



оригинальная статья

<https://elibrary.ru/rkijdc>

## Коррекция агрессии младших школьников с легкой степенью умственной отсталости посредством музыкальных занятий

Потапова Юлия Викторовна

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского,

Россия, Омск

eLibrary Author SPIN: 5026-5940

<https://orcid.org/0000-0002-1226-8982>

Пожидаева Елизавета Игоревна

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского,

Россия, Омск

<https://orcid.org/0009-0005-8701-1814>[pzhidaeva\\_1898@mail.ru](mailto:pozhidaeva_1898@mail.ru)

**Аннотация:** В статье представлены результаты формирующего эксперимента, направленного на коррекцию агрессии младших школьников с легкой степенью умственной отсталости посредством музыкальных занятий. Цель – провести оценку эффективности применения музыкальных занятий для коррекции агрессии младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Задачи: 1) оценить проявления агрессии младших школьников с легкой степенью умственной отсталости до и после применения психолого-педагогической технологии, включающей комплексные музыкальные занятия; 2) сравнить полученные результаты, оценив динамику, и сделать вывод об эффективности применения музыкальных занятий для коррекции повышенного уровня агрессии младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. Противоречивость и недостаточность данных об использовании музыкальных занятий в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями обуславливают актуальность и новизну нашего исследования. Используемые методы: формирующий эксперимент, проективный тест (методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич), методика наблюдения «Шкала оценки внешних признаков эмоционального возбуждения» Ю. Я. Киселева, беседа с испытуемыми для уточнения интерпретации рисуночного материала. Методы статистической обработки: частотный анализ, t-критерий Вилкоксона, угловое преобразование Фишера. В результате выявлено, что применение музыкальных занятий, включающих в себя слушание музыки, элементарное музицирование, импровизационное дирижирование, позволило статистически значимо снизить проявления агрессии у детей с легкой степенью умственной отсталости. Перед проведением музыкальных занятий у детей наблюдались следующие признаки проявления агрессии: наличие деструктивного поведения, вербальная агрессия. После проведения серии музыкальных занятий у всех младших школьников с легкой степенью умственной отсталости частота силы выраженности проявления признаков агрессии снизилась. Разработка нотных партитур, в основе которых лежат отрывки оригинальных произведений направления классицизма или романтизма, для проведения комплексных музыкальных занятий может варьироваться исходя из желания и возможностей детей. Использование классической музыки направлений классицизма и романтизма как основы в ходе проведения формирующего этапа исследования явилось оптимальным вариантом для эффективной коррекционной работы, направленной на снижение повышенного уровня агрессии.

**Ключевые слова:** агрессия, младший школьный возраст, эмоциональная сфера, умственная отсталость, классическая музыка, музыкальные занятия

**Цитирование:** Потапова Ю. В., Пожидаева Е. И. Коррекция агрессии младших школьников с легкой степенью умственной отсталости посредством музыкальных занятий. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2025. Т. 9. № 2. С. 203–212. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2025-9-2-203-212>

Поступила в редакцию 22.10.2024. Принята после рецензирования 31.01.2025. Принята в печать 31.01.2025.

full article

## Music Intervention as a Means of Anger Management in Primary Schoolers with Mild Mental Retardation

Julia V. Potapova

Dostoevsky Omsk State University, Russia, Omsk

eLibrary Author SPIN: 5026-5940

<https://orcid.org/0000-0002-1226-8982>

Elizaveta I. Pozhidaeva

Dostoevsky Omsk State University, Russia, Omsk

<https://orcid.org/0009-0005-8701-1814>[pozhidaeva\\_1898@mail.ru](mailto:pozhidaeva_1898@mail.ru)

**Abstract:** The effect of music lessons on children with special needs is proven but understudied. The article describes a teaching experiment in music intervention as a means of reducing aggressive behavior in primary school students with mild mental retardation. The authors assessed the aggression level in children before and after a course of comprehensive music lessons. The teaching experiment included a projective test based on M. Z. Dukarevich's non-existent animal technique and Yu. Ya. Kiselyov's scale for assessing external signs of emotional arousal. The subjects were also asked to explain their pictures of an imaginary animal. The test results underwent statistical processing using the methods of frequency analysis, the Wilcoxon signed-rank test, and the Fisher transformation. The musical activities included listening to music, elementary music making, and improvisational conducting. They proved efficacious in reducing aggression in children with mild mental retardation. Before the music lessons, the children demonstrated destructive behavior and verbal aggression. After the music lessons, the signs of aggression became less frequent. The musical scores included excerpts of original Classical or Romantic music, which showed the best results in reducing aggressive behavior in children with mild mental retardation. However, the pieces should be flexible enough to follow the wishes and capabilities of children.

**Keywords:** aggression, primary school age, emotional sphere, mental retardation, classical music, musical lessons

**Citation:** Potapova J. V., Pozhidaeva E. I. Music Intervention as a Means of Anger Management in Primary Schoolers with Mild Mental Retardation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2025, 9(2): 203–212. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2025-9-2-203-212>

Received 22 Oct 2024. Accepted after review 31 Jan 2025. Accepted for publication 31 Jan 2025.

