



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психолого-педагогическая коррекция неадекватной самооценки младших подростков с ЗПР

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата
«Психология и педагогика инклюзивного образования»

Проверка на объем заимствований:
89,87 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«16» мая 2017 г.

зав. кафедрой ТиПП

Кондратьева О.А.

Выполнила:
студентка группы ОФ-410/098-4-1
Панарина Екатерина Игоревна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Капитанец Елена Германовна

Челябинск
2017

Оглавление

Введение	3
Глава I. Теоретическое изучение самооценки младших подростков с ЗПР в психолого-педагогической литературе.....	6
1.1. Феномен самооценки в психолого-педагогической литературе	6
1.2. Особенности самооценки младших подростков с ЗПР	10
1.3. Модель психолого-педагогической коррекции самооценки младших подростков с ЗПР.....	20
Глава II. Исследование самооценки у младших подростков с ЗПР.....	31
2.1. Этапы, методы, методики исследования.....	31
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов исследования.....	40
Глава III. Опытное-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции младших подростков с ЗПР.....	47
3.1. Программа психолого-педагогической коррекции неадекватной самооценки младших подростков с ЗПР.....	47
3.2. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования.....	55
3.3. Рекомендации родителям и педагогам младших подростков с ЗПР.....	63
Заключение	67
Список литературы.....	70
Приложения.....	77

Введение

Проблема изучения развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья является актуальной, во-первых, потому что в современном обществе, по данным Всемирной организации здоровья, каждый десятый человек имеет отклонения в развитии. А так же около 20% детей имеют непатологические нарушения и пограничные отклонения от нормы психического развития.

Основными причинами возникновения патологий являются ухудшение экологии, неблагоприятные условия труда для женщин, высокий уровень травматизма, отсутствие возможности ведения здорового образа жизни, высокий уровень заболеваемости людей репродуктивного возраста.

Во-вторых, процесс формирования личности в данном случае осложняется различными факторами: биологическими, социальными, психологическим и педагогическими. Сила их воздействия определяет глубину социально-культурной дезадаптации ребенка. Поэтому ребенку с ограниченными возможностями здоровья необходима своевременная комплексная помощь педагогов, психологов и врачей. Отсутствие такой помощи может привести к необратимым последствиям.

В данной работе будут рассмотрены особенности самооценки детей с ЗПР, так как данная патология развития часто встречается среди населения.

В современной литературе под задержкой психического развития (ЗПР) понимается временное, нестойкое и обратимое психическое недоразвитие, замедление его темпа, выражающееся в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления и малой интеллектуальной направленности [62, с. 38].

Вопрос самооценки приобретает особую важность, когда речь идет о детях с особенностями развития – осознание себя как личности, оценка

своих качеств, понимание причин того или иного отношения окружающих к себе.

Самооценка таких детей является способом определением успешности их интеграции в общество, поэтому сегодня специальная психология рассматривает, как одну из наиболее актуальных, проблему изучения особенностей формирования и коррекции самооценки у младших подростков с ЗПР.

Своеобразие самооценки учащихся с ЗПР обусловлено нарушениями в познавательном и личностном развитии, а так же негативным влиянием социальных факторов. В отличии от обычных детей, их самооценка сильно зависит от мнения окружающих. Исследования показали, что формирование самооценки у детей с ЗПР сильно отстает от нормы и характеризуется нерасчлененностью, упрощенностью, часто бывает противоречива и неустойчива [45, с. 12].

И, наконец, исследование данной проблемы дает обширный материал для понимания личности ребенка, что необходимо для последующего интегрирования его в общество.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию неадекватной самооценки младших подростков с ЗПР.

Объект исследования – самооценка подростков с ЗПР.

Предмет изучения – психолого-педагогическая коррекция неадекватной самооценки младших подростков с ЗПР.

В ходе работы выдвинута следующая гипотеза: неадекватная самооценка у младших подростков с ЗПР измениться при проведении психолого-педагогической коррекции.

Задачи: 1)изучить феномен самооценки в психолого-педагогической литературе;

2)выявить особенности самооценки подростков

3) теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции

4) определить этапы, методы и методики исследования

5) охарактеризовать выборку и проанализировать результаты исследования

6) разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции неадекватной самооценки младших подростков с ЗПР.

7) проанализировать результаты экспериментального исследования

8) дать рекомендации родителям и педагогам младших подростков с ЗПР

Методы и методики исследования:

1. Теоретические методы:

1. Анализ литературы по проблеме самооценки у младших подростков с ЗПР.

2. Моделирование

3. Целеполагание

2. Эмпирическое исследование по методикам:

- Шкала самоуважения М. Розенберга

- Методика изучения общей самооценки Г. Н. Казанцевой

- Методика Дембо - Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан

3. Методы математической статистики:

1. Т-критерий Вилкоксона

База исследования:

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 115 г. Челябинска». В исследовании участвовали 12 учеников 6 «Г» класса 11-12 лет.

Глава 1. Теоретическое изучение самооценки младших подростков с ЗПР в психолого-педагогической литературе

1.1. Феномен самооценки в педагогической литературе

Исследователями были выделены и изучены многие аспекты самооценки: уровень, стабильность, динамика развития, возрастные характеристики. Так же было выявлено, какие функции выполняет самооценка и как она взаимодействует с другими личностными образованиями. То есть можно говорить, что явление самооценки достаточно изучено.

Л. Д. Столяренко говорить о самооценке как о важном личностном образовании, которое принимает непосредственное участие в регуляции деятельности и поведения, как о центральном компоненте личности, формирующемся при активном участии самой личности. Самооценка является автономной характеристикой личности, отражающей своеобразие ее внутреннего мира [63].

Изучение двух взаимосвязанных аспектов операционально-процессуального и структурного имеет два направления. Во-первых, это раскрытие путей формирования самооценки, условий, необходимых для ее развития и способов порождения и функционирования самооценки. Во-вторых, изучение направлено на выявление особенностей самооценки как личностного образования, которое объединяет в определенные системы знания человека о себе, его отношение к себе. Самооценка является особой формой отражения человеком самого себя. В связи с этим возникает необходимость уточнить понятие «самооценка».

Л. В. Бороздина говорит, что каждый ученый, исследовавший данный феномен дает свое определение этому термину. Оценка человеком своих качеств, взгляд на свои способности, либо оценка собственного потенциала в целом первые ассоциации, которые возникают к слову

«самооценка». В зарубежной психологии самооценка рассматривается через призму «Я-концепции», которую, в свою очередь, определяют как совокупность всех представлений о себе, сопряженной с их оценкой [9, с. 153].

«Я-концепция» включает в себя:

1. Образ «Я» представления индивида о себе, мнения о своих качествах, способностях.

2. Самооценка аффективная оценка этих представлений, обладающая различной интенсивностью, в виду того, что конкретные черты образа «Я» способны вызывать различные по силе эмоции, связанные с принятием или осуждением этих черт.

3. Потенциальная поведенческая реакция конкретные действия индивида, которые вызываются образом «Я» и самооценкой.

В представлении Зигмунда Фрейда человек предстает как управляемое сексуальностью и агрессией существо, подавленные инстинкты которого вытеснены в подсознание. Истинной причины поступков, а так же мотивов своих чувств человек реально не осознает. Поэтому Фрейд, в основном связывает самооценку с функцией «супер эго» [цит. по 26, с. 174].

Важность деятельности человека подчеркивается отечественными психологами при рассматривании вопроса самооценки в первую очередь. А. Н. Леонтьев утверждает, что индивид становится личностью благодаря самооценке, которая выступает как существенное условие. Так же она является для индивида мотивом соответствовать уровню ожиданий и требованиям окружающих, побуждает соответствовать уровню собственных притязаний [цит. по 66, с. 312]. «Оценка личностью самой себя, своих качеств, возможностей и своего места в социуме и есть самооценка» считает А. И. Липкина [цит. по 58, с. 47].

Самооценка сильно влияет на взаимоотношения индивида с окружающими, его отношение к своим успехам и неудачам, уровень

критичности и требовательности. Таким образом, от самооценки зависит эффективность деятельности человека и развития его как личности.

Такому подходу к определению самооценки соответствуют слова Л. В. Басиной: «...самооценка как самостоятельный предмет анализа попросту пропадает, и мы приходим к полной потере очень важного личностного конструкта». Похожее определение этого понятия встречаются в других, более поздних источниках.

Приведем некоторые из них: самооценка оценочное отношение к собственным осознаваемым качествам, свойствам и т.д.; самооценка отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер. Оно проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет индивида в своей самооценности, значимости; самооценка позитивная или негативная установка, направленная на специфический объект, называемый Я [6].

Для понимания проблемы самооценки личности необходимо объяснить принципы ее возникновения и формирования в ходе индивидуального развития. Отводя самооценке роль одного из важнейших атрибутов личности, Джеймс У. называет две ее разновидности: самодовольство и недовольство собой. Он указывает на непосредственность этих классов чувствований, говоря, что они являются первичными дарами природы. Тем не менее, автором подчеркивается зависимость самооценки от положения человека в обществе, успешен он или нет. У. Джеймс считает, что причины спада и подъема уровня самооценки заключаются в органических изменениях, которые происходят в теле человека. Автором дается лишь общее описание самооценки, данный вопрос подробно не исследуется [цит. по 22, с. 452].

Анализируя вышесказанное, можно утверждать, что У. Джеймс определяющую роль в возникновении и развитии самооценки отводит индивидуально-природным компонентам.

Теория «зеркального Я» была сформулирована в начале XX века социологом Ч. Кули. Согласно этой теории окружающее мнение формирует «идею Я», которая состоит из трех компонентов: представление о мнении другого обо мне, представление об оценке меня и вызываемое этим чувство гордости или унижения, то есть самооценку. «Идея Я» формируется в раннем детстве в процессе взаимодействия с другими людьми. Больше влияние оказывают первичные группы семья, сверстники и т.д. Позднее эта теория стала базовой для различных экспериментальных исследований зависимости «образа Я» или собственной самооценки от мнения окружающих.

За основу своей концепции, где «Я» является производной группового «Мы» которое в косвенном виде оно содержит в себе, Д. Мид взял идею Ч. Кули о «зеркальном Я». Самооценка, как часть «Я», обусловлено реальными взаимоотношениями с людьми и совместной деятельности, а не их мнениями [цит. по 63].

Как основную составляющую Я-концепции, более широкого образования, рассматривал Р. Бернс. По поводу формирования самооценки он соглашался с представлениями Д. Мида и Ч. Кули, однако выделяет еще два фактора, которые существенно влияют на процесс формирования самооценки человека.

Во-первых, это сопоставление реального Я с образом Я идеального, то есть с представлением человека о том, каким он хотел бы быть. Человек с высокой самооценкой тот, кто достиг характеристик индивидуального идеального Я. Если же человеком ощущается значительная разница между Я реальным и идеальным, то его самооценка, вероятнее всего, будет низкой. Во-вторых, важным фактором формирования самооценки Р. Бернс называет оценивание успешности своих действий через призму собственной идентичности. Удовлетворение индивиду приносит не само хорошо выполненное действие, а факт осознания того, что он выбрал данное дело и именно он делает его хорошо [цит. по 9, с. 160].

Таким образом, можно говорить о двух аспектах, определяющих личностную самооценку: внешнее воздействие социальной среды и собственная активность индивида при выборе критериев для оценивания себя. Эта сторона появляется в процессе индивидуального развития человека. Поэтому главную роль в этом отношении имеют особенности возрастного развития самооценки. Многие авторы в своих работах рассматривают возрастное развитие самооценки. Труды А. В. Захаровой, И. С. Кона, А. И. Липкиной, В. Ф. Сафина, Е. И. Савонько, И. И. Чесноковой, и др. напрямую направлены на исследование самооценки в качестве центрального личностного образования. Они рассматривают самооценку исходя из ее роли в целостной структуре личности, а так же учитывая ее функции.

В процессе накопления социального опыта, по мере интеллектуального развития, ребенок перестает принимать оценки взрослых напрямую и начинает пропускать их через призму собственных знаний о себе. А. В. Захарова, говоря об особенностях возрастного развития самооценки, обращает особое внимание на необходимость учета соотношения компонентов самооценки познавательного и эмоционального [цит. по 37].

1.2. Особенности самооценки младших подростков с ЗПР

А. А. Реан говорит о том, что через самооценку человек транслирует знания о себе, которые он получил от других. Самооценка показывает так же активность, направленную на осознание своих действий и личностных качеств. То есть, автор отмечает сложность данного личностного образования и говорит о самооценке как о фундаментальном свойстве личности [58, с.144].

В системе мировосприятия человека, отношение к самому себе является одним из поздних образований, отмечает Ю. З. Кушнер. Именно

поэтому (или вопреки данному факту) самооценка занимает важнейшее место в структуре личности [44].

С потребностью самоутвердиться, как с одной из центральных человеческих потребностей, самооценку связывает М. Ю. Кондратьев. Самоутверждение, как говорит автор, определяется отношением того, на что человек претендует, то есть, уровня притязаний, к тому, чего человек добился в действительности. Обычно в практической деятельности уровень достижений человека и его стремление к результату диктуются самооценкой, что способствует ее укреплению, нормализации. Если достижения связываются с наличием или отсутствием каких-либо качеств у субъекта деятельности, то в самооценке происходят существенные изменения [37].

Л. В. Бороздина раскрывает функции самооценки следующим образом. В психической жизни личности самооценка регулирует поведение и деятельность человека. Самооценка так же является частью мотивационной структуры деятельности, благодаря которой личность имеет возможность соотносить свои возможности и психические ресурсы с средствами и целями деятельности [9, с.109].

Можно говорить о наличии самооценки уже в младшем возрасте, однако здесь она еще крайне неустойчива, в отличие от подросткового периода, где самооценка имеет более постоянный характер.

Отношение родителей, положение среди сверстников, отношение педагогов – одни из многих факторов, влияющих на формирование самооценки. Некоторые из них могут действовать уже в раннем детстве.

Самооценка включает осмысление своих реакций на окружающее. Она может быть неадекватной – заниженной или завышенной – и адекватной, соответствующей реальным достижениям и особенностям подростка. Адекватная оценка помогает ему понять причины своих протестных реакций, или сопротивления. Под сопротивлением С. В. Кондратьева понимает нежелание подростка принять другую точку зрения,

несмотря на то, что она может быть разумной и адекватной, и оказание противодействия, в результате чего появляются упрямство, капризы, своеволие. В каждом характере подростка имеются «точки наибольшего сопротивления» – такие особенности, которые приводят его к еще большей некомфортности, создают дезадаптацию в определенных ситуациях. В таких ситуациях подросток ведет себя неразумно, глупо выглядит в сравнении с другими. В то же время в других случаях ему комфортно, спокойно, нелепости в поведении отсутствуют [38, с. 110]. Понимание своих реакций на окружающее является частью самооценки. Она может быть высокой или низкой, то есть неадекватной, и адекватной, то есть соответствовать реальным качествам и Кондратьева описывает сопротивление как оказание противодействия и нежелание принимать чужую точку зрения просто так, без ее анализа, то есть не рассуждая о том, что она может быть верной. Результатом этого и является появление капризов, своеволия и упрямства. В характере каждого подростка есть «точки наибольшего сопротивления». Это особенности, которые могут привести к дезадаптации в определенных ситуациях, создают некомфортность. Попадая в такие ситуации ребенок ведет себя неразумно, глупо выглядит, при том, что в другом случае ему комфортно и он ведет себя спокойно и нормально в сравнении с другими [38, с. 110].

Младший подросток смотрит на себя глазами других – взрослых (учителей, родителей), сверстников, друзей. То есть здесь по-прежнему основой самосознания является мнение окружающих. По мнению М. Ю. Кондратьева по мере взросления ребенок начинает более критично воспринимать мнение старших, на первый план выходят собственные представления об идеале и оценки сверстников. Так же начинает проявляться тенденция к самостоятельной оценки своей личности. Однако, так как подросток еще не обладает достаточным умением анализировать свои личностные проявления, на этой почве часто возникают конфликты из-за противоречия уровнем притязаний и реальными условиями

(например, наличие или отсутствие каких-либо качеств). Установлено, что дети, позитивно воспринимаемые в коллективе, имеют более высокую самооценку чем те, которых воспринимают негативно [32].

В основном младшие подростки склонны негативно себя оценивать, ярче всего это выражено у двенадцатилетних. Но, как отмечают Р. Т. Байярд и Д. Байярд, к 13-14 годам проявляется положительная динамика в восприятии себя. Более дифференцированная оценка своего поведения в разных ситуациях появляется к юношескому возрасту, как и развернутая система самооценивания, так же складывается относительно устойчивая система представлений о себе, то есть появляется «Я – образ» [5, с. 63].

