	<i>Закріпити у молодшого школяра навички адекватного реагування у конфліктних ситуаціях; визначити як дитина навчилась співвідносити емоційні стани з музичними творами, та кольорами; розкрити її вміння контролювати власні емоційні прояви, розпізнавати їх як у себе так і у інших людей.</i>	Самостійний аналіз життєвих ситуацій, складання зв'язної розповіді розмальовування та музикально оформлення сюжетних картинок.
			16	40		
Загальна кількість годин				640		

Зразок змісту індивідуальних занять

Заняття 1

Тиждень:

I

Форма роботи:

Індивідуальна навчально-превентивна робота

Мета заняття:

Навчити молодшого школяра аналізувати зміст сімейних ситуацій; розуміти емоційний стан кожного з персонажів; вміти встановлювати зв'язок між емоційним станом та причинами, що їх зумовлюють.

№ п/з	Назва корекційного заходу	Обладнання (основні засоби для проведення заняття)	Час виконання
1	Гра "Привітання-1"	-	5
2	Аналіз сімейних ситуацій.	Дев'ять контурних картинок без кольору подані з "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики за ситуацією: - № 1 "Батьки забороняють дитині у пізній вечірній час переглядати телевізійні передачі".	33
3	Гра "Посмішка на прощання"	-	2
Всього часу			40

План соціально-групової навчально-превентивної роботи

Етап роботи	Методи та напрямки роботи	Тиждень	№ заняття	Час виконання	Мета корекційної роботи	Короткий зміст корекційного заходу	
I	Гра	I	1	45	<i>Розкрити молодшим школярам поняття про різні види емоційних проявів; навчити розпізнавати емоційні стани; сформувати вміння встановлювати зв'язок між емоційними станами і причинами, що їх зумовлюють; розвивати вміння виражати свої негативні емоції у соціально прийнятні способи</i>	Характеристика видів емоційних станів особистості	
			2	45			
		II	3	45		Вивчення видів емоційних проявів як у себе так і у оточуючих людей.	
			4	45			
II	Аналіз сюжетних історій	III	5	45	<i>Навчити учнів аналізувати емоційний стан оточуючих людей; розвивати взаємоповагу до своїх однолітків, рідних людей; розвивати почуття співпереживання, розуміння ближнього; навчити поважати один одного; сформувати розуміння своєї соціальної відповідальності в партнерських взаєминах з однолітками.</i>		Навчання аналізу сюжетних історій.
			6	45			
		IV	7	45		Розпізнавання емоційних станів у головних персонажів	
			8	45			
III	Малювання	V	9	45	<i>Навчити дітей уявляти та трансформувати свої емоції на аркуші паперу; сформувати у них</i>		Трансформація емоцій.
			10	45			

		VI	11	45	<i>позитивну самооцінку, навчити усвідомлено ставитись до себе, своєї зовнішності, своїх особливостей і здібностей, власної неповторності;</i>	Уявлення емоцій.
		VI	12	45		
IV	Слухання музичних творів	VII	13	45	<i>Розширити у дітей уявлення про внутрішній світ інших людей, навчити поважати їх думки, почуття, дії; виховувати інтерес, увагу й доброзичливе ставлення до оточуючих; розкрити та навчити розуміти різні емоційні почуття, стани тих персонажів, що зображені на картинах; навчитись співпереживати та проявляти любов і турботу стосовно інших людей, розвивати почуття емпатії; вчитись розуміти емоційний настрій оточуючих людей, уявляти наслідки від негативних дій та емоцій.</i>	Розпізнавання за музичними творами емоційні стани людей.
		VII	14	45		
V	Інсценування (метод творчої розповіді, малювання, слухання музичних творів)	VIII	15	45	<i>Навчити молодшого школяра бачити нові виходи зі складних ситуацій; робити висновки з попередніх помилок, як власних так і чужих; сформувати почуття відповідальності за свої вчинки; навчитись турботливо з повагою ставитись до своїх батьків, аналізувати та розуміти їх поведінку.</i>	Вміння робити висновки та виправляти помилки.
		VIII	16	45	<i>Закріпити з молодшими школярами навички адекватного реагування у конфліктних ситуаціях; перевірити вміння усувати емоційне напруження між однолітками та дорослими, за допомогою нестандартних рішень; визначити як дитина навчилась співвідносити емоційні стани з музичними творами, та кольорами; розкрити її вміння контролювати власні емоційні прояви.</i>	Вміння приймати нестандартні рішення у конфліктних ситуаціях
Загальна кількість годин				720		