### Введение

В современном мире возрастает число патогенных факторов, способствующих нарушению психического развития, как социальных (депривации), так и биологических (внутриутробные инфекции, генные мутации, нарушения обмена, родовые травмы, послеродовые осложнения) [1; 2]. Все вышеизложенные условия способны негативно повлиять на развитие эмбриона, плода и впоследствии ребенка, и из-за этого число детей с нарушениями психического развития в различных сферах (сенсорной, моторной, волевой и эмоциональной), несмотря на усовершенствование медицинской помощи, растет с каждым годом. У детей могут выявляться нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, нарушения интеллекта [3; 4]. Нарушения психического развития, в свою очередь, негативно сказываются на развитии коммуникативных способностей и провоцируют дезадаптацию и десоциализацию [5].

Зачастую первые относительно самостоятельные шаги ребенок с нарушениями психического развития вынужден делать, приходя на обучение в школу (так как дошкольное образование не является обязательным, а с 7 лет все дети должны начинать получать

общее образование). Именно в этот период обнажаются различные проблемы в коммуникации, которые родителям удавалось сглаживать, маскировать и компенсировать ранее. Происходит вторичная травматизация ребенка: столкнувшись с достаточно серьезными требованиями в плане освоения учебной программы, он также вынужден учиться общению с другими детьми, выстраиванию межличностных отношений. Все это в значительной степени бывает затруднено из-за несовершенной эмоциональной саморегуляции ребенка с ментальными нарушениями. По этой причине в нашей статье особое внимание уделяется эмоциональной сфере развития личности младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, ведь эмоции выступают в роли регуляторов деятельности человека и функционального состояния организма в целом.

Младший школьный возраст – период кризисов, адаптации в школе, освоения новых социальных ролей [6]. У ребенка с нормальным развитием эти процессы протекают более плавно, они не имеют ярко выраженных скачков, т. к. данная группа детей проходит через детский сад, что для детей, имеющих интеллектуальные нарушения, порой невозможно. Из-за проблем

в развитии, недостаточности коммуникации, несформированности навыков социально-бытового обслуживания дети с нарушениями интеллекта испытывают трудности в усвоении материала дошкольных учреждений. В дальнейшем, если в детском саду у ребенка не были выявлены нарушения и не проводилась коррекционная работа, возникает проблема неготовности к переходу на ступень школьного образования [7; 8]. Возникновение проблемы адаптационного процесса связано с особенностями развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушениями интеллекта, проявляющимися в отсутствии разделения тонких оттенков чувств, незрелости чувственной сферы, недостаточности дифференциации эмоционального профиля, проявлении неадекватных реакций в житейских ситуациях, повышенной возбудимости и раздражительности, двигательном беспокойстве, отсутствии мотивации [9–11]. В связи с этим под воздействием окружающих факторов (режим дня школьника, взаимодействие с учителями или одноклассниками) младшие школьники с нарушениями интеллекта начинают проявлять агрессию, совладать с которой им удается с трудом. В большинстве отечественных и зарубежных исследований констатируется, что именно агрессивное поведение является характерным симптомом на данном периоде развития младшего школьника с нарушениями интеллекта [12].

Описывая этиологию агрессии, К. Лоренц рассматривал ее как оборонительное оружие, средство борьбы живых существ друг с другом, способ поведения, имеющий видосохраняющую функцию [13]. Р. Бэрн и Д. Ричардсон, отходя от биологизации агрессии, представляли ее как форму поведения, мотивом которого является причинение вреда или оскорбление другого объекта, не желающего такого отношения и обращения к себе [14]. В самом деле, проявление агрессии у людей чаще всего носит физический или вербальный характер, наносящий неоспоримый вред всем аспектам жизни объекта, подвергнувшегося агрессивным проявлениям другого. Л. Берковиц утверждает, что агрессия в основном рассматривается как немотивированное нападение на другого человека, а также энергичное отстаивание своего мнения или стремление к независимости [15]. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что агрессия – это своего рода негативно окрашенный паттерн поведения с присутствием мотивов борьбы, защиты и отстаивания своей позиции.

Вопрос о мотивах проявления агрессии у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости на сегодняшний день требует отдельного изучения путем разработки различных психодиагностических инструментов. Помочь ответить на этот вопрос может фрустрационная теория агрессии Н. Миллера и Д. Долларда, согласно которой к агрессии чаще всего

приводит фрустрация – состояние, возникающее в ответ на препятствия в удовлетворении потребностей субъекта. Соотнося данную теорию с задачами возраста, предположим, что младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости чаще проявляют агрессию, потому что у них не получается соответствовать предъявляемым требованиям в социуме из-за несовершенства саморегуляционных механизмов [16]. Следствием проявления агрессии служит ухудшение межличностных отношений, эскалация конфликтов, выступающих вторичными стрессорами для детей. В связи с этим необходимо искать средства, использование которых позволит младшим школьникам с легкой степенью умственной отсталости научиться справляться с отрицательными эмоциями, повысить навыки саморегуляции и адекватно реагировать на соответствующие их возрасту вызовы.