Подростки обладают рядом особенностей, которые, при наличии провоцирующих факторов, могут стать причиной дезадаптированности в результате депрмонизации, внутренней или внешней (иногда комплексной), взаимодействия личности с самой собой и окружающим миром, которая будет проявляться во внутреннем дискомфорте, нарушениях деятельности, поведения, взаимоотношений. Часто дезадаптацию бывает очень сложно преодолеть.

Подростки характеризуются нестабильной и слабо дифференцированной самооценкой. Согласно литературным данным, самый конфликтный, сложный этап развития самооценки проходит в подростковый период. В различные возрастные периоды подростки оценивают себя неодинаково. В поведении младших подростков часто возникают немотивированные поступки, так как их самооценка не целостна и противоречива [33].

По мнению В. Г. Казанской, характер самооценки подростки играет ведущую роль в формировании различных качеств личности.

Так, самокритичность, уверенность в себе, настойчивость формируются под влиянием адекватной самооценки, а завышенная может спровоцировать появление излишней самоуверенности и некритичности. Существует связь между характером самооценки и учебной и

общественной активностью. Сравнительно высокий уровень успеваемости и более высокий статус в обществе сверстников наблюдается у подростков с адекватной самооценкой. Они более разносторонни и их активность меньше направлена на межличностные контакты, которые направлены на познание себя и других в процессе коммуникативной деятельности.

Весьма узкая направленность деятельности наблюдается у подростков со склонностью к завышенной самооценке, при этом они больше нацелены на малосодержательное общение.

Слишком высокая самооценка может привести к переоцениванию себя и собственных возможностей. Именно это С. Селихов считает причиной возникновения необоснованных претензий, которые не находят отклика у окружающих. Подобное «отвержение» может повлечь за собой замкнутость индивида в себе и разрушение межличностных отношений [31].

Известно, что подростки с заниженной самооценкой часто подвержены депрессивным склонностям. К. Хорни отмечает, что исследования в этой области делятся на два направления: первые говорят о том, что низкая самооценка порождает депрессивные реакции или становится их причиной, вторые же доказывают, что низкая самооценка является следствием депрессивного аффекта [цит. по 66].

Как уже говорилось, большое влияние на формирование самооценки подростка оказывает его равнение на моральные ценности и требования, принятые в кругу друзей и сверстников. Естественно, что при смене круга общения может резко измениться и отношение подростка к самому себе. Это связано с тем, что критерии оценивания себя и других еще не укрепились, не сложились еще основы самооценки подростка. Помочь ему, вовремя заметить подобные трудности развития – важная задача взрослого. В. С. Мухина подчеркивает важность семьи, отношений между ее членами, в определении характера общения подростка со взрослыми, учит доверять им [50, с. 212].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что самооценка является сложным личностным образованием, которое характеризуется непостоянством и недифференцированностью в младшем подростковом возрасте и зависит в большей степени от окружения подростка и его личных взглядов и суждений.

Особенности в развитии младшего подростка могут оказать сильное влияние на процесс формирования самооценки, ее адекватность.

Особенности самооценки впервые были замечены у детей с умственной отсталостью. За такими детьми наблюдал французский исследователь де Греефе. В начале 20 века результатом его работы стало выявление у них «симптома», названного в честь исследователя. Суть «симптома де Греефе» заключалась в описании отношения детей с умственной отсталостью к себе – многие считали себя умнее окружающих их взрослых. Более поздние исследования показали наличие качественного своеобразия самооценки детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью. Формирование их самооценки отстает от нормы, она завышена, более проста и неустойчива, по сравнению с самооценкой обычных детей, так же отличается нерасчлененностью и противоречивостью самооценочных суждений (С. Г. Байкенов, Е. А. Билевич, А. Д. Виноградова, Л. С. Выготский, Ч. Б. Кожалиева, Н.Л. Коломинский, Т. И. Кузьмина, М. И. Кузьмицкая, Ж. И. Намазбаева, О. С. Назаревич, С. Я. Рубинштейн, И. П. Ушакова, Ж. И. Шиф и др.).

Ж. И. Назамбаева и Ж. И. Шиф в своей работе отмечают, что постепенно самооценка учащихся коррекционных школ становится более адекватной, устойчивой, дифференцированной в период обучения с пятого по восьмой класс. Это объясняется влиянием обучения и воспитания, а так же становления ребенка как личности. В. А. Варянен отмечает, что самооценка развивается медленно и только к восьмому классу, при этом сохраняя свою неадекватность [цит. по 29, с. 8-9].

Исследования А. Д. Виноградовой констатирует особую динамику развития самооценки у школьников с умственной отсталостью: завышенная или заниженная в начальной школе, более адекватная в среднем звене и преимущественно завышенная в старшем. Незрелость личности, неумение анализировать достигнутые результаты и сопоставлять их с исходными данными, по мнению автора, объясняют завышенную самооценку младших школьников. В старшем школьном возрасте завышенная самооценка объясняется осознанием своего умственного дефекта, возникает характерологическое новообразование, благодаря которому происходит попытка компенсировать низкую оценку окружающих. А. Д. Виноградова вывела зависимость уровня притязаний от самооценки. Она говорит, что при равной силе процессов возбуждения и торможения у олигофренов вырабатывается адекватный уровень притязаний, а наличие шизофрении или грубого недоразвития личности способствует нарушению зависимости между уровнем притязаний и трудностью заданий [11].

Схожими особенностями обладают подростки с ЗПР.

В отечественной литературе под распространенным термином «задержка психического развития» (ЗПР), понимается замедленный нормального темп психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами [60, с. 195-200].

Учеными ЗПР подразделяется на тотальную и парциальную. В первом случае задерживаются в развитии все функции психики, во втором проявляется задержка отдельных сторон психических функций, недостаточно развиваются моторные функции, имеет место эмоциональная и социальная незрелость, проявляющаяся в виде инфантильного поведения, наблюдается невропатия по причине вегетативной незрелости.

Присущая олигофрении инертность психических процессов не свойственна детям с ЗПР. Они, в отличие от детей с умственной отсталостью принимают и используют помощь, переносят усвоенные

навыки на другие ситуации. Таким образом, главным отличием этих сходных форм дизонтогенеза является, в первую очередь, обучаемость и готовность к обучению [49, с. 115].

Под психологическим аспектом готовности к школе подразумевают определенный уровень сформированности следующих параметров:

1. Эрудированность, то есть знания и представления об окружающем мире.

2. Развитость когнитивных процессов

3. Развитость вербальной речи, то есть достаточно широкий словарный запас, представления о грамматическом строе речи, способность к связным высказываниям и монологической речи.

4. Познавательной активности, проявляющейся в соответствующих интересах и мотивации.

5. Способность к саморегуляции поведения.

У детей с ЗПР к поступлению в школу эти параметры не развиты на достаточном уровне. К тому же, они имеют негативное отношение к школе и часто отрицательно влияют на одноклассников [19, с. 147-165].

Характерные особенности детей с ЗПР:

1. Выраженное нарушение у большинства из них функций активного внимания.

2. Нарушено узнавание нестандартных изображений, затруднен синтез, например, таким детям сложно дается соединение в единый образ отдельных деталей рисунка.

3. Пространственные представления и представления о собственном теле формируются с отставанием от возрастной нормы.

4. Снижена познавательная активность.

5. Слабо или недостаточно развита мелкая моторика.

6. Из-за незрелости нервной системы такие дети часто двигательно расторможены.

7. Проявляются легкие формы дисграфии и дизлексии, часто бывает неровный почерк.

8. Частые смены настроения, ввиду эмоциональной неустойчивости, вызывают резкие смены настроения, способствуют быстрой утомляемости, что мешает нормальному вхождению в коллектив.

Различают 4 этиологических (по происхождению) варианта ЗПР:

1. Конституциональный, так называемый гармонический инфантилизм, при котором ребенок отстает в физическом росте.

2. Соматогенный, причиной которого являются длительные хронические заболевания, мешающие нормальной психической активности ребенка и нарушению коммуникации из-за особого режима жизни.

3. Психогенный, связанный с жизнью в условиях какой-либо депривации – условия детского дома, безнадзорность или напротив, гиперопека. Этот вариант ЗПР еще называют педагогической запущенностью.

4. Церебрально-органический, появляющийся в результате относительно негрубого повреждения головного мозга. Наиболее стойкими формами ЗПР являются различные её варианты, связанные с церебрально-органической недостаточностью, к числу которых относится так называемая минимальная мозговая дисфункция [10, с. 75-76].

Благодаря изучению А. И. Липкиной, Е. И. Савонько, В.М. Синельниковым самооценки детей и подростков с задержкой психического развития было выявлено влияние обучения детей с ЗПР в общеобразовательной школе до поступления в школу специальную. Дети, пережившие такой опыт, показали низкий уровень самооценки и неуверенность в себе. Это связано с тем, что дети претерпевали учебные неудачи на фоне учеников с нормальным развитием.

И. В. Коротенко сделала вывод, что «положительные оценки в свой адрес» провоцируют младших школьников с ЗПР стремление переоценивать себя. Это способ компенсировать свою малоценность

«искусственной» переоценкой себя, при чем данный процесс часто не осознается ребенком с ЗПР. По мнению И. В. Коротенко, это психозащитная тенденция обусловлена особенностями личностного развития таких детей, а так же психологическим давлением, которое оказывают значимые для них взрослые. Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что у младших школьников с ЗПР проявляется неадекватная самооценка, которая чаще бывает завышенной [41].

В исследованиях личностных особенностей подростков с ЗПР Г.В. Грибанова особо выделяет неустойчивость и незрелость самооценки у подростков, ее не критичность и недостаточный уровень осознания своего «Я». По мнению автора, именно это приводит к повышению внушаемости, несамостоятельности и неустойчивости поведения этих детей. Автор так же выводит закономерность во влиянии места обучения подростка с ЗПР: у детей, обучающихся в специальных школах, внутренние критерии оценивания себя сформированы куда более прочно, в сравнении с теми, кто обучался в общеобразовательной школе. Однако, у детей, из специальных школ самооценка ниже, что в свою очередь стимулирует развитие критического сравнения себя с другими и самоанализа [17, с. 13-20].

При сравнении подростков с нормальным психическим развитием и подростков с ЗПР церебрально-органического генеза Е. Г. Дузгкоева приходит к такому же выводу – исследователем обнаружено завышение самооценки, повышенная внушаемость и инфантильность у подростков с ЗПР [20, с. 19 -25].

Исследования И. А. Коневой показали, что подростки с ЗПР, обучающиеся в коррекционно-развивающих классах общеобразовательных школ, больше склонны негативно характеризовать и оценивать себя, чем подростки с ЗПР, проходящие обучение в специальных школах [39, с. 130].

Итак, исследования самооценки детей и подростков с ЗПР показали, что она имеет определенное своеобразие, которое, по мнению ученых,

является результатом специфического действия психического дефекта и влияния микросоциальных факторов. Часто такие подростки склонны переоценивать себя из-за более острой реакции на воздействие окружающей их социальной среды, что, в свою очередь, приводит к преобладанию завышенной самооценки.

1.3. Модель психолого-педагогической коррекции самооценки младших подростков с ЗПР

Моделирование — это основа научной деятельности как в процессе анализа теоретических материалов, сбора и обобщения эмпирических данных, так и на всех других этапах исследования. Моделирование составляет суть исследовательских действий в образовании.

Моделирование в психологии — это исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей.

Модель отражает предмет не непосредственно, а через совокупность следующих целенаправленных действий субъекта:

- конструирование модели;
- экспериментальный и (или) теоретический анализ модели;
- сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала;
- обнаружение расхождений между ними;
- корректировка модели;
- интерпретация полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;
- практическая проверка результатов моделирования.

Модель — это мысленно представленная или материально реализованная система символов, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения

и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об оригинале [3, с. 5-6].

В психолого-педагогических исследованиях отношение частичного подобия позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной. За сравнительно короткий срок появились математические модели обучения, информационные модели памяти, восприятия и внимания. Но в целом преобладает мнение, что возможностей моделирования недостаточно для создания полноценных психологических или педагогических теорий. С помощью формальных моделей, как правило, не удается однозначно описать имеющиеся данные. Чтобы уменьшить произвольность интерпретации этих данных, необходимо использовать результаты качественного психолого-педагогического анализа [65].

Можно представить такую последовательность этапов построения модели:

- нахождение образной (метафорической) аналогии между изучаемой системой и некоторой другой, более изученной;
- проверка обоснованности найденного образа, его соответствия наблюдаемой реальности;
- введение аналогии в логические рамки, которые позволяют проверить степень полноты соответствия аналогии реальным данным;
- проверка существенности, ценности аналогии, т.е. установление значимости в модели и прототипе тех отношений, которые пока не были приняты во внимание.

Если учет этапов не приводит к серьезным поправкам в образе, то модель-аналог признается полезной. После этого начинаются этапы детализации модели:

- установление масштабов входящих в логическую модель величин и пределов их изменчивости (области валидности), при которых данная аналогия вполне справедлива;

- исследование возможностей интерпретации в терминах модели второстепенных отношений прототипа, от которых могло быть отвлечение на первых этапах;

- описание предложенной модели возможно более формальным способом.

Таким образом, как отмечает В. Б. Шапарь, от моделей ожидают прежде всего следующего:

а) формального упорядочивания, структурирования имеющихся данных;

б) наглядности представления о структуре;

в) возможности перехода к методикам и технике сбора данных, к диагностическим процедурам [68, с. 285].

Модель определяет содержание метода моделирования, который большинство авторов относят к так называемым специализированным методам исследования. Изучается не сам объект познания, а его изображение в виде модели, но результат исследования переносится с модели на объект.

В исследовании модель — это отправная точка, т.е. то, с чем сравнивается исследуемый объект. Но модель — это также и способ представления результатов исследования, объединения их в целостную картину. Моделирование придает исследовательской деятельности целенаправленный, технологический характер [16, с. 31].

Коварство моделирования в том, что, несмотря на всю его привлекательность, а также возможность охватить систему в целом, приходится прибегать к условным схемам, вводить очень много допущений. В результате появляются модели, не имеющие ничего общего с моделируемой действительностью, искажающие ее. Исследовать их —

пустая трата времени и сил: нужно сперва доказать справедливость модели [70, с. 48].

«Дерево целей» - инструмент структуризации целей. Это графически представленные взаимосвязи целей и задач.

Для успешного проведения исследования необходимо на начальном этапе исследования осуществить целеполагание. Одним из самых эффективных способов, является построение дерева целей. Мы использовали для построения дерева целей при внедрении психолого-педагогических программ вариант, предложенный В.И. Долговой [Рисунок 1].

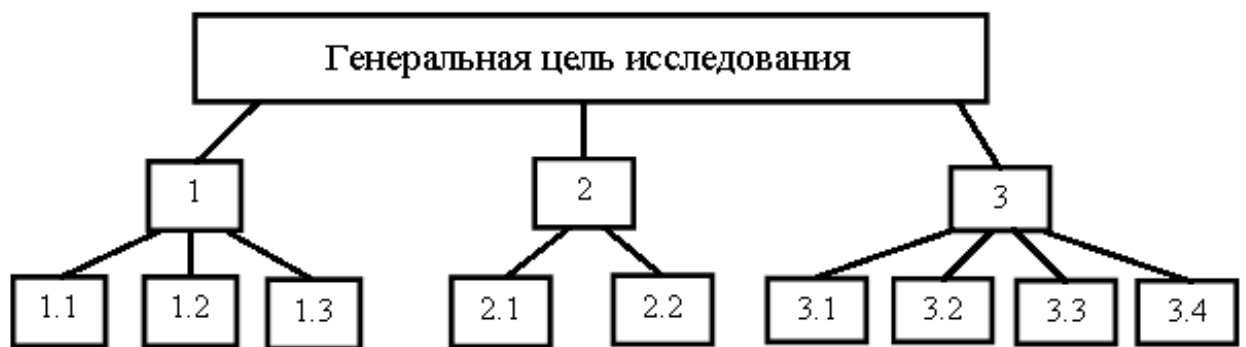


Рисунок 1 - Дерево целей исследования психолого-педагогической коррекции неадекватной самооценки младших подростков с ЗПР

Совокупность обозначенных в исследовании задач подчинена общей цели, и направлена на достижение более частных целей.

Верхний ярус «дерева целей» занимает основная цель, на следующем ярусе находятся частные цели, третий ярус занимают конкретные цели.

Генеральная цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию младших подростков с ЗПР.

Далее представлены частные цели:

1. Теоретическое изучение самооценки младших подростков с ЗПР.
2. Организовать и провести исследование уровня самооценки младших подростков с ЗПР.

3. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность психолого-педагогической коррекции уровня самооценки младших подростков с ЗПР.

На третьем ярусе находятся цели, конкретизирующие частные цели.

Первой нашей целью является – Теоретическое изучение самооценки младших подростков с ЗПР. Это предполагает:

1.1. Изучить феномен самооценки в психолого-педагогической литературе.

1.2. Выявить особенности самооценки младших подростков с ЗПР.

1.3. Разработать модель коррекции самооценки младших подростков с ЗПР.

Вторая цель – организация и проведение исследования уровня самооценки младших подростков с ЗПР:

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку, провести анализ результатов констатирующего эксперимента.

Третья цель нашего исследования предполагает:

3.1. Разработать программу психолого-педагогической коррекции младших подростков с ЗПР.

3.2. Провести анализ результатов формирующего эксперимента.

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию адекватной самооценки младших подростков с ЗПР.

3.4. Разработать технологическую карту внедрения.

Важным моментом целеполагания является моделирование.

Психологический словарь определяет моделирование в психологии как построение моделей осуществления тех или иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности [36].

Головин С. Ю. даёт следующее определение. Модель – схема, изображение или описание некоего природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта [15].

В наиболее общем виде можно сказать, что научное моделирование — это метод исследования различных объектов на их моделях — аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности [71].

В психолого-педагогической литературе под «моделью» понимается представление способов обучения практической деятельности, основанное на личностно-ориентированном подходе, с целью развития какого-либо качества личности [61].

Нами разработана модель психолого-педагогической коррекции самооценки младших подростков с ЗПР [Рисунок 2].

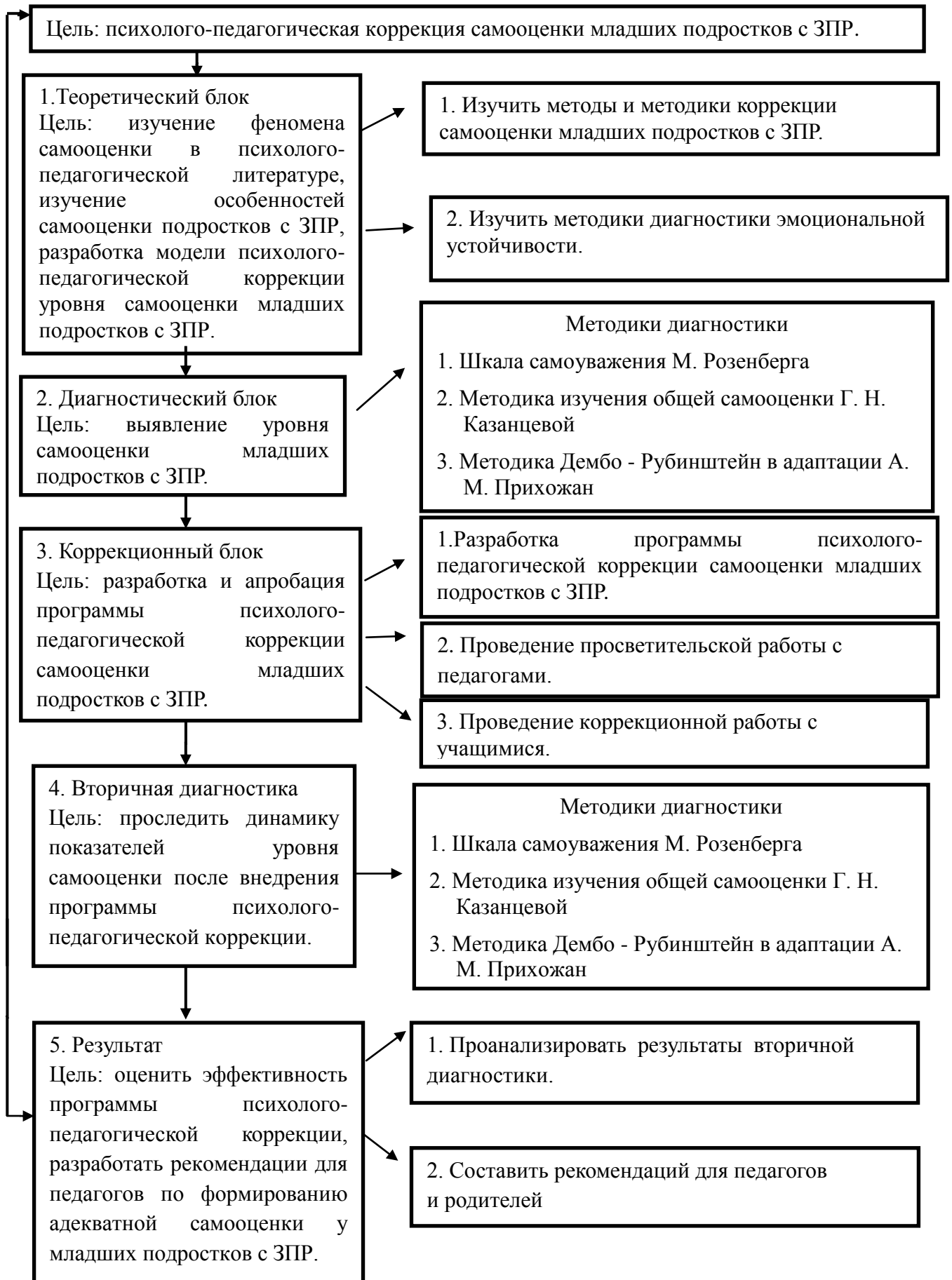


Рисунок 2 - Модель психолого-педагогической коррекции самооценки младших подростков с ЗПР

Модель состоит из 5 блоков: теоретического блока, диагностического, коррекционного блока, вторичной диагностики и результативного блока.

Целью данной модели является психолого-педагогическая коррекция самооценки младших подростков с ЗПР.

Теоретический блок, целью которого является изучение феномена самооценки в психолого-педагогической литературе, изучение особенностей самооценки подростков с ЗПР, разработка модели психолого-педагогической коррекции уровня самооценки младших подростков с ЗПР.

Цель диагностического блока выявление уровня самооценки младших подростков с ЗПР с помощью следующих методик:

1. Шкала самоуважения М. Розенберга
2. Методика изучения общей самооценки Г. Н. Казанцевой
3. Методика Дембо - Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан

Коррекционный блок включает:

1. Разработку программы психолого-педагогической коррекции самооценки младших подростков с ЗПР.
2. Проведение просветительской работы с педагогами.
3. Проведение коррекционной работы с учащимися.

Блок вторичной диагностики заключается в повторном проведении психодиагностических методик после проведения программы психолого-педагогической коррекции самооценки младших подростков с ЗПР. Используются те же методики, что и в первичной диагностике.

В результативный блок входит оценка эффективности программы психолого-педагогической коррекции младших подростков с ЗПР, проведение анализа результатов диагностики и разработка рекомендаций для педагогов.

В данной модели представлены блоки и соответствующие им задачи и формы работы по психолого-педагогической коррекции уровня самооценки младших подростков с ЗПР.

Итак, мы разработали дерево целей нашего исследования, генеральная цель которого теоретически обосновать и экспериментально проверить программу психолого-педагогической коррекции уровня самооценки младших подростков с ЗПР. Затем, представлены частные цели и цели конкретизирующие.

Так как важным моментом целеполагания является моделирование, мы разработали модель психолого-педагогической коррекции уровня самооценки младших подростков с ЗПР, с помощью которой можно предупредить скорректировать уровень самооценки подростков.

Данная теоретическая модель представлена пятью последовательными блоками: теоретического блока, диагностического, коррекционного блока, вторичной диагностики и результативного блока и соответствующими им задачами и формами работы по психолого-педагогической коррекции уровня самооценки младших подростков с ЗПР.

Вывод по главе I

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, можно говорить о самооценке, как о сложном личностном образовании, которое является.

Самооценка, основываясь на осмыслении своих реакций на окружающее, может быть адекватной, то есть соответствующей реальным достижениям и особенностям подростка, либо неадекватной – завышенной, когда особенности и достижения переоцениваются, или заниженной, когда они, напротив, недооценены.

Отношение родителей и педагогов, положение среди сверстников и т.п. – важные факторы формирования самооценки, так как могут действовать уже в раннем детстве.

Взгляд на себя со стороны, словно глазами окружающих – характерная особенность самооценки у младшего подростка. С возрастом у ребенка появляется более критичное отношение к оценкам взрослых, приоритет переходит к оценкам сверстников и к его собственным представлениям об идеале. К тому же начинает иметь место тенденция к самостоятельному анализу и оценке собственной личности [2, с. 55-56].

Еще одной характерной особенностью самооценки в этом возрасте является ее нестабильность и недифференцированность. Судя по литературным источникам, самый конфликтный и противоречивый период в развитии и становлении самооценки приходится как раз на подростковый возраст. В разном возрасте подростки склонны оценивать себя по-разному [4, с. 17].

Благодаря исследованиям самооценки у детей и подростков с ЗПР, известно о её своеобразии, обусловленном, по мнению ученых, спецификой психического дефекта и микросоциальными факторами.

Подростки с ЗПР не могут критично оценивать себя и осознают свое «Я» на недостаточном уровне. Их самооценка зачастую незрелая и неустойчивая. Отсюда возникает повышенная внушаемость этих детей, неустойчивое поведение и несамостоятельность.

Исследования так же показали, что дети с ЗПР, обучающиеся до поступления в специальные школы в общеобразовательных учреждениях, имеют заниженную самооценку и намного менее уверены в себе, чем те, кто начинал обучение в специальной школе.

Стремление переоценивать себя у детей с ЗПР часто спровоцировано получением «положительных оценок» в свой адрес. Данное явление является неосознанной попыткой такого ребенка скомпенсировать собственную малоценность посредством переоценки своей личности.

Подводя итог, можно сказать, что на детей с ЗПР факторы, влияющие на формирование самооценки, оказывают куда более сильное воздействие, чем на детей с нормальным развитием. Так, если ребенок находится в благоприятных условиях воспитания, у него будет сформирована завышенная самооценка и, наоборот, при воспитании в неблагоприятных условиях ребенок будет обладателем низкого уровня самооценки.

Глава II. Исследование самооценки у младших подростков с ЗПР

2.1. Этапы, методы, методики исследования

Работа по психолого-педагогической коррекции самооценки состояла из двух частей – констатирующего и формирующего эксперимента.

Работа на этапе констатирующего эксперимента нацелена на выявление уровня самооценки младших подростков с ЗПР.

Задача эксперимента подтвердить гипотезу, что у младших подростков с ЗПР преобладает неадекватная самооценка.

Исследование самооценки у младших подростков проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный. Здесь был применен такой теоретический метод исследования, как анализ психолого-педагогической литературы, были подобраны методики для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе выполнено изучение литературы по проблеме самооценки у младших подростков с ЗПР.

2. Опытно экспериментальный. На этом этапе мы использовали следующие эмпирические методы:

1)тестирование

2)констатирующий эксперимент. В ходе констатирующего эксперимента использовались три методики диагностики:

1.Шкала самоуважения М. Розенберга

2.Методика Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан

3. Изучение общей самооценки (методика Г.Н. Казанцевой).

3)формирующий эксперимент. Целью формирующего эксперимента было подтверждение гипотезы о том, что после проведения программы психолого-педагогической коррекции самооценка младших

подростков с ЗПР измениться и приблизиться к адекватной. На этом этапе были применены те же методики диагностики, что и на этапе формирующего эксперимента. Для подтверждения эффективности был применен критерий математического анализа Т-критерий Вилкоксона.

3. Контрольно обобщающий. Задача данного этапа заключается в анализе и обобщении результатов исследования, формулировании выводов и проверке гипотезы.

Охарактеризуем использованные методы и методики исследования:

Ю. З. Кушнер утверждает, что анализ литературы является методом научного исследования, который предоставляет возможность разложить предмет на составные части в процессе познания или предметно-практической деятельности человека [44].

Следует уделить внимание степени разработанности проблемы, которая является темой исследования. Что бы выяснить, целесообразно ли будет проведение исследования, нужно обратиться к предшествующим исследованиям данной проблемы. Ведь может оказаться, что ранее для ее изучения использовались методы, подобные тем, что собирается использовать исследователь.

Рост объемов психологических исследований, нарастание информационного потока, появление большого количества периодических изданий и интернет сайтов затрудняют работу исследователя и даже могут поставить в тупик. Для структурирования и оптимизации процесса работы с научной литературой были выработаны важные правила [40, с. 34].

1. Отправной точкой в поиске библиографических источников должно стать изучение основных понятий по предмету исследования, то есть целесообразно воспользоваться психологическим словарям и энциклопедиям. В таких источниках можно найти множество общепринятых определений и терминов, ссылок на ученых, которые внесли вклад в разработку данной проблемы.

2. Н. Н. Королева советует составить библиографический список посредством заведения библиографической карточки на каждый источник с указанием основных выходных данных издания и ключевых понятий.

Благодаря современным технологиям можно существенно сократить время составления библиографии. С помощью электронных библиотек и информационных сайтов на этот процесс можно затратить всего два-три часа, в то время как ранее на это затрачивались недели. В русскоязычном интернете представлен широкий спектр библиотек, дающих доступ не только к перечню источников, но и позволяет воспользоваться полнотекстовой версией.

По мнению В. Качалова главная роль в исследовании принадлежит эксперименту – одному из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще и психологического исследования в частности. Эксперимент, в отличие от наблюдения, предполагает активное вмешательство со стороны исследователя. Роль исследователя состоит в осуществлении планомерного манипулирования одной или несколькими переменными (факторами) и регистрации сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта [33].

В психологической литературе слово «эксперимент» используется в двух разных значениях. Во-первых, в словосочетании «экспериментальное исследование» это слово нередко означает эмпирическое исследование, представляющее собой определённый способ приобретения научных знаний в виде теорий, объясняющих интересующие ученого явления, самым существенным звеном которого является обоснование истинности этих теорий с помощью эмпирических или, что то же самое, опытных данных. Для сбора этих данных в эмпирическом исследовании могут использоваться самые разные методы, например, метод наблюдения, анкетирования, беседы, измерения, тестов и др., и в том числе – метод эксперимента.

Во-вторых, слово «эксперимент» может означать определенный метод сбора эмпирических данных. Специфика этого метода состоит в том, что он предназначен для проверки гипотез о причинно-следственных связях между независимыми и зависимыми переменными.

Независимая переменная – это такая характеристика реальности, которая целенаправленно изменяется экспериментатором, и изменение которой, по его предположению, является причиной изменения зависимой переменной.

Зависимая переменная – это такая характеристика реальности, которая, по предположению экспериментатора, будет изменяться вследствие изменения независимой переменной.

При таком более узком значении слова «эксперимент» словосочетание «экспериментальное исследование» можно трактовать как всего лишь один из возможных вариантов дедуктивного эмпирического исследования, в котором эксперимент используется в качестве метода сбора эмпирических данных для проверки гипотез о причинно-следственных связях между независимыми и зависимыми переменными [14, с. 142-143].

Метод констатирующего эксперимента в психологии применяют, когда необходимо установить наличие или отсутствие какого-либо явления или факта, или уровня развития какого-либо свойства, умения или навыка. То есть констатирующим эксперимент можно считать, если задачей исследователя является выявление актуального состояния или же уровня сформированности какого-либо качества или свойства. Следовательно, приоритетной задачей такого эксперимента является выявление уровня развития выбранного параметра и испытуемого или группы респондентов. Назначением констатирующего эксперимента является измерение имеющегося уровня развития, а также получение начального материала для организации дальнейшего исследования, формирующего эксперимента [1, с. 74].

Формирующий эксперимент – метод, позволяющий отследить изменение психики, уровня сформированности и развитости качества после активного воздействия на испытуемого.

Широкое применение в отечественной психологии формирующего эксперимента оправдано. Он позволяет изучить пути формирования личности индивида, являясь связующим звеном между психологическим исследованием и педагогическим поиском, позволяя находить наиболее эффективные формы учебно-воспитательного процесса.

В отличие от констатирующего, формирующий эксперимент не просто выявляет наличие или уровень развитости качества или свойства. Он подразумевает активную форму работы. Главная цель – формировать и воспитывать. Для экспериментального осуществления целенаправленного развития сложных психических функций, их более глубокого раскрытия, формирования новых навыков и видов деятельности необходимо создание специальной экспериментальной ситуации. Основой формирующего эксперимента является экспериментально-генетический метод исследования психического развития [35, с. 296].