Зразок змісту фронтальних занять з групою дітей

Заняття 1

Тиждень: I
 Форма роботи: Соціально-групова навчально-превентивна робота
 Мета заняття: *Формування зацікавленості дітей до занять; зняття напруженості; створення атмосфери взаємодовірів у групі; вивчення особливостей емоційного світу дітей; пізнання різнобарвності емоційних проявів.*

№ п/з	Назва корекційного заходу	Обладнання (основні засоби для проведення заняття)	Час виконання
1	Гра "Привітання-1"	Бейджики	8
2	Гра "Відтвори емоцію"	Картки з емоціями	10
3	Поняття про "Емоції". - притча "Два вовки".	Притча "Два вовки"	10
4	Гра "Злий звір"	Музика активна, спокійна	5
5	Гра "Розкрий емоційний стан учнів з картинки"	Сюжетна картинка 4, з "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики, ситуація № 9 "Конфлікт у колективі".	5
6	Гра "Роби як я..."	Фрагмент з мультфільму "Льодовиковий період - 2"	5
8	Гра "Посмішка на прощання"	-	2
Всього часу			45

План сімейної навчально-превентивної роботи

Етап роботи	Методи та напрямки роботи	Тиждень	№ занять	Час виконання	Мета корекційної роботи	Короткий зміст корекційного заходу
I	Інсценування	I	1	30 хв.	- Сформувати у членів сім'ї взаєморозуміння та взаємоповагу. - Надати можливість батькам подивитись на себе очима власної дитини, роблячи певні висновки та корективи у своїй поведінці. - Дати дитині відчуття батьківські обов'язки у відповідальності, турботливості за власну родину.	Програвання життєвих ситуацій. З обміном сімейних ролей: - дитина: "Я-моя мама", "Я-мій тато"; - батьки: "Я-мій син", "Я-моя донька".
		II	2	30 хв.		
II	Аналіз життєвих історій	III	3	30 хв.	Розвинути взаємну співпрацю у сімейному колі, емоційно-позитивний взаємозв'язок між членами родини; навчити підходити долюбих труднощів у життєвих ситуаціях з гумором та власним самоконтролем; сформувати	Аналізування життєвих історій та запропонованих малюнкових ситуацій.
		IV	4	30 хв.		

					<i>вміння контролювати негативні емоційні почуття.</i>	
III	Малювання	V	5	На протязі тижня	<i>У процесі родинної співпраці, сформувати у всіх членів сім'ї самоконтроль терпимість у емоційних проявах, повагу один до одного.</i>	Розвиток сумісної співпраці дитини та її батьків у процесі створення моделі свого міста та історії виникнення власної родини.
		VI	6	На протязі тижня		
IV	Слухання музичних творів	VII	7	На протязі тижня	<i>Зосередити увагу кожного з членів родини, на різні у їх сім'ї смаки, погляди уподобання. Навчити їх толерантно, з повагою відноситись до улюблених один одного речей.</i>	Розуміння емоційного стану головних персонажів з відомих класичних та сучасних картин за супроводом класичної або сучасної музичної композиції.
V	Інценування (метод творчої розповіді, малювання, слухання музичних творів)	VIII	8	30 хв.	<i>Закріпити з сім'єю навички адекватного реагування у конфліктних ситуаціях; перевірити вміння усувати емоційне напруження за допомогою прийняття нестандартних рішень; визначити як родина навчилась співвідносити емоційні стани з музичними творами, та кольорами; розкрити їх вміння контролювати власні емоційні прояви, розпізнавати їх як у себе так і у інших людей</i>	Вміння приймати нестандартні рішення у конфліктних ситуаціях

Зміст фронтальних занять зі сім'єю

Заняття 1

Тиждень:

I

Форма роботи:

Сімейна навчально-превентивна робота

Мета заняття:

Сформувати у членів сім'ї взаєморозуміння та взаємоповагу. Надати можливість батькам подивитись на себе очима власної дитини, роблячи певні висновки та корективи у своїй поведінці. Дати дитині відчуття батьківські обов'язки у відповідальності, турботливості за власну родину.

№ п/з	Назва корекційного заходу	Обладнання (основні засоби для проведення заняття)	Час виконання
1	Гра. "Привітання-1"	-	3
2	Інценування. - "Обмін ролями-1"	-	25
3	Гра "Посмішка на кінець зайняття"	-	2
Всього часу			30

Бслова О.Б.

**ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ АГРЕСІЇ
У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

МОНОГРАФІЯ

Підписано до друку 15.05.2017 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк.арк. 13,5. Обл. вид. арк. 12.4 Тираж 300. Зам. 115

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медабори»
32330, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, 6а Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3025 від 09.11.2007 р.