Поскольку речь в нашей статье идет об эмоциональной сфере личности, необходимо подобрать стимулы, которые способны непосредственно повлиять на нее, гармонизируя состояние ребенка. Многие авторы считают, что знакомство ребенка с искусством и стимулирование его творческой активности являются важными шагами на пути к достижению этой цели. Танец, живопись, слушание музыки – это лишь малая часть из того, что можно использовать для работы с детьми, имеющими нарушения развития [17; 18].

При работе с детьми разных возрастов можно применять различные виды музыкальной деятельности: пение (способствует формированию музыкально-слухового представления и улучшению сенсорных функций), игра на шумовых (детских) музыкальных инструментах (осуществляется активизация музыкально-слуховых представлений) и слушание музыки (с его помощью происходит развитие содействием целенаправленного восприятия музыки) [19–21]. Роль музыкального воспитания в нормализации психического состояния и благотворное влияние музыки на психическое развитие ребенка подтверждаются исследованиями, в которых констатируется улучшение речевой активности, совершенствование общей моторики, координации движений, стимулирование зрительной и слуховой активности и восприятия [22].

Но следует отметить, что, обращаясь к зарубежным исследованиям, мы получаем сравнительно небольшой объем данных, подтверждающих эффективность музыкальной терапии у детей с особенностями развития, кроме того, они имеют достаточно противоречивый характер. Так, в основном усилия сконцентрированы на изучении детей с расстройствами аутистического спектра [23–25]; в них исследуется эффективность музыкальной терапии для развития навыков социальной коммуникации и коррекции дефицита внимания, усиление вовлеченности детей в процесс занятий. При этом часть авторов сообщает об отсутствии

наблюдаемых эффектов терапии. Крайне малое число работ касается анализа возможностей коррекции эмоциональной сферы с помощью музыкальных занятий, кроме того, выборки в этих работах крайне невелики. Дж. Чичолкар доказывает эффективность музыкальной терапии для коррекции агрессивности детей с умственной отсталостью (выборка составила 30 человек) [26]. Т. Зарафшандарди произвел анализ одного клинического случая коррекции тревожности ребенка с расстройством аутистического спектра [27]. В остальных исследованиях фокус смещен на гармонизацию эмоционального состояния родителей детей с нарушениями интеллектуального развития [28]. Противоречивость и недостаточность данных об использовании музыкальных занятий в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями обуславливают актуальность и новизну нашей работы.

Подтверждение гипотезы о том, что музыкальные занятия могут применяться и быть эффективными в работе как с нормотипичными, так и имеющими ограниченные возможности здоровья детьми, можно найти в исследованиях С. Т. Посоховой, М. Х. Изотовой [29] и Г. М. Таниевой [30]. В этих работах перечисленные приемы коррекции существующих нарушений эмоциональной сферы представлены в виде применения широкого круга видов деятельности. Наше исследование концентрируется на применении трилогии: слушание музыки, игра на шумовых инструментах и импровизационное дирижирование. Использование узкого круга видов деятельности обусловлено, в первую очередь, особенностями развития внимания и памяти. Во избежание перегрузки психики детей, имеющих легкую степень умственной отсталости, мы ограничились тремя видами деятельности. Практическая значимость исследования заключается в том, что данные музыкальные занятия, направленные на гармонизацию эмоциональной сферы младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, могут применяться педагогами адаптивных и специализированных учебных заведений для лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, в частности, легкую степень умственной отсталости.

Новизной настоящего исследования является разработка музыкальных занятий с использованием авторских партитур с опорой на оригинальные фортепианные фрагменты произведений направления классицизма и романтизма и использование их в коррекционной работе с детьми с интеллектуальными нарушениями. Партия фортепиано в данном случае исполняется педагогом и не требует изменений, а партии шумовых инструментов варьируются.

Цель статьи – провести оценку эффективности применения музыкальных занятий для коррекции уровня агрессии младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Задачи: 1) оценить проявления агрессии младших школьников с легкой степенью умственной отсталости до и после применения психолого-педагогической технологии, включающей комплексные музыкальные занятия; 2) сравнить полученные результаты, оценив динамику, и сделать вывод об эффективности применения музыкальных занятий для коррекции повышенного уровня младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

## Методы и материалы

В статье критериями эффективности коррекционной работы являются снижение частоты и интенсивности проявления поведенческих актов агрессивного характера.