Рассмотрим этапы формирующего эксперимента. В ходе первого этапа происходит установление актуального состояния или уровня исследуемого процесса, свойства или признака. Происходит это благодаря использованию таких методов как наблюдение и констатирующий эксперимент. То есть, исследователю необходимо продиагностировать ту или иную сторону психического развития. Далее, основываясь на полученных данных и теоретических представлениях о том, что будет являться движущей силой для развития этой стороны психики, производится разработка плана активного психолого-педагогического воздействия, то есть составляется прогноз развития данного явления.

Целью большинства методов исследования является получение новых данных. Тестирование же позволяет выявить уровень соответствия развитости психических качеств испытуемого выявленным ранее

психическим нормам с помощью анализа специальных заданий – тестов, помогающий в выявлении ряд его особенностей и личностных качеств.

Тест – это ряд стандартизированных или особым образом связанных между собой заданий, которые позволяют исследовать психологические характеристики испытуемого, меру выраженности у него какого-либо свойства, отношение к тем или иным объектам. В результате тестирования исследователь получает сведения о выраженности исследуемой особенности у личности, которая будет показана в виде количественной характеристики [52, с. 137].

Процесс тестирования проходит в три этапа:

На первом этапе производится выбор теста. Он осуществляется исходя из цели тестирования, степени достоверности и надежности теста.

Второй этап заключается в собственно проведении тестирования. Содержание обусловлено инструкцией к тесту.

Третий этап – интерпретация полученных результатов [13, с. 83-84].

Математической статистикой называется наука, занимающаяся разработкой методов получения, описания и обработки опытных данных с целью изучения закономерностей случайных массовых явлений.

Метод математической статистики довольно часто применяется в психологической науке. Различные способами качества личности, а чаще – уровень их развития, выражаются в числовом эквиваленте, и тогда появляется возможность воспользоваться методами математической статистики. Таким образом имеется возможность получить новую информацию, которая нуждается в дальнейшей интерпретации [67, с. 38].

Такое исследование нацелено на анализ изменений, возникших у респондента или группы в процессе активного воздействия, то есть на этапе формирующего эксперимента. Оценивается так же значимость и направленность этих изменений, выявляются основные факторы, влияющие на процесс. Для этого используют один из двух подходов. Во-первых, возможно рассмотрение длительности обучения с последующим

вычислением его корреляции и исследуемыми индивидуальными характеристиками испытуемого. Минусом такого способа является тот факт, что, как правило, в процессе воздействия изменения происходят в структуре взаимосвязей между показателями, а не в них самих. Второй, более предпочтительный метод, заключается в разделении данных на группы, их самостоятельный, а затем и сравнительный анализ и проверка значимости различий в группах [23, с. 36].

Выделяют три группы психолого-педагогических исследований.

В первой группе исследуются номинальные переменные, то есть анкетные данные. Смысл арифметических операций над такими величинами утрачивается, поэтому к ним не применяются результаты описательной статистики. Классическим способом анализа таких данных является разбиение на классы относительно тех или иных номинальных признаков и проверка значимых различий по классам.

Вторая группа данных использует ординальную количественную шкалу измерения, то есть эта шкала является порядковой. Анализируя ординальные переменные, данные разбивают на подвыборки и используют ранговые технологии.

Третья группа – степень выраженности измеряемого показателя отражается через количественные переменные. Работа с такими выборками дает возможность применить все стандартные виды анализа, и достаточно большой объем выборки обеспечивает обычно их распределение близко к нормальному [64, с. 45].

Для исследования из критериев математического анализа, нами был выбран T-критерий Вилкоксона.

Данный критерий относится к ранговым, так как расчет основывается на рангах, присвоенным экспериментально полученным данным. Критерий Вилкоксона применяется обычно для сравнения двух рядов данных, которые проявляются как непрерывно возрастающие функции и не подчиняются закону нормального распределения. При этом

сравниваются не сами данные, а интенсивность их возрастания. Так же данный критерий может служить для оценки изменений, произошедших в группе респондентов под влиянием активного воздействия.

В нашем случае, выбор критерия Вилкоксона обусловлен необходимостью подтвердить наличие изменений в уровне самооценки у группы младших подростков с ЗПР после проведения психолого-педагогической коррекции, и оценить их интенсивность и направленность [55, с. 17].

Шкала самоуважения М. Розенберга. Личностный опросник для оценки самоотношения у подростков предложен М. Розенбергом в 1965 г. Самоотношение понимается как сумма частных самооценок, связанных с различными аспектами Я-концепции. По мнению А. Е. Журавлева, самоуважение является оценкой человека самого себя, субъективным оцениванием степени своей положительности или отрицательности. Самоотношение так же включает осознание собственной ценности, принятие и понимание права жить, неотъемлемости права на счастье, радость, утверждения своих мыслей, желаний, потребностей. Изначально опросником пользовались как одномерным, однако, благодаря проведенному позднее факторному анализу удалось выявить два независимых фактора: самоунижение и самоуважение. Так же А. Е. Журавлевым было отмечено, что к высокому уровню самоунижения может привести депрессивное состояние, повышенная тревожность и различные психосоматические симптомы; самоуважение может являться как причиной, так и следствием таких проявлений индивида, как активность в общении, проявление лидерства, чувство безопасности в межличностном общении. Было выявлено, что оба фактора зависят от детско-родительских отношений в семье тестируемого в период его детства [25].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что содержание понятия самоотношение аналогично понятию «самооценка», а самоунижение и

самоуважение отражают высокий и низкий уровень самооценки в зависимости от выраженности.

Методика Г. Н. Казанцевой. Эта методика была предложена Г. Н. Казанцевой с целью диагностики уровня самооценки личности. Методика имеет форму традиционного опросника, который состоит из двадцати высказываний. С его помощью определяется уровень самооценки личности, говорят О. Н. Истратова и Т. В. Эксакусто [30].

Методика Дембо-Рубинштейн. В своей статье Н. И. Козлов говорит, что методика предложена С. Я. Рубинштейн в 1970 г. В ней использован прием Т. Дембо, для обнаружения представления обследуемого о своем счастье. Рубинштейн С. Я. Внесла значительные изменения в методику, расширив ее по средством введения четырех шкал вместо одной (здоровье, умственное развитие, характер и счастье).

Во время работы по методике Дембо-Рубинштейн целью обследуемого становится определение своего состояния по избранным шкалам с учетом ряда нюансов, отражающих степень выраженности того или иного личностного свойства [34].

Предложенная нами методика является вариантом известной методики Дембо-Рубинштейн, о которой говорилось выше. Основное ее отличие состоит, в первую очередь, в наличии дополнительного параметра – уровня притязаний. Второе отличие состоит в количестве шкал. А. М. Прихожан в своей модификации метода предлагает следующие шкалы: здоровье, ум/способности, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками/умелые руки, внешность, уверенность в себе.

Анализ данных по этим трем методикам позволит нам объективно оценить самооценку младших подростков с ЗПР.

Данная информация поможет понять не абсолютно полную картину, но достаточную, чтобы было возможно говорить об уровне самооценки подростка.

Таким образом, резюмируя вышесказанное можно быть полностью уверенным, что данные методики помогут в исследовании самооценки подростков ЗПР.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

В 6 «Г» классе 16 обучающихся: 11 мальчиков и 5 девочек. Одна девочка находится на индивидуальном обучении.

Все дети обучаются с первого класса. У всех стоит диагноз ЗПР. Все дети воспитываются в полных семьях. 4 ребенка – из многодетных семей. Условия жизни детей в семьях удовлетворительные. Все обучающиеся прилежны, опрятны, обеспечены учебниками и необходимыми школьными принадлежностями. Это позволяет сделать вывод, что родители заботятся о своих детях.

Учащиеся понимают и принимают статус «ученика» и «учителя». Взаимоотношения с классным руководителем строятся на взаимном доверии и уважении. С учителями-предметниками – доброжелательно-деловые.

В результате наблюдения за поведением обучающихся и со слов классного руководителя можно сказать, что у детей преобладает высокий уровень мотивации, за исключением нескольких учеников; уровень воспитанности достаточно высок – здороваются, пропускают старших вперед, в классе ведут себя соответственно статусу ученика и т.д.

По успеваемости класс находится на среднем уровне.

В целом классе преобладает хорошее настроение, позитивное отношение к учебе. На уроках дети усидчивы, активны. Отличаются высокой активностью две ученицы (К. К. и Д. А.). Обладают высокой работоспособностью С. Э., К. Е., К.Д. Способны, но не уверены в себе Н. М., Р.Е. Один ученик, Х. А., не может самостоятельно организовать

учебную работу. Ученики К. А. и Д. А. пользуются авторитетом в классе, к их мнению прислушиваются, с ними хочет дружить большинство учащихся класса.

Отношения между одноклассниками характеризуются как вполне благополучные, однако некоторые ученики предпочитают тесное общение только в группах по два-три человека. Можно сказать, что одна ученица, С. Ш, является отвергаемой одноклассниками, и сама себя она позиционирует также. У Х. А. так же существуют проблемы в общении со сверстниками, скорее всего из-за его гиперактивного поведения.

Поведение, в целом, в классе хорошее. Общий эмоциональный фон – ровный и спокойный. Но сплоченного коллектива еще нет. Недостаточно развита самокритика, обучающимся бывает трудно оценить свои возможности, они более требовательны к другим, чем к себе. Мальчики стараются не вступать в общение с девочками и наоборот. Это явление носит больше демонстративный характер, так как при выполнении заданий мальчики и девочки вполне успешно взаимодействуют и достигают хороших результатов. Такое поведение является вполне естественным для данного возраста, однако говорит о несформированности коллектива. Класс принимает активное участие во внеклассных и школьных мероприятиях.

На момент исследования в классе присутствовало 12 человек.

В ходе исследования по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М Прихожан были получены следующие результаты [Приложение 2, Таблица 1]:

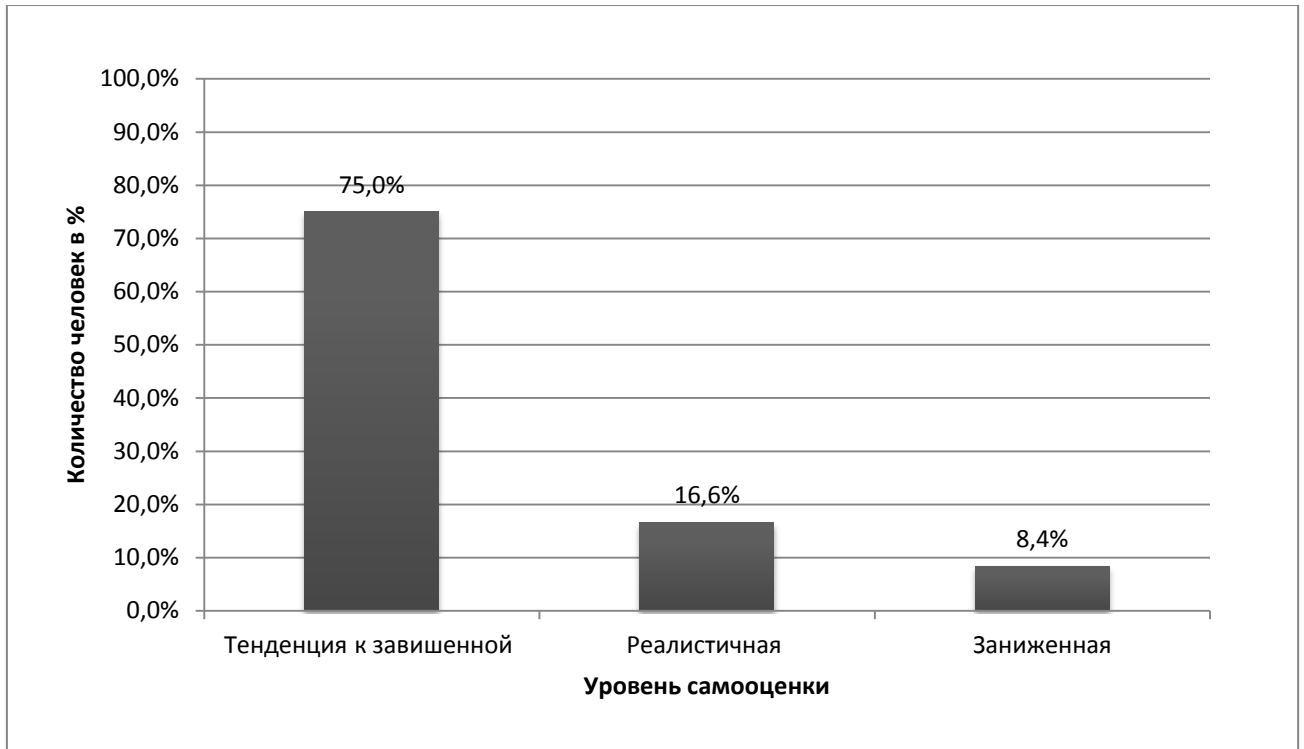


Рисунок 3. Результаты диагностики самооценки младших подростков с ЗПР по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан

Выполняя задания по данной методике, дети не испытывали затруднений. Многие из них были довольны своим уровнем выраженности качеств, некоторые очень уверенно ставили отметку о нынешнем состоянии выше отметки «уровня, достигнув который, ты будешь ощущать себя счастливым, будешь доволен собой». У 75% (9 человек) наблюдается тенденция к завышенной самооценке. Многие из них вслух проговорили, что, естественно, им нужны стопроцентные результаты, при этом отмечая свое актуальное состояние около 85-90%. 16,6 (2 человека) показали средний уровень самооценки. Это дети дольше размышляли о том, как оценить себя. В двух работах есть исправления, что может свидетельствовать о неуверенности этих детей. 8,4% (1 человек) имеет заниженную самооценку. Этот ребенок очень быстро справился с данным заданием, он уверенно ставил все отметки, однако по внешнему виду можно судить о том, что ему было неприятно выполнять задание.

Ученикам явно доставило удовольствие графически отметить свою позицию, утвердить таким образом мнение о себе.

По методике изучения общей самооценки Г.Н, Казанцевой были получены следующие результаты [Приложение 2 , Таблица 2]:

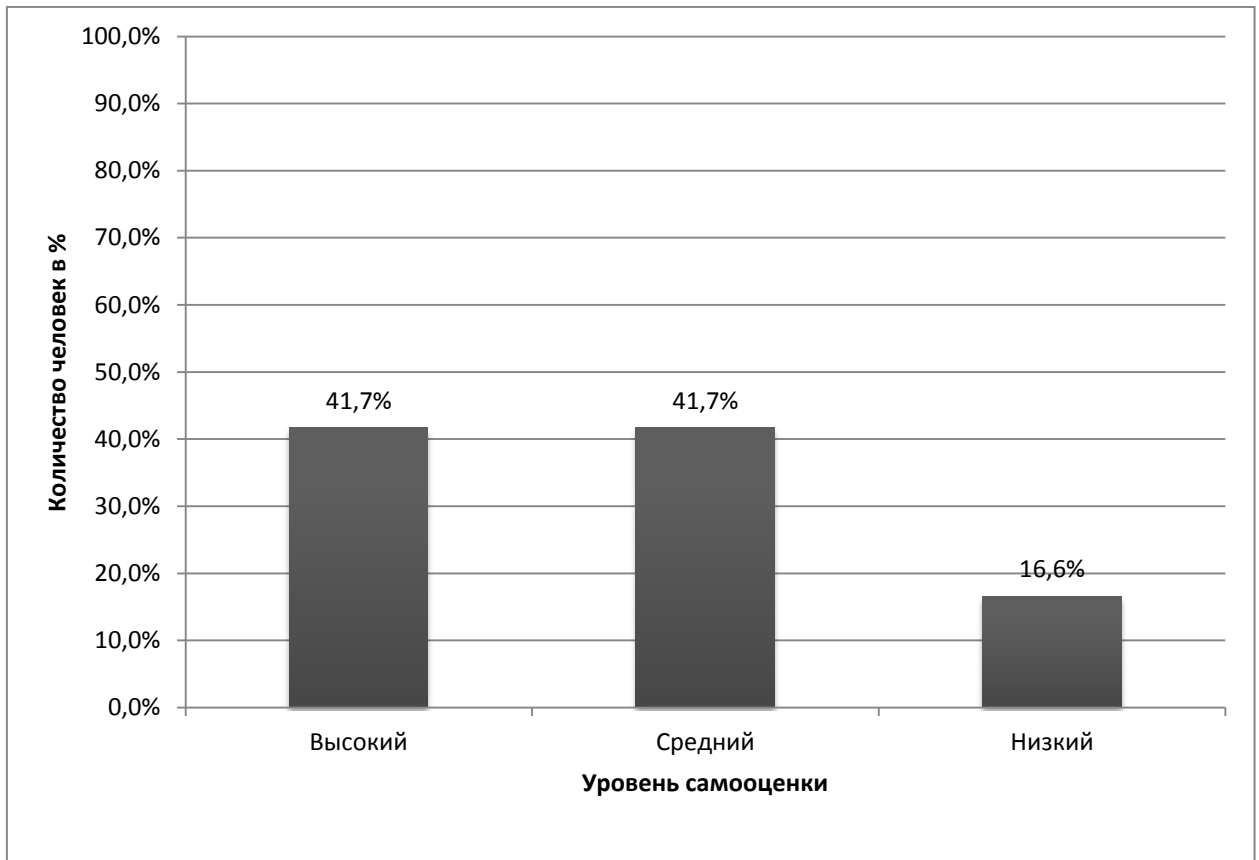


Рисунок 4. Результаты диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по методике Г. Н. Казанцевой

При выполнении данной методики некоторым детям было сложно определить категорию высказывания («да» или «нет»). Однако других сложностей не возникло. С выполнением данной методики дети справились быстрее всего.

41,7% (5 человек) показали высокий уровень самооценки. Они выбирали выражения, подходящие им легко и быстро, изредка уточняя, что значит данное предложение. Многие из них утвердительно кивали или даже вслух выражали свое согласие с фразами из методики. Абсолютно другое, противоположное, поведение было у 16,6% (2 человека) детей, показавших низкий уровень самооценки. Они переспрашивали, что делать, если он не знает, как ответить, долго выбирали категорию. Сдали работу последними. У половины детей, 41,7% (5 человек), был выявлен средний

уровень самооценки. Эти ученики справились без особых затруднений, с редкими исправлениями на бланках.

По шкале самоуважения М. Розенцверга были получены следующие результаты [Приложение 2 , Таблица 3]:

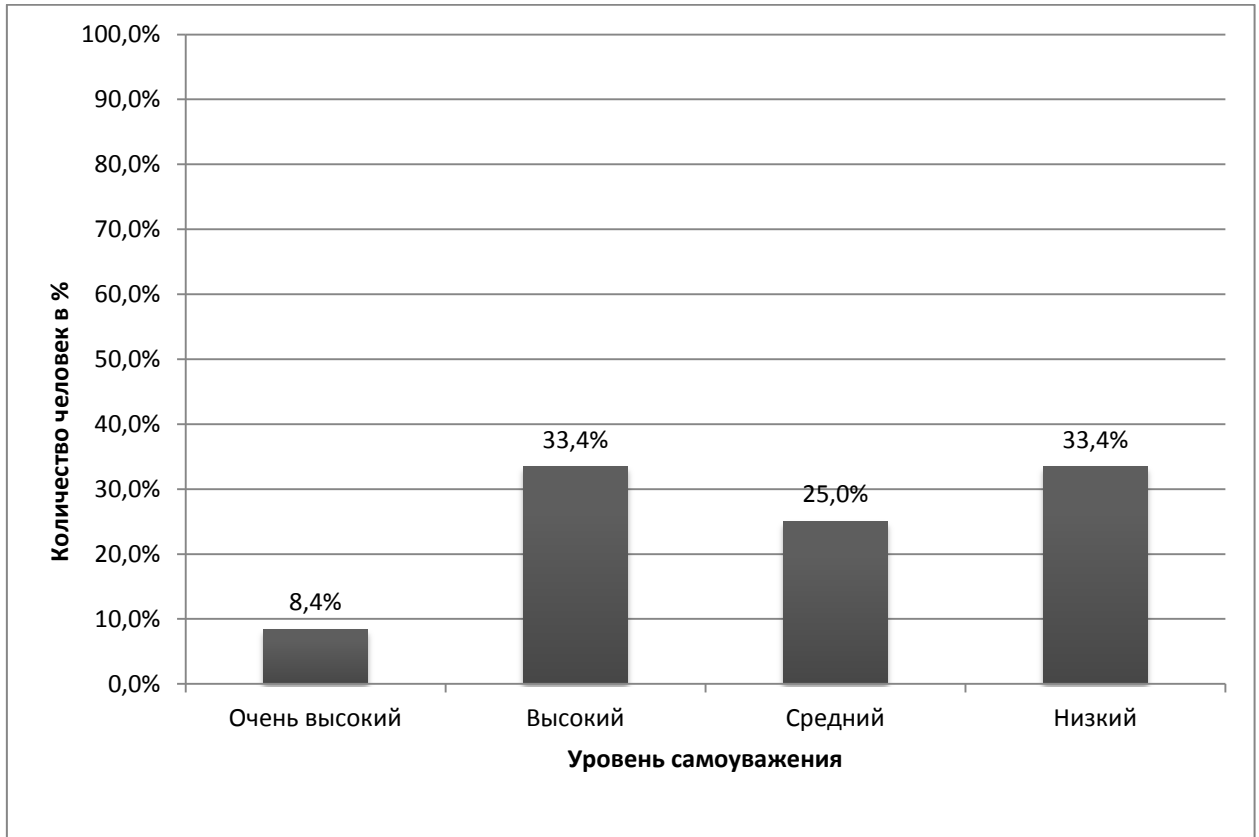


Рисунок 5. Результаты диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по шкале самоуважения М. Розенцверга

При выполнении заданий данной методик у многих детей возникло затруднение при определении выраженности качества. В целом, класс справился достаточно быстро.

По данной методике очень высокий уровень был выявлен у 8,4% (1 человек) детей. Этот испытуемый выражал удивление, по поводу возможности поставить себе низкую оценку. Дети, показавшие высокий уровень, 33,4% (4 человека), сомневались, поставить себе 4(высший балл) или 3. Выставление себе оценки ниже они даже не рассматривали. У 33,4% (4 человека) был выявлен низкий уровень самооценки. Стоит отметить, что эти дети практически не сомневались в том, что не заслуживают высокого балла. По данной методике у них наблюдалось более уверенное

выполнение задания. 25% (3 человека) показали средние результаты по методике. Вопросов и затруднений у них не возникало.

Для понимания общей картины обратимся к сводной таблице результатов, полученных по трем методикам [Приложение 2 , Таблица 4]:

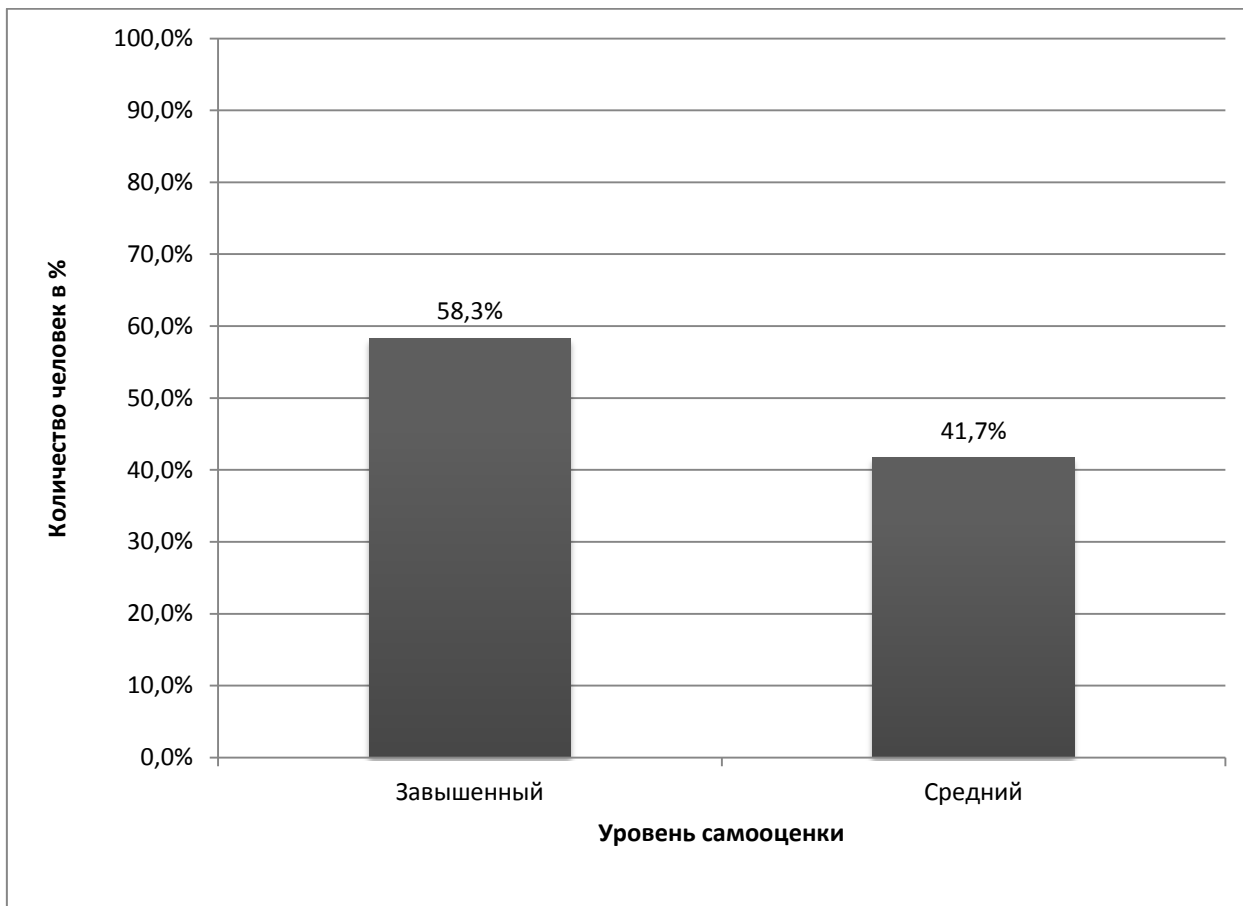


Рисунок 6. Результаты диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по методике Дембо-Рубинштейн, шкале самоуважения М. Розенцверга и методике Г. Н. Казанцевой

По результатам всех методик можно сделать вывод, что в классе преобладает завышенный уровень самооценки (у 58,3% учеников). У 41,7% (5 человек) был диагностирован средний уровень самооценки. При этом несколько учеников показали разные уровни самооценки, то есть были получены сведения о высокой, средней и низкой самооценке у каждого из них. Такие результаты говорят о неустойчивой самооценке этих учеников.

Вывод по главе II

Исследование уровня самооценки младших подростков с ЗПР проходило в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. Был изучен теоретический материал по данной проблеме, подобраны методики исследования, проведена диагностика, анализ и обобщение результатов.

Данные, полученные в результате диагностики, позволяют нам судить о том, что самооценка младших подростков с ЗПР неустойчива и слабо дифференцирована, что говорит о недостаточном уровне ее сформированности.

Исходя из данных сводной таблицы результатов диагностик, примененных в исследовании, можно утверждать, что самооценка младших подростков с ЗПР неадекватна действительности, чаще завышена, чем занижена. Так же следует отметить, что результаты диагностики подтверждают выдвинутую нами гипотезу.

На следующем этапе работы будет проведена разработанная нами психолого-педагогическая программа, направленная на коррекцию неадекватной самооценки у младших подростков с ЗПР, которая, по нашему мнению, поможет стабилизировать самооценку этой группы детей.

Глава III. Опытнo-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции младших подростков с ЗПР

3.1 Психолого-педагогическая программа коррекции неадекватной самооценки у младших подростков с ЗПР

Пояснительная записка:

Роль самооценки в процессе становления личности сложно преувеличить. От нее будет зависеть каждый этап социокультурного развития человека. Семейное воспитание и обучение в школе в одинаковой мере оказывают влияние на развитие у ребенка представлений о себе – видение себя как в положительном, так и в отрицательном свете. Внушить ребенку идею о своей бесполезности и ненужности может совместная деятельность и общение с родителями, братьями и сестрами дома, и взаимодействие с учителями и сверстниками в школе. Это же общение может привить представление о большой ценности его существования [59, стр. 117].

Согласно исследованиям, самооценку подростка характеризует нестабильность и зависимость от мнения окружающих.

Неадекватная самооценка в этом возрасте может навредить психическому здоровью подростка – внушенная мысль о бездарности и бесполезности побуждает его к соответствующему поведению. Так же из литературы известно, что данный возраст благоприятен для подобной работы - мотивационно-смысловая система еще не сформирована и открыта позитивным изменениям, возможность для которых создается в групповой психокоррекции [24, с. 9].

Наше исследование, проведенное на предыдущем этапе работы, подтвердило, что самооценка подростков с ЗПР неадекватна, что так же обуславливает актуальность проведения коррекционной работы.

Методологической основой программы послужили методические рекомендации авторов: А. Г. Лидерс «Психологический тренинг с подростками», С. В. Петрушкин «Психологический тренинг в многочисленной группе», А. С. Прутченков «Социально психологический тренинг в школе».

Данная программа прошла апробацию на базе средней общеобразовательной школы № 115 г. Челябинска. В ней приняли участие ученики 6 «г» класса в количестве 12 человек в возрасте от 12 до 13 лет.

Цель программы – коррекция неадекватной самооценки младших подростков с ЗПР.

Задачи программы:

- 1) развить представление о ценности другого человека и себя самого;
- 2) сформировать чувство доверия и уверенности в себе;
- 3) закрепить позитивное отношение к себе и окружающим;
- 4) развить навык деятельности в конфликтной ситуации, усвоить способы разрешения собственных проблем.

Программа направлена также на развитие средств самопознания подростков, на повышение представлений о собственной ценности на развитие мотивов межличностных отношений, уверенности в собственных силах, а также способности наиболее успешно реализовать себя в поведении.

Это необходимо для того, чтобы обеспечить подростка средствами, позволяющими ему наиболее эффективно вступать во взаимодействия, решать встающие перед ним каждодневные задачи.

Подросткам необходимо создать условия для групповых дискуссий, группового принятия решение, принятие ответственности за решение. Стимулировать проявление обратной связи в группе, проявления рефлексии.

В результате проведения программы предполагается нормализация уровня самооценки младших подростков с ЗПР.

Данная программа состоит из 8 занятий и рассчитывается на срок 4 недели. Занятия проводятся по принципу социально-психологического тренинга в классном кабинете, где можно свободно располагаться и передвигаться. Их продолжительность составляет 40 минут, что равно длительности одного урока и соответствует рекомендациям, частота встреч - два раза в неделю. Каждому подростку необходимо обеспечить возможность проявить себя, быть открытым и не бояться ошибок.

Рассмотрим тематическое планирование нашей программы (Приложение 3):

Занятие №1

Цель: знакомство с группой, установление контакта, введение в процесс коррекции

«Знакомство»

Цель: налаживание контакта с группой, разъяснение основных моментов работы, знакомство с детьми.

«Правила нашей группы»

Цель: выработка правил поведения на занятиях.

Занятие №2

Цель: создание условий для установления благоприятных отношений внутри группы, осознание каждым участником ценности своей личности и личности другого человека.

«Здравствуй, я тебя помню!»

Цель: актуализация о других участниках информации, полученной на предыдущем занятии, акцентуация особенностей личности другого человека.

«Скажи мне, кто твой друг»

Цель: формирование умения давать положительную оценку другому человеку, принимать положительную оценку от других.

«Ласковое имя»

Цель: актуализация собственных положительных черт, развитие способности анализировать свою реакцию и реакцию других на положительную оценку.

Занятие №3

Цель: создание условий для эмоционального раскрытия участников, установления эмоционального контакта, развития самоуважения и уважения других людей.

«Зоопарк»

Цель: понимание уникальности личности каждого участника.

«Моя любимая игрушка»

Цель: развивать умение выражать искренние эмоции.

«Конверт откровений»

Цель: установление доверительных отношений в группе, преодоление неуверенности в себе.

Занятие №4

Цель: принятие положительных черт своей личности и личности другого.

«Интервью»

Цель: укрепление контакта, осознание возможных перспектив, понимание жизненной позиции.

«Мои сильные стороны»

Цель: актуализация своих положительных черт, развитие положительного отношения к себе.

«Мои добрые дела»

Цель: фокусировка на свое отношение к другим

Занятие №5

Цель: принятие своих слабых сторон, умение оценить себя с разных сторон.

«Без маски»

Цель: формирование доверительных отношений в группе, создание безопасной среды, эмоциональное раскрепощение.

«Мои слабые стороны»

Цель: осознание и принятие своих слабостей.

«Контраргументы»

Цель: принятие своей личности с положительной и отрицательной сторон, осознание сбалансированности.

Занятие №6

Цель: осознание участниками группы своей индивидуальности

«Вы меня узнаете?»

Цель: актуализировать свою уникальность.

«Девиз»

Цель: сформировать понимание о своем стиле жизни, о месте в жизни.

«Твое лучшее качество»

Цель: сформировать умение видеть положительное в окружающих, умение принимать положительную оценку.

Занятие №7

Цель: формирование адекватной реакции на оценку окружающих, развитие способности оценивать других.