Для оценки характера и глубины воздействия музыкальных занятий на эмоциональную сферу ребенка (в аспекте проявления агрессии) нами был применен метод формирующего эксперимента, инструментом для оценки эмоциональной сферы выступил проективный тест (методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич [31]), методика наблюдения «Шкала оценки внешних признаков эмоционального возбуждения» Ю. Я. Киселева, методы статистической обработки: частотный анализ, t-критерий Вилкоксона, угловое преобразование Фишера. Организация исследования проводилась с письменного согласия администрации, от каждого родителя (законного представителя) учащихся было получено согласие на диагностику и участие детей в эксперименте. Число испытуемых на контрольном, формирующем и контрольных этапах исследования было одинаковым (N = 38, 17 девочек и 21 мальчик, средний возраст – 8,5 лет). До начала занятий и по их завершении учащимся было предложено нарисовать несуществующее животное и дать ему имя. В силу имеющихся нарушений интеллектуального развития у младших школьников инструкция повторялась несколько раз. Несмотря на это, 4 ученикам потребовалась помощь. После того, как дети завершили рисовать несуществующее животное, был проведен анализ рисунков. При этом оценивались следующие эмпирические показатели: нажим карандаша (легкий, средний, сильный), штриховка (отсутствие, средняя, сильная), наличие и количество устрашающих элементов (рога, шипы, иглы, острые элементы «брони»), наличие и величина зубов, клыков, эмоциональный окрас мимики животного, наличие острых углов, наличие оружия. Результаты проективной методики дополнялись беседой, в ходе которой эмпирическим показателем проявления агрессии были комментарии школьников по поводу своего рисунка. Примеры вопросов для беседы: *Какое имя носит животное, которое ты нарисовал(а)?; Чем оно питается?; С кем живет?; У него есть друзья?* Перечисленные 8 эмпирических показателей (7 из них относятся к методике



«Несуществующее животное» и 1 – к результатам беседы) были оценены по шкале: ярко выражен – 2 балла, выражен – 1 балл, отсутствует – 0 баллов. Таким образом, каждый ребенок мог получить 0–16 баллов по шкале, характеризующей проявления агрессии.

Методика наблюдения Ю. Я. Киселева «Шкала оценки внешних признаков эмоционального возбуждения» включает анализ таких маркеров, как поведение, движения и статические позы. В каждом разделе учащимся присваивались баллы, где 1 балл демонстрирует проявление пассивного поведения, 2 балла являются оптимальным показателем, 3 балла свидетельствуют о повышенном уровне возбуждения, 4 балла являются показателем максимального уровня возбуждения, частой смены статических поз и наличия резких движений.

На формирующем этапе была реализована психолого-педагогическая технология, включающая комплексные музыкальные занятия, которые проводились на базе БОУ Омской области «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения». Срок проведения исследования: сентябрь 2023 г. – май 2024 г.

Музыкальные занятия содержат следующие блоки:

1. Прослушивание классической музыки: акцент сделан на музыку композиторов эпохи классицизма (Ф. Й. Гайдн, В. А. Моцарт, Л. В. Бетховен) и романтизма (Ф. Шопен, Ф. Шуберт, П. И. Чайковский). Первый блок занятий направлен на настрой детей на рабочий лад: проводилась беседа о прослушанном музыкальном произведении. Дети делились своими впечатлениями о музыке, тем самым они учились коммуницировать и обозначать свои чувства в общении с учителем и одноклассниками.

2. Игра на шумовых инструментах Орф-оркестра, импровизационное дирижирование (выражение услышанного посредством импровизированных движений). Данный блок направлен непосредственно на коррекцию повышенного уровня агрессии. Учащимся предлагались на выбор различные инструменты. Во время возникновения конфликтных ситуаций учитель помогал детям разрешить конфликт и научиться делиться инструментами с одноклассниками. Также во время музицирования по партитурам у учащихся повышался уровень усидчивости и концентрации внимания.

Занятия проводились 2 раза в неделю по 60 минут и включали прослушивание классической музыки, знакомство с миром искусства через игру на шумовых инструментах Орф-оркестра, импровизационное дирижирование. Каждый участник исследования побывал в роли слушателя и исполнителя. В конце занятий учащиеся делились своими впечатлениями. Рассмотрим отрывок партитуры для одного из занятий на примере произведения «Новая кукла» из сборника П. И. Чайковского «Детский альбом» (рис.).

Партитура содержит в себе такие музыкальные инструменты: фортепиано (исполняет педагог) и несколько шумовых инструментов: гуиро, маракас и кастаньеты (набор инструментов может варьироваться в зависимости от выбора детей). Учащимся предлагалось прослушать пьесу «Новая кукла» из цикла П. И. Чайковского «Детский альбом», затем сыграть по предложенной партитуре или же проявить креативность и импровизационную активность. В конце занятий учащиеся вновь прослушивали композицию и занимались импровизационным дирижированием. Суть этого вида

## Новая кукла

П.И. Чайковский

Рис. Пример партитуры на основе пьесы «Новая кукла» из цикла П. И. Чайковского «Детский альбом»  
Fig. A score based on P. I. Tchaikovsky's The New Doll from the Children's Album cycle

работы заключается в исполнении роли дирижера, но без строгих ограничений в виде четкого соблюдения партитуры произведения. Главная задача на данном этапе – предоставить возможность каждому ребенку ощутить себя в роли дирижера-творца и дать волю пластическим движениям под музыку. По мере звучания композиции дети менялись ролями, и каждый ребенок мог исполнить роль дирижера.