«Автопортрет»

Цель: развитие умения представить себя, фокусировка на уникальности каждого участника.

«Горячий стул»

Цель: сформировать умение давать адекватную оценку окружающим, сформировать умение принимать негативную оценку себя.

«Комплименты»

Цель: формирование способности положительно оценивать других.

Занятие №10

Цель: отработка умения разносторонне оценивать других, завершение программы.

«Прокуроры и адвокаты»

Цель: сформировать способность адекватно оценивать окружающих, развить разносторонний взгляд на личность другого.

«Впечатление»

Цель: подведение итогов программы, рефлексия.

Каждое занятие построено по единой схеме:

1. Приветствие.
2. Опрос самочувствия (участники сразу погружаются в ситуацию “здесь и теперь”, рефлексирова свое актуальное эмоциональное и физическое состояние, сообщая о своих мыслях и переживаниях).
3. Основная часть (подвижные игры и пассивные упражнения - и те, и другие заканчиваются обсуждением и рефлексией)
4. Рефлексия прошедшего занятия по схеме:
 - а) Как вы себя чувствуете сейчас?;
 - б) Выполнение, какого задания вызвало наибольшие трудности?
5. Прощание.

Для более полного понимания хода встречи представим подробный конспект второго занятия из программы психолого-педагогической коррекции.

Занятие №2

Цель: создание условий для установления благоприятных отношений внутри группы, осознание каждым участником ценности своей личности и личности другого человека.

Психолог: Здравствуйте! Я очень рада вас видеть. Как у вас настрой? Не устали от предыдущих уроков? Все себя хорошо чувствуют?

После каждого вопроса детям дается время для ответа на поставленные вопросы. Ответить могут как несколько желающих, так и весь класс хором, в зависимости от вопроса.

Психолог: Прекрасно! Уверена, что занятие пройдет интересно и с пользой для нас с вами. (Следует дать понять детям, что каждый был услышан и адекватно отреагировать на ответы детей).

Итак, начнем!

«Здравствуй, я тебя помню!»

Цель: актуализация о других участниках информации, полученной на предыдущем занятии, акцентуация особенностей личности другого человека.

Ход.

Вначале, как и при любой встрече, я предлагаю вам поприветствовать друг друга. Давайте обменяемся взаимными приветствиями. Мы постараемся вспомнить, что о себе рассказал человек на прошлом занятии. Разумеется, обращение начинается с имени, которое написано на визитке данного человека. Например: «Здравствуй, Миша, я помню, что ты любишь рисовать и читать книги о путешествиях».

Вопросы рефлексии:

1. Как вы себя чувствуете сейчас? Вам нравятся такие ощущения?
2. Что вы чувствовали, когда приветствовали человека? А когда вам отвечали?
3. Что вам было легче – приветствовать друга или слушать, как здороваются с вами?

«Скажи мне, кто твой друг»

Цель: формирование умения давать положительную оценку другому человеку, принимать положительную оценку от других.

Ход.

У каждого из вас в классе есть друг. Я предлагаю «нарисовать» вам портрет друга, но не обычный. В своем портрете вы опишите не внешность, а характер, привычки, поведение вашего друга. Вы будете выступать перед классом с описанием портрета, а остальные попробуют

угадать, кого вы описали. А сейчас у вас есть 5 минут на подготовку. Запишите 10-12 особенностей вашего друга – какой он, чем любит заниматься, какие у него есть привычки.

Вопросы рефлексии:

1. Опишите, как вы себя чувствуете?
2. Какие чувства вызвало у вас составление «портрета»? Что испытывали, когда зачитывали ваш «портрет»?
3. Что было сложно?

«Ласковое имя»

Цель: актуализация собственных положительных черт, развитие способности анализировать свою реакцию и реакцию других на положительную оценку.

Ход.

Вспомните и запишите, какими ласковыми именами вас называют ваши родные, близкие вам люди, ваши знакомые. Задумайтесь, кто и в каких случаях это делает чаще? Когда от вас что-то требуется? Когда к вам обращаются с очередной просьбой? Какие чувства вы испытываете, когда к вам обращаются именно так?

Что вам хочется сказать или сделать в ответ на хорошие слова? А теперь вспомните и запишите, кого и когда вы называете ласково. Что вы при этом испытываете сами? А люди, с которыми вы так обращаетесь, как они реагируют на ваше ласковое обращение?

Вопросы рефлексии:

1. Какие чувства вы испытываете сейчас?
2. Как вы себя чувствовали во время выполнения задания?
3. Что далось легче, а что сложнее?

Психолог: Наше занятие подходит к концу. Думаю, все мы получили что-то полезное сегодня. Я попрошу вас вспомнить, какое настроение было, когда вы пришли на занятие. Поменялось ли оно сейчас? В какую

сторону? Какое задание вам понравилось больше всего? Какое было самым сложным? Можете сказать, почему?

Далее следуют ответы детей. Задачей психолога здесь, как и в рефлексии после каждого занятия, будет получить обратную связь от всех детей, дав понять, что они находятся в безопасной для этого среде. Однако, если ребенку не хочется говорить, не нужно жестко настаивать на этом, так как это может вызвать защитную реакцию и, как итог, нарушение контакта.

Психолог: Я благодарю вас за эту встречу. Мне было очень приятно с вами работать. Увидимся на следующем занятии. До свидания.

Традиционная схема занятий сама выполняет психотерапевтическую функцию, являясь ритуалом, оказывающим позитивное влияние в силу своей повторяемости, помогая включиться в ситуацию “здесь и теперь” и снятию эмоционального напряжения.

Проведение программы с младшими подростками не требует специальных материалов: нужны лишь звездочки-основы для визиток, тетради для рисования и записей, наборы цветных карандашей, скотч.

3.2 Анализ результатов формирующего эксперимента

В ходе констатирующего эксперимента была выявлена необходимость проведения коррекционной работы с этой группой младших подростков. Следовательно, характеристика выборки соответствует той, что представлена на этапе констатирующего эксперимента.

Рассмотрим результаты повторной диагностики по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан [Приложение 4, таблица 5]:

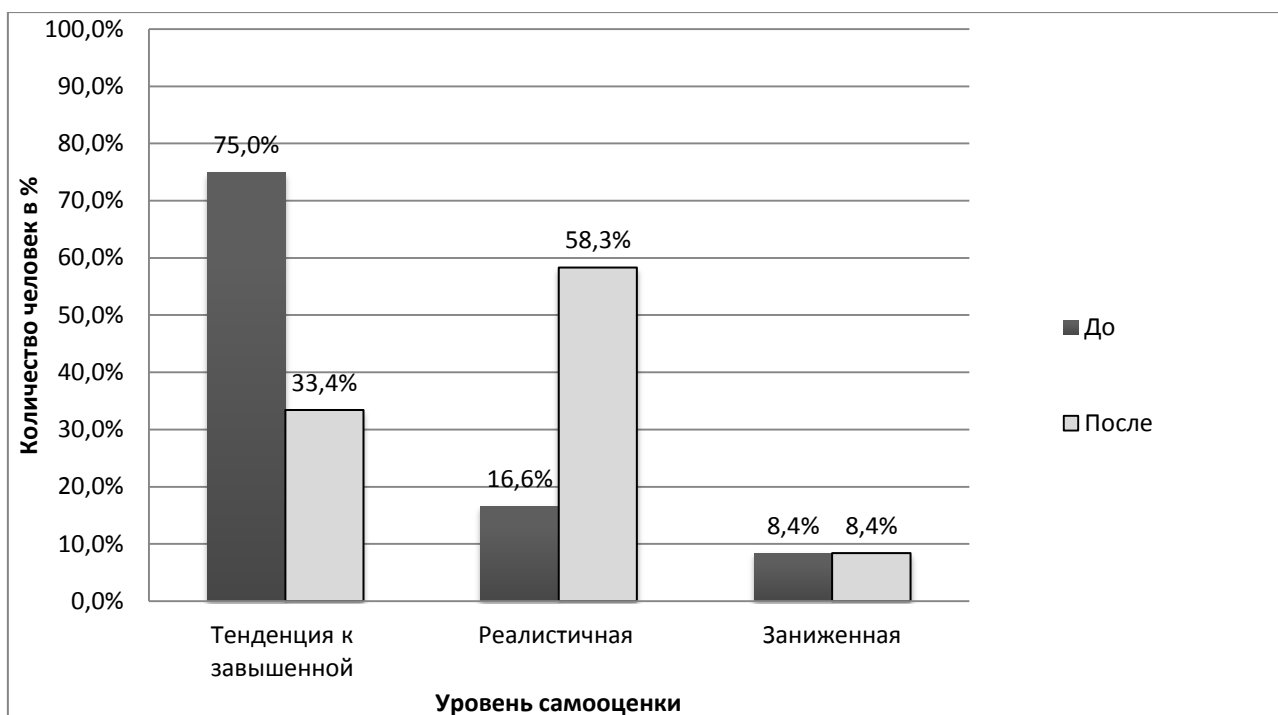


Рисунок 7. Результаты диагностики самооценки младших подростков с ЗПР по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан на формирующем этапе эксперимента

При выполнении данного задания не вызвало особых затруднений. Большинство детей ненадолго задумывались перед тем, как поставить отметку на шкале. У 33,4% (4 человека) была выявлена тенденция к завышенной самооценке. Эти дети быстрее и увереннее других справились с выполнением задания. Отметки уровня развитости качества, при котором они будут счастливы и уровня, на котором это качество развито сейчас, у них находились на небольшом расстоянии. Средний уровень был диагностирован у 58,3% (7 человек) детей. Во время выполнения задания некоторые из них проговаривали, что хотели бы иметь высокий уровень развитости качества (90% – 100%), но при этом понимают, что для его достижения нужно работать над собой. В отличие от предыдущей диагностики, здесь не было исправлений на бланках. 8,4% (1 человек) имеет заниженную самооценку. Стоит отметить, что количественный показатель по методике выше, чем при проведении констатирующего эксперимента.

По методике изучения общей самооценки Г.Н, Казанцевой были получены следующие результаты [Приложение 4 , таблица 6]:

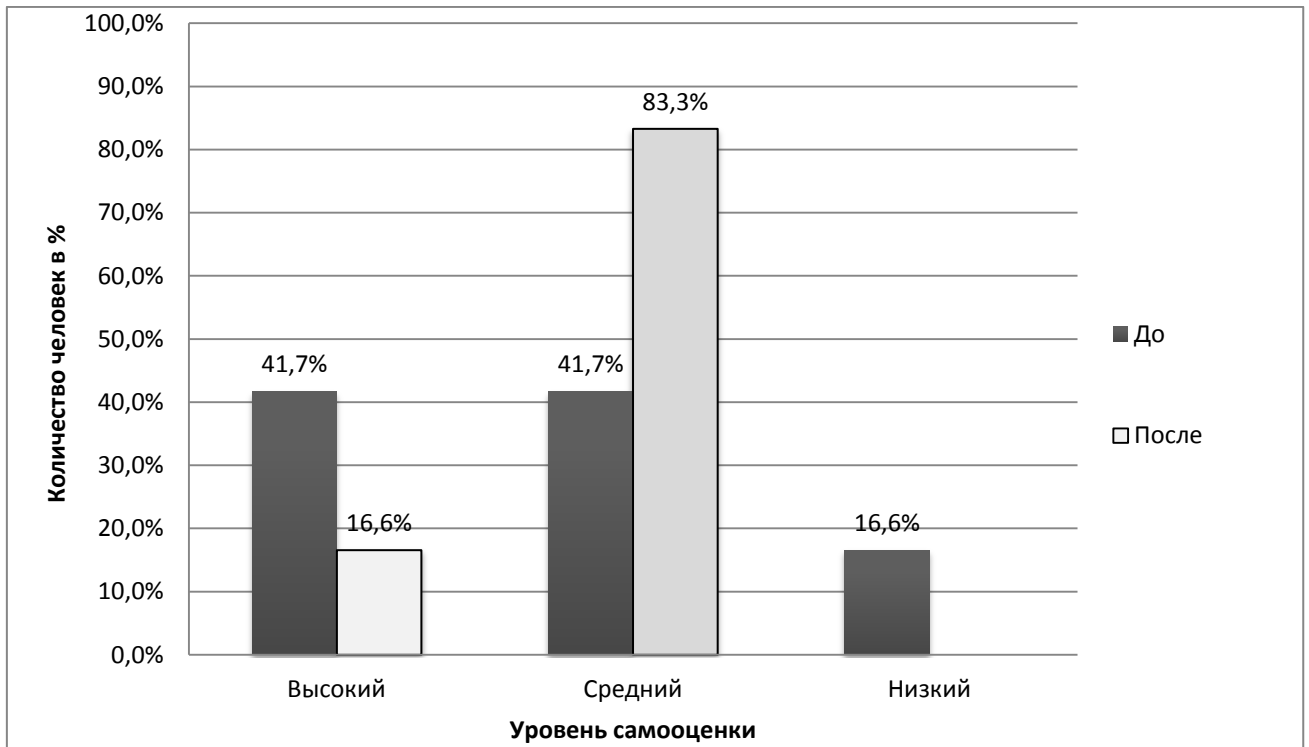


Рисунок 8. Результаты диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по методике Г. Н. Казанцевой на формирующем этапе эксперимента

Трудностью выполнения этого задания стал выбор ответа «да» или «нет». В целом класс справился достаточно быстро.

У 16,6% (2 человека) был выявлен высокий уровень самооценки. Эти дети справились быстрее остальных. По их реакции на предложения методики было ясно, что выбор ответа очевиден и не требует каких-либо рассуждений. 83,3 % (10 человек) показали средний уровень самооценки. В отличие от предыдущих, они уделяли достаточно времени для обдумывания варианта ответа. Некоторые спрашивали, что делать, если не знаешь, что ответить, «да» или «нет». У нескольких детей на бланках были исправления. Данных о низком уровне самооценки по данной методике не получено.

По шкале самоуважения М. Розенцверга были получены следующие результаты [Приложение 4 , Таблица 7]:

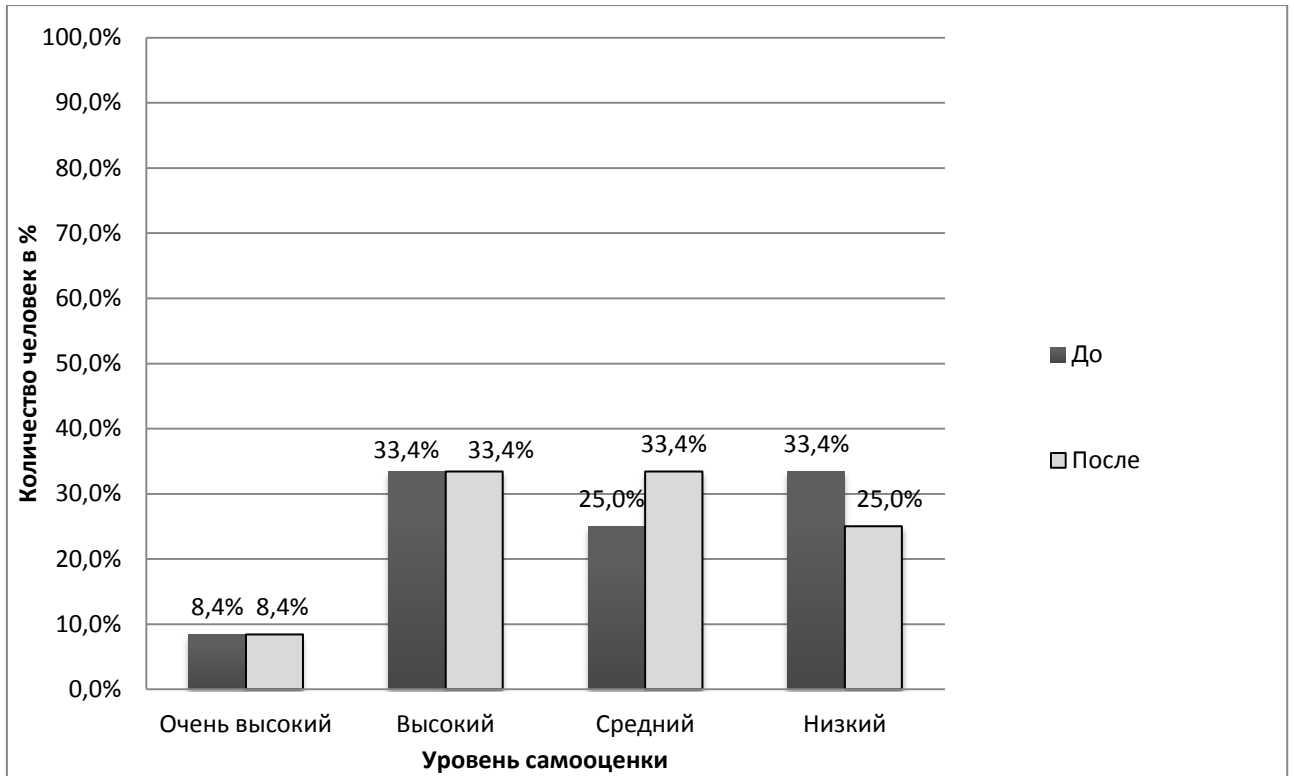


Рисунок 9. Результаты повторной диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по шкале самоуважения М. Розенцверга на формирующем этапе эксперимента

Более тонкая дифференциация вызвала некоторые трудности при выполнении задания по данной методике. Однако, это не помешало классу справиться достаточно быстро.

Очень высокий уровень самооценки показал 8,4% (1 человек). Этот ребенок быстрее всех справился с заданием. Выставление оценки ниже 3 не рассматривали дети, у которых был выявлен высокий уровень самооценки, 33,4% (4 человека). У 33,4% (4 человек) был выявлен средний уровень самооценки. Эти ученики дольше остальных работали по данной методике, сомневались, какую оценку себе поставить. 25 % (3 человека) показали низкие результаты по методике. Стоит отметить, что в бланках этих учеников было больше всего исправлений, что свидетельствует об их неуверенности.

Рассмотрим сводную таблицу результатов диагностики самооценки после проведения коррекционной работы [Приложение 4 , Таблица 8]

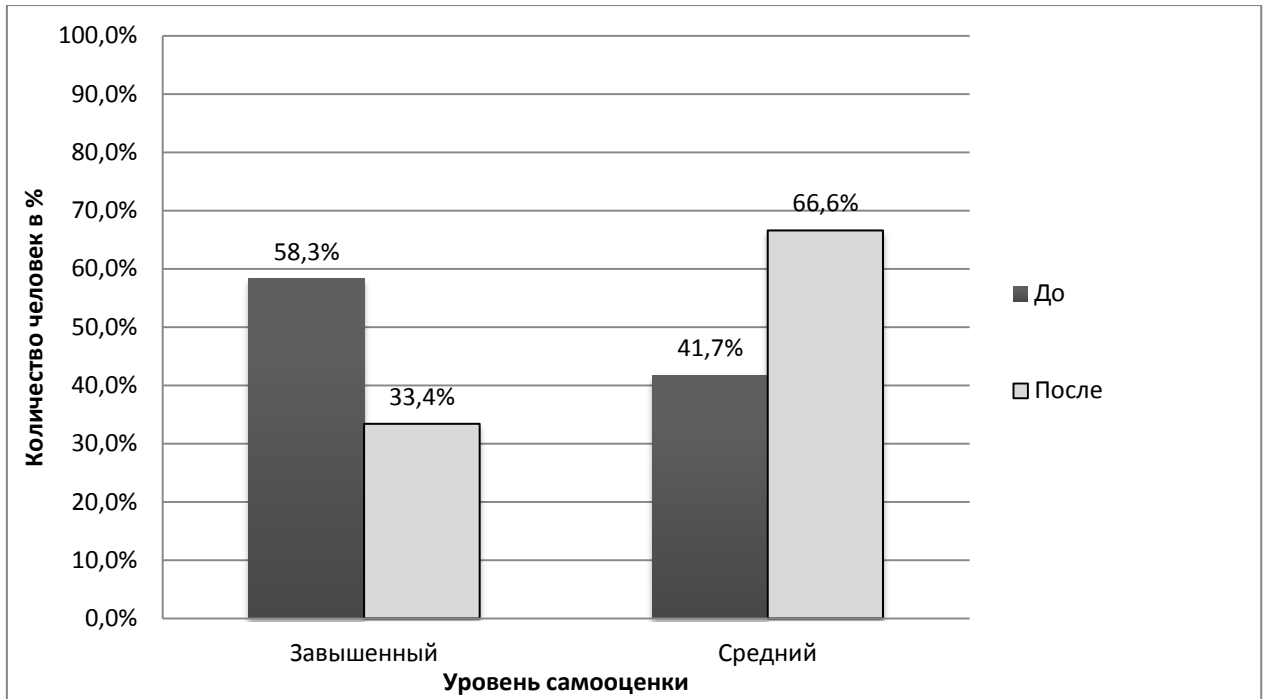


Рисунок 10. Результаты диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР на формирующем этапе эксперимента по методике Дембо-Рубинштейн, шкале самоуважения М. Розенцверга и методике Г. Н. Казанцевой

Анализ результатов, полученных в ходе повторной диагностики по трем методикам, позволяет судить о том, что после реализации коррекционной программы в классе преобладает средний уровень самооценки – у 66,6 % учеников (8 человек). У 33,4% (4 человек) был диагностирован завышенный уровень самооценки. У некоторых учеников наблюдается неустойчивая самооценка. Об этом говорят разные показатели уровня самооценки у одного и того же ученика. Такие результаты исследования подтверждают выдвинутую нами в начале исследования гипотезу о том, что самооценка младших подростков с ЗПР измениться при проведении психолого-педагогической коррекции.

Для подтверждения того, что изменения, полученные в ходе исследования, не случайны и носят системный характер, нами был применен критерий Вилкоксона (Т). Необходимость сопоставления показателей одной и той же выборки измеренных в двух различных условиях обусловили выбор именно этого критерия. Так же выполняются все ограничения критерия:

- 1) в расчетах присутствуют нулевые сдвиги
- 2) объем выборки (с учетом исключения нулевых сдвигов) находится в диапазоне от 5 до 50 человек

3) присутствуют нетипичные сдвиги.

Итак, рассмотрим анализ результатов тестирования по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А.М. Прихожан [Таблица 9, Приложение 4].

$$T_{\text{эмп}} = \sum R_r$$

где R_r - ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

Итак, в данном случае,

$$T_{\text{эмп}} = 2,5 + 6 = 8,5$$

По таблице критических значений определяем критические значения T для $n=10$:

$$T_{\text{кр}} = \begin{cases} 10 (p \leq 0,05) \\ 5 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Построим ось значимости:



Рисунок 11. Ось значимости изменений полученных по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации Прихожан [Приложение 4, Таблица 9]

В данном случае эмпирическое значение T попадает в зону неопределенности:

$$T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$$

Таким образом H_0 отвергается. Интенсивность сдвига в сторону снижения самооценки превосходит интенсивность сдвига в сторону ее повышения ($p < 0,05$).

Далее, представим анализ результатов тестирования по методике Г. Н. Казанцевой [Приложение 4, Таблица 10].

$$T_{\text{эмп}} = \sum R_r$$

где R_r - ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

Итак, в данном случае,

$$T_{\text{эмп}} = 4 + 8,5 + 4 = 16,5$$

По таблице критических значений определяем критические значения T для $n=12$:

$$T_{\text{кр}} = \begin{cases} 17 (p \leq 0,05) \\ 9 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Построим ось значимости:

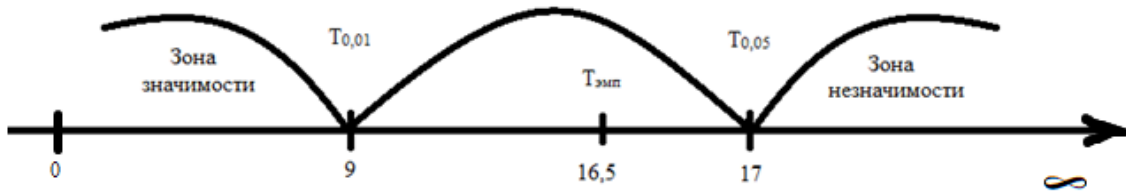


Рисунок 12. Ось значимости изменений полученных по методике Г. Н. Казанцевой [Приложение 4, Таблица 10]

В данном случае эмпирическое значение T попадает в зону неопределенности:

$$T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$$

Таким образом H_0 отвергается. Интенсивность сдвига в сторону повышения самооценки превосходит интенсивность сдвига в сторону ее снижения ($p < 0,05$).

Обратимся к результатам исследования по методике М. Розенцверга [Приложение 4, Таблица 11].

$$T_{\text{эмп}} = \sum R_r$$

где R_r - ранговые значения сдвигов с более редким знаком.

Итак, в данном случае,

$$T_{\text{эмп}} = 10 + 8 + 8 = 26$$

По таблице критических значений определяем критические значения T для $n=10$:

$$T_{кр} = \begin{cases} 13 (p \leq 0,05) \\ 7 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Построим ось значимости:

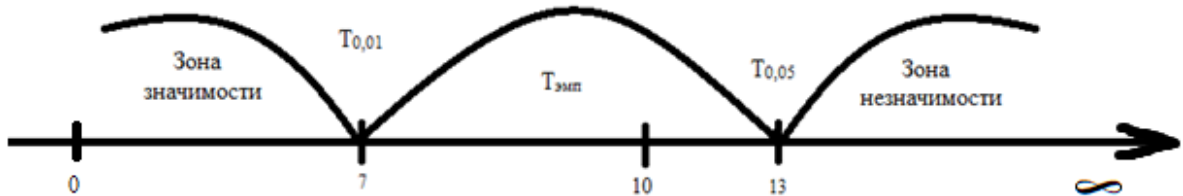


Рисунок 13. Ось значимости изменений полученных по методике М. Розенцверга

В данном случае эмпирическое значение T попадает в зону неопределенности:

$$T_{эмп} < T_{кр} (0,05)$$

Таким образом H_0 отвергается. Интенсивность сдвига в сторону повышения самооценки превосходит интенсивность сдвига в сторону ее снижения ($p < 0,05$).

Как мы видим, интенсивность изменений по результатам всех трех методик попадает в зону неопределенности. Получение таких результатов было обусловлено рядом факторов. Во-первых, для проведения психолого-педагогической коррекции требуется значительное количество занятий. В нашем случае, время было ограничено рамками прохождения практики. Во-вторых, работа с детьми со сложной структурой дефекта требует наличия большого опыта у специалиста, проводящего коррекционную работу. В-третьих, изменение уровня самооценки, как сложного личностного образования, происходит достаточно долго.

В связи с этим, мы имеем основания считать, что наша гипотеза о том, что самооценка младших подростков при проведении психолого-педагогической коррекции измениться, подтвердилась.

3.3 Рекомендации педагогам и родителям подростков с ЗПР

В воспитании детей с ЗПР большая роль отводится родителям. При негативном отношении к ребенку, у него формируются неуспешные модели социально-психологических отношений в социуме. Появление в семье ребенка даже с подобным нарушением, имеющим благоприятный прогноз в большинстве случаев, является стрессом для всей семьи. Постановка диагноза ставит перед членами семьи неоднозначные в своем решении вопросы: «Что будет дальше? Как себя вести с ребенком? Сможет ли ребенок адаптироваться, учиться в школе?» и другие.

Часто диагноз ЗПР является причиной дезадаптации всей семьи. Нарушается взаимодействие с социумом, ухудшается эмоциональный фон внутри семьи. Перед родителями встает вопрос о необходимости реорганизации семейной жизни. Их так же преследует чувство вины, обида, эмоциональное напряжение.

Разработанные нами рекомендации помогут вам с пониманием относиться к ребенку, их соблюдение поспособствует более грамотному распределению нагрузки, окажет содействие в социализации.

Стоит адекватно оценивать возможности ребенка, особенно в младшем подростковом возрасте. Контроль каждого действия, сбор портфеля в школу, решение домашних заданий приводит к серьезным последствиям. Не подчиняйте всю жизнь в семье ребенку: за него делать все, включая и то, что без особого труда смог бы сделать он сам. Такая гиперопека детям очень вредна. Лишая своего ребенка возможности выполнять простые действия самостоятельно, родители лишают его ситуации достижения успеха, развивают в нем несамостоятельность и безответственность. Конечно, контроль необходим, но его необходимо организовывать не "над", а "рядом".

Следует дозировать нагрузки и избегать завышенных требований. Последствием перегрузок в интеллектуальном плане могут стать снижение работоспособности, заторможенность, повышается уровень агрессивности, появляются срывы в поведении, резкие перепады настроения. Из-за излишне высоких требований ребенок, по причине невозможности выполнения задания, начинает нервничать, теряет веру в свои силы.

Задачей родителей так же является правильная организация труда и отдыха. Это позволит сохранить здоровье ребенка и сохранить высокий уровень работоспособности.

На самооценку детей сильно влияет мнение окружающих. Вера ребенка в свои силы, его нахождение в комфортных условиях, чувство защищенности, интерес к жизни и позитивное восприятие окружающего мира очень важны в его жизни. Важно поддерживать акцент на том, чего ребенок смог добиться сам и не фокусироваться на неудачах.

Эту сторону психики ребенка поможет развить общение. Простые вопросы запускают работу мысли, которая, в свою очередь, стимулирует работу памяти. Интересный и легкий для ребенка материал способствует формированию познавательной активности, побуждает стремление к умственному труду. Помимо уверенности в себе, заинтересованность и достижение успеха будут способствовать поддержанию активности ребенка, создавать комфортные условия для него, снимать напряженность.

Задержка психического развития не болезнь, а индивидуальный вариант психического развития. Однако, обследование врачом–психоневрологом такого ребенка желательно: он может выявить признаки органической поврежденности мозга и медикаментозно воздействовать на него, может при помощи лекарств скоординировать излишнюю заторможенность или возбудимость ребенка, нормализовать сон, активизировать работу клеток головного мозга.

Рекомендации педагогам, работающим с детьми с ЗПР.

Держать себя в руках, быть спокойным, управлять своими эмоциями помогут навыки самоконтроля, которые учитель может помочь ему развить.

Направьте ребенка на занятия к психологу, если в классе таких детей несколько, и пригласите психолога проводить занятия два раза в неделю, если вы работаете в специализированном классе.

Следует так же обучить родителей ребенка способам развития познавательным процессам, дабы образовалась преемственность с семейным воспитанием.

Расположение занятий от простого к сложному поможет достичь большего успеха в их выполнении и лучше усвоить материал.

Предлагайте ребенку задания, на выполнение которых не требуется много времени, либо разделите большое задание на два-три действия. Так же необходимо давать задания последовательно, по мере их выполнения.

Школьникам с ЗПР сложно переключаться с одного вида деятельности на другой. Сложность при вхождении в работу поможет сгладить введение более длительного организационного момента на каждом уроке, чем при работе с детьми с нормой развития.

Наглядные материалы помогут лучше понять и усвоить инструкцию, либо учебный материал.

Нужно стараться разнообразить работу на уроке. Необходимо часто менять вид деятельности, чтоб избежать переутомления на занятиях. Оптимально провести около семи смен деятельности за урок.

Не стоит создавать ситуацию внезапного вопроса, так как ребенку крайне сложно на него ответить, а неудача даже в такой форме может снизить мотивацию к ответу в следующий раз. Нужно дать время на обдумывание.

Не приветствуется сравнения ребенка с другими и приравнивание его к эталону. В интеграционном классе так же следует с осторожностью использовать соревновательные моменты.

Поощрение успеха станет для ребенка стимулом добиваться высоких результатов и в дальнейшем.

Индивидуальный подход повысит эффективность обучения.

Творческие задания, элементы игры повысят мотивацию учеников.

Стоит минимализировать отвлекающие факторы во время занятий. В поле зрения ребенка не должно быть ничего лишнего.

В случае затруднений при выполнении задания ребенку должна быть предоставлена возможность обратиться за помощью к педагогу.

Так же не рекомендуется требовать исправления неверного ответа сразу же, лучше вернуться к этому вопросу спустя некоторое время или дать этот вопрос в качестве домашнего задания.

Необходимо постоянно поддерживать уверенность в своих силах, обеспечить ученику субъективное переживание успеха при определённых усилиях. Трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребёнка.

Для самораскрытия ребенка, проявления его сильных сторон необходимо создавать ситуацию успеха, давать ребенку задания, с которыми он справится.

Заключение

Здоровая самооценка, то есть принятие самого себя, означает понимание своих чувств и реакций и совершение действий соответственно этому пониманию. Это проявляется не только в ситуациях, принимаемых человеком негативно. Применим такой феномен ко всем сторонам жизни. Понимание и выражение широкого диапазона чувств возможно для обладателей здоровой самооценки, которые так же способны чувствовать собственную ценность.

Относительно детей и подростков речь идет о возникновении и развитии способности воспринимать себя, а так же проявлять свое внутреннее состояние. Многим нужна помощь в познании своих чувств и потребностей и развитии умения выражать себя во взаимодействиях с другими [69, с. 17-18] .