## Результаты

На первом этапе исследования замер показал, что младшие школьники по результатам проведения методики «Несуществующее животное» в среднем проявляли агрессию на  $8,1 \pm 5,31$  балла из возможных 16. Среди участников эксперимента лишь 4 (10,5 %) получили минимальные баллы (0–2), а 11 (28,9 %) – максимальные (14–16), продемонстрировав практически по всем оцениваемым эмпирическим показателям высокие значения. Качественный анализ позволил определить следующее: чаще всего на констатирующем этапе эксперимента наблюдались такие маркеры агрессии, как наличие устрашающей атрибутики (зубы, клыки), резкие линии, сильный нажим карандаша, расположение несуществующего животного в верхней трети лица, большой размер изображаемого существа.

После проведения цикла музыкальных занятий был организован контрольный этап исследования, во время которого учащимся предлагалось вновь нарисовать несуществующее животное. Средний балл, полученный школьниками на этом этапе, снизился почти вдвое:  $4,29 \pm 2,24$ . При этом не было школьников, демонстрирующих экстремально высокие показатели агрессивности, а наивысшие баллы, полученные 4 участниками эксперимента, равнялись 12–13. В то же время дети, получившие 0–2 баллов, составили 34 % выборки (13 испытуемых).

Применение t-критерия Вилкоксона позволило установить, что различия в проявлении агрессии с точки зрения методики М. З. Дукаревич у школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента значимо отличаются ( $Z = -5,101$ ;  $p \leq 0,001$ ). При этом из 38 школьников, принявших участие в исследовании, 34 продемонстрировали снижение уровня агрессивности, и лишь у 4 он остался неизменным (их показатели и в начале работы варьировались в пределах 1–3 баллов).

По результатам наблюдения по методике Ю. Я. Киселева выявлено (табл.1), что на контрольном этапе в сравнении с констатирующим статистически значимо возросли доли детей, получивших оптимальный балл (2) по критериям оценки поведения ( $\phi = 2,21$ ;  $p \leq 0,05$ ), движений ( $\phi = 1,97$ ;  $p \leq 0,05$ ) и статических поз ( $\phi = 2,72$ ;  $p \leq 0,01$ ), и одновременно с этим снизилось число детей, получивших по этим же критериям высокие

Табл. Критерии оценки поведения детей на разных этапах формирующего эксперимента

Fig. Criteria for evaluating children's behavior at different stages of the teaching experiment

Критерии	Число детей, получивших соответствующие баллы по методике		Эмпирическое значение критерия * $\phi$
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Поведение	1 балл		
	2	3	0,47
	2 балла		
	5	13	2,21*
	3 балла		
	18	19	0,23
	4 балла		
Движения	1 балл		
	3	3	0,00
	2 балла		
	5	12	1,97*
	3 балла		
	18	19	0,23
	4 балла		
Статические позы	1 балл		
	3	3	0,00
	2 балла		
	3	12	2,72**
	3 балла		
	22	21	0,23
	4 балла		
10	2	2,68**	

Прим.: \*\*\* – обозначены отличия на уровне статистической значимости  $p \leq 0,001$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \* –  $p \leq 0,05$ .

оценки, свидетельствующие о наличии маркеров агрессии в поведении ( $\phi = 2,96$ ;  $p \leq 0,001$ ), движениях ( $\phi = 2,32$ ;  $p \leq 0,01$ ) и статических позах ( $\phi = 2,68$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, испытуемые по завершении курса музыкальных занятий стали статистически значимо чаще вести себя в соответствии с социальными нормами (чаще могли усидеть на месте, сдерживать агрессивные импульсы, негативные высказывания).

## Обсуждение

Изучение психологических характеристик детей младшего школьного возраста, обладающих особенностями когнитивного развития, существенно ограничивает арсенал психодиагностических методик, пригодных для измерения эмоциональных проявлений. Привычные в психолого-педагогической исследовательской практике личностные опросники, шкалы не могут быть применены для данной выборки, чтобы получить надежные результаты, выраженные в интервальной шкале или шкале равных отношений. Это ставит перед учеными задачу по поиску необходимых средств измерения искомых психологических переменных. Рисуночный тест, использованный нами для анализа эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллектуального развития, дает возможность в игровой форме получить ценный материал, пригодный для анализа и интерпретации. Наблюдение по методике Ю. Я. Киселева позволило удостовериться в эффективности применения рисуночного теста.

Полученные данные свидетельствуют о том, что проявления агрессии у детей с легкой степенью умственной отсталости стали значимо менее выраженными благодаря применению музыкальных занятий. Наблюдения помогли установить следующее: испытуемые в процессе проведения курса занятий начинали лучше регулировать свое поведение. В начале курса наблюдались многочисленные акты агрессивного поведения, которые актуализировались особенно часто в ситуации несогласия ребенка с правилами, задаваемыми учебной ситуацией. Они выражались в многообразии агрессивных поведенческих реакций, начиная с физических действий, таких как укусы, плевки, и заканчивая вербальными проявлениями агрессии (крик, вокализации, вербальное выражение недовольства, в том числе с применением вульгарной лексики). По окончании курса испытуемые стали значительно реже проявлять подобные формы поведения, они демонстрировали способность к сдерживанию негативных эмоций на некоторое время, торможению первых агрессивных импульсов. Соотнося результаты исследования с работами других авторов, мы также находим подтверждения эффективности как арт-терапии в целом [32], так и музыкальной терапии в частности [33]. Е. В. Маркман видит причины эффективности подобного рода занятий в активизации вербальных каналов, позволяющих обозначать свои переживания. Ю. Л. Блинова отмечает возрастание способности к эмоциональному контролю за счет усвоения социальных норм в творческом процессе.

Музыкальные занятия позволяют эффективно корректировать уровень агрессии школьников с легкой степенью умственной отсталости. Было зафиксировано, что к моменту завершения занятий испытуемые стали реже проявлять как вербальную, так и невербальную агрессию.

В результате были сделаны основные выводы:

1. На констатирующем этапе большая часть испытуемых демонстрирует средний уровень агрессии, однако выделяется группа детей с повышенной агрессией, отраженной в рисунках несуществующего животного и по результатам наблюдения. На контрольном этапе (после проведения музыкальных занятий) ни один ребенок не получил максимальные баллы по оценке его агрессии в проективной методике, а также у большинства снизились показатели проявления агрессии в поведении, движениях и контроле статической позы.

2. Существуют значимые отличия между уровнем агрессии детей до и после проведения музыкальных занятий, что дает возможность признать их эффективность для коррекции агрессии младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

## Заключение

Назовем следующие ограничения исследования: малый объем выборки, использование качественных методов с их весьма приблизительным шкалированием. Отчасти эти недостатки компенсируются внимательной индивидуализированной работой с испытуемыми, постоянным наблюдением за ними в процессе проведения корректирующих занятий, использованием беседы для получения более точных результатов. Непростой процесс взаимодействия со школьниками с нарушениями интеллектуального развития – это причина, по которой его выборка является количественно ограниченной: работа с детьми этой группы требует значительно больших усилий, внимания, такта и терпения, чем взаимодействие со взрослыми испытуемыми или даже с нормотипичными детьми того же возраста.

Установлено, что применение музыкальных занятий подтверждает свою эффективность для коррекции агрессии у детей с легкой степенью умственной отсталости. Новизна данного подхода, с одной стороны, состоит в том, что в нем ключевая роль отводится музыке как одному из направлений коррекционной работы, при этом классические партитуры адаптированы автором занятий для применения их в контексте игры шумового оркестра, доступного для участника с минимальными умениями в области музыки. С другой стороны, занятия, проводимые в форме импровизации, отличаются разнообразием форм организации (в отличие от иных вариаций, где ребенок только слушает музыку), они ставят ребенка в позицию как относительно пассивного наблюдателя, так и активного деятеля, творца. Причем роль дирижера, которую ребенок играет в одном из блоков занятий, с одной стороны, довольно экзотична, и в обыденной жизни он вряд ли постоянно сталкивается с подобными задачами (поэтому она сама по себе вызывает любопытство и интерес), с другой –

она метафорически ставит ребенка в ситуацию, когда он может влиять на процесс, выражать свои чувства и эмоции посредством взаимодействия с музыкой и ритмом. При проведении занятий подобного типа важно избегать давления, назидательного тона, мягко направлять деятельность ребенка, что будет способствовать дополнительному расслаблению, формированию атмосферы доверия в коллективе, стимулируя позитивные переживания у детей.

Перспективы исследования: расширение выборки испытуемых, включение в анализ беседы с родителями и сбор данных от экспертной группы (представленной учителями, которые занимаются с детьми), а также разработка авторской методики оценки эмоциональной сферы младших школьников, включающей в себя более широкий спектр диагностируемых состояний.

**Конфликт интересов:** Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

**Conflict of interests:** The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

**Критерии авторства:** Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

**Contribution:** All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

**Благодарности:** Выражаем благодарность директору БОУ Омской области «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения» Прохоренко Виктору Петровичу в предоставлении площадки для проведения исследования и реализации психолого-педагогической технологии.

**Acknowledgments:** The authors express their gratitude to Viktor P. Prokhorenko, Director of Center for Curative Pedagogy and Differentiated Learning, Omsk, for providing a platform for the new psychological and pedagogical technology tested in this research.

## Литература / References

1. Викжанович С. Н., Синевиц О. Ю., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогическая навигация и формирование реабилитационной культуры семей, воспитывающих детей с проблемами в здоровье. *Мать и дитя в Кузбассе*. 2019. № 4. С. 56–61. [Vikzhanovich S. N., Sinevich O. Yu., Chetverikova T. Yu. Medical and pedagogical navigation and formation of the culture of families upbringing children with health problems. *Mother and baby in Kuzbass*, 2019, (4): 56–61. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uxikmn>
2. Vandesande S., Van Keer I., Dhondt A., Maes B. The social-emotional functioning of young children with a significant cognitive and motor developmental delay. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2020, 68(4): 462–473. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1805574>
3. Артюхова Т. Ю., Федорова Е. П. Возможности развития мышления детей старшего дошкольного возраста средствами психолого-педагогического сопровождения. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2022. Т. 6. № 1. С. 16–25. [Artyukhova T. Yu., Fedorova E. P. Brain building opportunities in senior preschoolers by means of psychological and pedagogical support. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2022, 6(1): 16–25. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-1-16-25>
4. Назарова Н. М. Специальная педагогика. М.: Академия, 2007. 394 с. [Nazarova N. M. *Special pedagogy*. Moscow: Akademiia, 2007, 394. (In Russ.)]
5. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 228 с. [Rubinstein S. Ya. *Psychology of a mentally retarded school student*. Moscow: Institut obshhegumanitarnykh issledovaniy, 2016, 228. (In Russ.)]
6. Афонькина Ю. А. Современный дошкольник: новый контекст психического развития. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-4. С. 299–302. [Afonkina Yu. A. Modern preschooler: A new context of mental development. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, (58-4): 299–302. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yuzhzb>
7. Jacobs E., Poline S., Nader-Grosbois N. Social cognition in children with non-specific intellectual disabilities: An exploratory study. *Frontiers in Psychology*, 2020, 11: 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01884>
8. Eisenberg N., Hofer C., Sulik M. J., Spinrad T. Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. *Handbook of emotion regulation*, ed. Gross J. J. NY-London: The Guilford Press, 2014, 157–172.
9. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2011. 144 с. [Lebedinsky V. V. *Disorders of mental development in childhood*. 6th ed. Moscow: Akademiia, 2011, 144. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qychir>



10. Попенко Н. В., Тарасова Т. И., Вишнякова Н. Н. Психологическая коррекционная агрессия поведения подростков с легкой степенью умственной отсталости. *Образовательный вестник Сознание*. 2021. Т. 23. № 12. С. 30–39. [Popenko N. V., Tarasova T. I., Vyshnyakova N. N. Psychological correction of aggressive in adolescents with mild mental retardation. *Educational bulletin "Consciousness"*, 2021, 23(12): 30–39. (In Russ.)] <https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-12-30-39>
11. Bernard Paulais M.-A., Mazetto C., Thiébaud E., Nassif M. C., De Souza M. T. C. C., Stefani A. P., Blanc R., Gattegno M. P., Aïad F., Sam N., Belal L., Fekih L., Kaye K., Contejean Y., Wendland J., Barthélémy C., Bonnet-Brilhault F., Adrien J.-L. Heterogeneities in cognitive and socio-emotional development in children with autism spectrum disorder and severe intellectual disability as a comorbidity. *Frontiers in Psychiatry*, 2019, 10: 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00508>
12. Приходько О. Г. Музыкальное воспитание детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. *Специальное образование*. 2022. № 2. С. 184–194. [Prikhodko O. G. Musical education of children of an early age with disabilities. *Special education*, 2022, (2): 184–194. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xwnbnf>
13. Лоренц К. Агрессия, или Так называемое зло. М.: АСТ, 2017. 352 с. [Lorenz K. *Aggression, or So-called evil*. Moscow: AST, 2017, 352. (In Russ.)]
14. Барон Р. Ричардсон Д. Агрессия. М.: Питер, 2000. 411 с. [Baron R., Richardson D. *Aggression*. Moscow: Piter, 2000, 411. (In Russ.)]
15. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 510 с. [Berkowitz L. *Aggression: Its causes, consequences and control*. St. Petersburg: Praim-Evroznak, 2007, 510. (In Russ.)]
16. Шестакова Е. Г. Фрустрационные теории агрессии (к истории проблемы). *Сибирский психологический журнал*. 2009. № 33. С. 36–41. [Shestakova E. G. Frustration theories of aggression (toward their historical background). *Siberian Journal of Psychology*, 2009, (33): 36–41. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kwakrp>
17. Медведева Е. А., Богданова Т. Г., Журавлева Ж. И., Павлова А. С., Комиссарова Л. Н. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 274 с. [Medvedeva E. A., Bogdanova T. G., Zhuravleva Zh. I., Pavlova A. S., Komissarova L. N. *Art pedagogy and art therapy in special and inclusive education*. 2nd ed. Moscow: Iurait, 2018, 274. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tlsiiio>
18. Медведева Е. А., Шашкина Г. Р., Комиссарова Л. Н., Журавлева Ж. И., Павлова А. С. Теоретические основы и методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 217 с. [Medvedeva E. A., Shashkina G. R., Komissarova L. N., Zhuravleva Zh. I., Pavlova A. S. *Theoretical foundations and methods of musical education of children with developmental issues*. 2nd ed. Moscow: Iurait, 2018, 217. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ztftfb>
19. Павлова А. С. Музыкальная деятельность детей раннего возраста с проблемами в развитии. *Межведомственный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: науч.-практ. конф.* (Москва, 10 декабря 2019 г.) М.: Парадигма, 2019. С. 143–148. [Pavlova A. S. Musical activity of young children with developmental problems. *An interdepartmental approach to the education of children with disabilities: Proc. Sci.-Prac. Conf.*, Moscow, 10 Dec 2019. Moscow: Paradigma, 2019, 143–148. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uxhelf>
20. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. М.: Владос, 2021. 264 с. [Strebeleva E. A. *Correctional and developmental education of children in the process of didactic games*. Moscow: Vlados, 2021, 264. (In Russ.)]
21. Якубенко О. В. Арт-средства в профилактике конфликтного поведения младших школьников. *Педагог 3.0: подготовка учителя для школы будущего: Всерос. науч.-практ. конф.* (Нижний Новгород, 23 марта 2016 г.) Н. Новгород: Мининский ун-т, 2016. С. 292–294. [Jakubenko O. V. Art funds in the prevention of conflict behavior of junior high school students. *Pedagogue 3.0: Training Teachers for the school of the future: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf.*, Nizhny Novgorod, 23 Mar 2016. Nizhny Novgorod: Minin University, 2016, 292–294. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wakleh>
22. Гогоберидзе А. Г. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. СПб.: Детство-пресс, 2010. 656 с. [Gogoberidze A. G. *Childhood with music. Modern pedagogical technologies of musical education and development of children of early and preschool age: An academic and methodological guide*. St. Petersburg: Detstvo-press, 2010, 656. (In Russ.)]
23. Yum Y. N., Poon K., Lau W. K., Ho F. C., Sin K. F., Chung K. M., Lee H. Y., Liang D. C. Music therapy improves engagement and initiation for autistic children with mild intellectual disabilities: A randomized controlled study. *Autism research*, 2024, 17(12): 2702–2722. <https://doi.org/10.1002/aur.3254>
24. Bieleninik Ł., Geretsegger M., Mössler K., Assmus J., Thompson G., Gattino G., Elefant C., Gottfried T., Iglizzi R., Muratori F., Suvini F., Kim J., Crawford M. J., Odell-Miller H., Oldfield A., Casey Ó., Finnemann J., Carpena J., Park A. L., Grossi E., Gold C. Effects of improvisational music therapy vs enhanced standard care

- on symptom severity among children with autism spectrum disorder: The time-a randomized clinical trial. *Journal of the American Medical Association*, 2017, 318(6): 525–535. <https://doi.org/10.1001/jama.2017.9478>
25. Dada A. O., Adeleke O. P., Aderibigbe S. A., Adefemi M. A., Apie M. A. Music therapy in enhancing learning attention of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 2021, 9(4): 363–367. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.04.2>
  26. Chicholkar J., Thakur D. R., Thampy B. S., Chicholkar N. A quantitative report on effectiveness of music therapy on behavioral changes among mentally challenged children. *International Journal of Research in Paediatric Nursing*, 2022, 4(1): 46–48. <https://doi.org/10.33545/26641291.2022.v4.i1a.89>
  27. Zarafshandardaky T. Anxiety symptoms, childhood autism and improvisational music therapy: A clinical method. *Expressive Therapies Capstone Theses*, 2019, 179. URL: [https://digitalcommons.lesley.edu/expressive\\_theses/179](https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/179) (accessed 20 Sep 2024).
  28. Bompard S., Liuzzi T., Staccioli S., D'Arienzo F., Khosravi S., Giuliani R., Castelli E. Home-based music therapy for children with developmental disorders during the COVID-19 pandemic. *Journal of telemedicine and telecare*, 2023, 29(3): 211–216. <https://doi.org/10.1177/1357633X20981213>
  29. Посохова С. Т., Изотова М. Х. Музыкальное воздействие в практике коррекционной психологии: эмоциональный аспект. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика*. 2017. Т. 7. № 4. С. 395–408. [Posokhova S. T., Izotova M. Kh. Musical influence in the practice of correctional psychology: The emotional aspect. *Bulletin of St. Petersburg State University. Psychology and pedagogy*, 2017, 7(4): 395–408. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2017.407>
  30. Таниева Г. М. Роль музыки в коррекционной работе педагога. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2016. № 5. С. 53–59. [Tanieva G. M. The role of music in remedial work of a teacher. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 2016, (5): 53–59. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ygsiax>
  31. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: Владос-Пресс, 2006. 160 с. [Wenger A. L. *Psychological drawing tests: An illustrated guide*. Moscow: Vlados-Press, 2006, 160. (In Russ.)]
  32. Блинова Ю. Л. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольников средствами мультимодальных арт-технологий. *Педагогическое образование в России*. 2016. № 1. С. 144–148. [Blinova Yu. L. Development and correction of emotional sphere of preschool children by means of multimodal art technology. *Pedagogical education in Russia*, 2016, (1): 144–148. (In Russ.)] <https://doi.org/10.26170/po16-01-25>
  33. Маркман Е. В. Использование метода арт-терапии в коррекции эмоциональных нарушений дошкольников. *Психология человека в образовании*. 2020. Т. 2. № 3. С. 277–287. [Markman E. V. Art therapy in the correction of emotional disturbances in preschool children. *Psychology in Education*, 2020, 2(3): 277–287. (In Russ.)] <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-3-277-287>