Самооценка на этом возрастном этапе не является достаточно устойчивой и адекватной. Подростку сложно воспитывать в себе положительные с его точки зрения качества, которые присущи его идеалу, так как представление о нем еще не достигли необходимой степени зрелости. Поэтому часто подростку нужна помощь еще и в определении своего идеала и той степени соответствия ему, которая реально достижима [7, с. 221].

В исследованиях психолого-педагогического направления накоплен достаточно большой материал, который раскрывает психологические особенности детей с ЗПР и их отличия от детей с нормой развития. Эти особенности распространяются на большую часть психических проявлений.

В том числе, по данным специальной психологии, ЗПР накладывает значительный отпечаток и, следовательно, ограничивает процессы понимания самих себя, то есть нарушается самооценка.

Из научной литературы известно, что самооценка является одним из ведущих личностных образований, обеспечивающих внутреннюю регуляцию поведения и деятельности человека. В детском и подростковом возрасте на процесс формирования самооценки оказывают огромное влияние социально-психологических факторов [28, с. 24-25].

Развитие самооценки у подростков с ЗПР происходит с отклонениями. Самооценка подростков с ЗПР характеризуется незрелостью и неустойчивостью, что обуславливает повышенную внушаемость и несамостоятельность таких детей. Так же подростки с ЗПР не могут критично оценивать себя и осознают свое «Я» на недостаточном уровне.

В нашем исследовании, направленном на коррекцию неадекватной самооценки младших подростков с ЗПР, мы выдвинули гипотезу о том, что при проведении психолого-педагогической коррекции неадекватная самооценка младших подростков с ЗПР изменится. В качестве коррекционного воздействия выступила реализация разработанной нами психолого-педагогической программы.

Поставленные в ходе исследования задачи были реализованы следующим образом.

Посредством анализа литературы, нами был раскрыт феномен самооценки, изучены особенности самооценки младших подростков с ЗПР. Опираясь на данные психолого-педагогических исследований, мы разработали модель психолого-педагогической коррекции неадекватной самооценки подростков с ЗПР. После проведения констатирующего эксперимента, нами было установлено, что самооценка этой категории подростков чаще бывает завешенной, чем заниженной. Исходя из этого, была разработана программа психолого-педагогической коррекции, которая была апробирована в ходе формирующего эксперимента. Проанализировав результаты диагностики после проведения коррекции и сравнив их с результатами первичной диагностики, проведенной на этапе

констатирующего эксперимента, при помощи метода математической статистики, мы доказали, что наша гипотеза верна. В своем исследовании мы показали, что данная проблема имеет место быть. В связи с этим нами были разработаны рекомендации для родителей подростков с ЗПР, поскольку многие семьи испытывают трудности во взаимодействии с такими подростками. Поскольку значительную часть времени любой подросток проводит в образовательном учреждении и взаимодействие с педагогом может быть нарушено из-за подобной особенности подростка, мы так же разработали рекомендации для педагогов, работающих с подростками с ЗПР.

В процессе становления личности самооценка играет важную роль. Она детерминирует прохождение каждого этапа социокультурного развития человека. Известно, что данный возраст благоприятен для изменения отношения подростка к себе. Подростку с ЗПР легко внушить идею о своей бесполезности и ненужности, либо привить представление о большой ценности его существования. Именно поэтому так важно уделять достаточно внимания этому вопросу. Здоровая самооценка позволит подростку с ЗПР достичь успеха и благополучия в дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Абрамова И.В. Формирование информационно-коммуникационной компетентности бакалавров в процессе научно-исследовательской работы — Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2011.— 160 с.
2. Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие/ Акрушенко А.В., Ларина О.А., Катарьян Т.В.— Саратов: Научная книга, 2012.— 127 с.
3. Андрианова Е.И. Подготовка и проведение педагогического исследования – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2013.— 116 с.
4. Андрущенко Т.Ю. Психологическая поддержка ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития: учебное пособие/ Андрущенко Т.Ю., Тимашева Л.В.— Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, «Перемена», 2012.— 94 с.
5. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток/ Академический Проект, Фонд «Мир», 2011.— 75 с.
6. Басина Е.З. Становление самооценки и образа Я. Особенности психического развития детей 6-10 летнего возраста [Электронный источник]/ Д.Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М.: Издательство «Педагогика». Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/opr/opr-001-.htm>
7. Батюта М.Б. Возрастная психология: учебное пособие/ Батюта М.Б., Князева Т.Н.— М.: Издательство «Логос», 2013.— 306 с.
8. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития [Электронный источник]/ Белопольская Н.Л.— М.: Когито-Центр, 2009.— 192 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/15294.html>.— ЭБС «IPRbooks»

9. Бороздина Л.В. Что такое самооценка: учебное пособие/ Л.В. Бороздина.– М.: Акрополь, 2010.– 322 с.
10. Быкова И.С. Нарушения психического развития в детском возрасте — Оренбург: Оренбургская государственная медицинская академия, 2013.— 162 с.
11. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребёнка [Электронный ресурс]/ 1985. Режим доступа: <http://refdb.ru/look/2673699-p5.html>
12. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Издательство «Просвещение», 2006.– 490 с.
13. Волков Б.С. Методология и методы психологического исследования – М.: Академический Проект, 2015.— 383 с.
14. Гарусев А.В. Основные методы сбора данных в психологии.— М.: Аспект Пресс, 2012.— 158 с.
15. Головин С.Ю. Словарь практического психолога – [Электронный ресурс] – Минск, ХАРВЕСТ, 1998 г. URL: <https://unotices.com/book.php?id=6868&page=116>
16. Гордиенко В.Н – Методология и методы психолого-педагогического исследования.— Саратов: Вузовское образование, 2017.— 83 с.
17. Грибанова Г.В.// Дефектология. 2001. №6. С.13-20
18. Гуревич П.С. Психология личности.— М.: Издательство «ЮНИТИ-ДАНА», 2015.— 566 с.
19. Гущин Ю.В. Специальная психология: Учебное пособие – Дубна: Международный университет природы, общества и человека "Дубна", 2009.– 166 с.
20. Дзугкоева Е.Г.// Дефектология. 2000. №2. С.19-25
21. Долгова В.И., Крыжановская Н.В., Непомнящая Н.А. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности [Электронный ресурс]/ Научно-методический электронный журнал

- «Концепт». – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46370.htm> – 2016. – С. 1-8
22. Дольто Ф. На стороне подростка/ Дольто Ф. – Екб: Издательство «Рама Паблишинг», 2010.– 524 с.
23. Дубровский С.А. Методы обработки и анализа экспериментальных данных — Липецк: Липецкий государственный технический университет, ЭБС АСВ, 2015.— 62 с.
24. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современных подростков и их решение в тренинге — М.: Издательство «Генезис», 2015.— 376 с.
25. Журавлев А.Е., [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/546-test-na-samouvazhenie-metodika-shkala-m-rozenberga#ixzz3Vk7xfUqU>
26. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса. [Электронный ресурс]// Вопросы психологии. №4. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/904/904014.htm>
27. Журдина О.А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе/ Журдина О.А., Краснощекова Н.В. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.– 157 с.
28. Зеленина Н.Ю. Социально-эмоциональное развитие ребенка с ограниченными возможностями – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2014.— 46 с.
29. Зеленина Н.Ю. Специальная детская психология. Психология детей с нарушениями интеллекта – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2014.— 50 с.
30. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. – М.: Издательство «Феникс», 2010.– 512 с.
31. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления [Электронный ресурс] – СПб.: Издательство «Питер», 2008. Режим доступа: <http://www.litmir.me/bd/?b=111959>

32. Карцева К.Л. Социальная работа с семьей: психолого-педагогический анализ: учебное пособие/ Карцева К.Л. – М.: Издательство «Просвещение», 2005.– 224 с.
33. Качалов В. Психологический словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=1132
34. Козлов Н.И. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/metodika_diagnosticskogo_samoocenki_dembo-rubinshteyn_modifikaciya_prihozhan
35. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция – СПб.: Издательство «Питер», 2014.– 480 с.
36. Кондаков И.М. Национальная психологическая энциклопедия; Психологический словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/termin/modelirovanie-v-psihologii.html#item-28860>
37. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков. Вопросы психологии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/973/973069.htm>
38. Кондратьева С.В. Практическая психология: учебно-методическое пособие – Минск: Университетское, 2010. – 212 с.
39. Конева И.А. Особенности образа Я младших подростков с ЗПР/ Конева И.А. – Дисс...канд. псих. наук. – Н.Новгород, 2002.– 217с.
40. Королева Н.Н. Организация и планирование психологического исследования — СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012.— 99 с.
41. Коротенко И.В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития/ Коротенко И.В. – Дис...канд. псих. наук. – Н.Новгород, 2005.
42. Крайг В. Психология развития. – СПб.: Издательство «Питер», 2006.– 385 с.

43. Куницына В.Н. Восприятие подростками других людей и себя – Л., 2009.– 238 с.
44. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0473/1_0473-25.shtml
45. Лаврух Н.А. Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья/ Лаврух Н.А.// Современная педагогика. 2012. № 1.
46. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
47. Липкина А.И. Самооценка – М.: 2011.– 64 с.
48. Методология и методы психолого-педагогического исследования — Саратов: Вузовское образование, 2017.— 83 с.
49. Московкина А.Г., Усманская Т.М. Клиника интеллектуальных нарушений – М.: Издательство «Прометей», 2013.– 115с.
50. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество – М.: Издательство «Академия», 2011.– 452 с.
51. Найн М.Н. Организация и содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения федеральных государственных требований/ Найн М.Н. и др. – Челябинск: Издательство «Цицеро», 2012.– 175 с.
52. Новиков В.К. Методология и методы научного исследования – М.: Московская государственная академия водного транспорта, 2015.— 210 с.
53. Олейникова Т.В. Практикум по специальной коррекционной педагогике и психологии — Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2013.— 68 с.
54. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе — М.: Академический Проект, 2010.— 250 с.

55. Постовалов С.Н. Математическая статистика. Конспект лекций — Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2014.— 140 с.
56. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе – М.: Издательство «ЭКСМО-Пресс», 2001.– 640 с.
57. Райгородский Д.Я. Психология самосознания. Хрестоматия – Самара: Издательство «БАХРАХ-М», 2010.– 672 с.
58. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти – СПб: Издательство «Прайм-Еврознак», 2010.– 656 с.
59. Семикин В.В. Девиантное поведение детей и подростков в современных социокультурных условиях — СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2013.— 183 с.
60. Слепович Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии/ Слепович Е.С., Поляков А.М. – СПб.: Издательство «Речь», 2008.– 247с.
61. Смирнов С.А. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. – М.: Издательство «Академия», 2012.– 400 с.
62. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психического развития/ Соколова Е.В. – М.: ТЦ Сфера, 2009.– 320 с.
63. Столяренко Л.Д. Основы психологии [Электронный ресурс] – Ростов н/Д.: Издательство «Феникс», 2006. Режим доступа: http://vk.com/doc43921644_280945416?hash=64d2098e6c6136d0da&dl=7235724a2ea7fcc35f
64. Стрюкова Г.А. Математические основы психологии — Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2012.— 84 с.
65. Уразова А.Р. Модель педагогического сопровождения социально-личностного развития детей дошкольного возраста. Современные

- проблемы науки и образования [Электронный ресурс] – № 2-1, 2015.
Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17355>
66. Фатуллаева А.Т. Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте/ автореф. дис. канд. пед. наук – Махачкала, 2011.
67. Чижкова М.Б. Основы математической обработки данных в психологии – Оренбург: Оренбургская государственная медицинская академия, 2014.— 95 с.
68. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь/ Шапарь В.Б., Рассоха В.Е., Шапарь О.В., под общ. ред. Шапарь В.Б. – Изд. 4-е – Роснов н/Д.: Издательство «Феникс», 2009.– 285 с.
69. Эйстад Г. Самооценка у детей и подростков – М.: Издательство «Альпина Паблишер», 2016.– 294 с.
70. Юдина О.И. Методология педагогического исследования — Оренбург: Оренбургский государственный университет, ЭБС АСВ, 2013.— 141 с.
71. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Электронный ресурс] – М.: Издательство «Смысл», 2001. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0471/6_0471-22.shtml

Приложения

Приложение 1

Шкала самоуважения М. Розенберга.

Цель: выявление особенностей развития эмоционально-аффективного компонента образа «Я».

Описание: Опросник состоит из 10 утверждений, предусматривающих 4 варианта ответов («полностью согласен», «согласен», «не согласен», «абсолютно не согласен»). Примеры утверждений:

Я чувствую, что я достойный человек, по крайней мере, не менее чем другие.

Мне кажется, что мне особенно нечем гордиться.

Иногда я думаю, что я во всем нехорош.

При факторном анализе результатов исследования с помощью данной методики выявлены два независимых фактора, влияющих на ответы: самоуважение и самоунижение.

Инструкция: Определите, насколько вы согласны или не согласны с приведенными ниже утверждениями. Поставьте напротив соответствующую цифру.

4 - полностью согласен, 3 – согласен, 2 - не согласен, 1 - абсолютно не согласен

№	Утверждение	Балл
1	Я чувствую, что я достойный человек, по крайней мере, не менее, чем другие	
2	Я всегда склонен чувствовать себя неудачником	
3	Мне кажется, у меня есть ряд хороших качеств	
4	Я способен кое-что сделать не хуже, чем большинство	
5	Мне кажется, что мне особенно нечем гордиться	
6	Я к себе хорошо отношусь	
7	В целом я удовлетворен собой	
8	Мне бы хотелось больше уважать себя	
9	Иногда я ясно чувствую свою бесполезность	
10	Иногда я думаю, что я во всем не хорош	

Обработка: результаты опроса дают информацию по двум факторам: «самоуважение» и «самоунижение». Чтобы получить итоговую оценку по фактору «самоуважение», необходимо суммировать баллы, полученные за ответ на 1, 3, 4, 6, 7 вопросы опросника; по фактору «самоунижение» — 2, 5, 8, 9, 10.

Интерпретация: по шкале «Самоуважение»

От +8 до +10

Очень высокое самоуважение, граничащее с зазнайством, кичливостью, эгоцентричностью. Гипертрофированное чувство собственного достоинства.

От +5 до +7

Достаточно высокое самоуважение, развитое чувство собственного достоинства, принятие себя как ценность, но не стабильную, неизменную, а творчески развивающуюся

От +2 до +4

Человек относится к себе в основном с уважением, принимает и одобряет большинство своих поступков, хотя в его поведении могут быть заметны элементы неуверенности, излишней самокритичности

+1 и менее

Очень низкое самоуважение, граничащее с неуверенностью в своих силах, отсутствием чувства собственного достоинства, самостоятельности.

Методика Г. Н. Казанцевой. Изучение общей самооценки.

Цель: Выявление общего уровня самооценки.

Описание: Методика предложена Г.Н. Казанцевой и направлена на диагностику уровня самооценки личности. Методика построена в форме традиционного опросника, состоящего из 20 предложений.

Инструкция: « Вам будут зачитаны некоторые положения. Вам нужно записать номер положения и против него – один из трех вариантов ответа: «да» (+), «нет» (-), «не знаю» (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует Вашему собственному поведению в аналогичной ситуации. Отвечать нужно быстро, не задумываясь.»

1. Обычно я рассчитываю на успех в своих делах.
2. Большую часть времени я нахожусь в подавленном настроении.
3. Со мной большинство ребят советуются (считаются).
4. У меня отсутствует уверенность в себе.
5. Я примерно так же способен и находчив, как большинство окружающих меня людей (ребят в классе).
6. Временами я чувствую себя никому не нужным.
7. Я все делаю хорошо (любое дело).
8. Мне кажется, что я ничего не достигну в будущем (после школы).

9. В любом деле я считаю себя правым.
10. Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею.
11. Когда я узнаю об успехах кого-нибудь, кого я знаю, то ощущаю это как собственное поражение.
12. Мне кажется, что окружающие смотрят на меня осуждающе.
13. Меня мало беспокоят возможные неудачи.
14. Мне кажется, что для успешного выполнения поручений или дел мне мешают различные препятствия, которые мне не преодолеть.
15. Я редко жалею о том, что уже сделал.
16. Окружающие меня люди гораздо более привлекательны, чем я сам.
17. Думаю, что я постоянно кому-нибудь необходим.
18. Мне кажется, что я занимаюсь гораздо хуже, чем остальные.
19. Мне чаще везет, чем не везет.
20. Я всегда чего-то боюсь.

Обработка: Подсчитывается количество согласий (ответы «да») с положениями под нечетными номерами, затем – количество согласий с положениями под четными номерами. Из первого результата вычитается второй. Конечный результат может находиться в интервале от – 10 до +10.

Интерпретация: Результат от –10 до –4 свидетельствует о низкой самооценке; от –3 до +3 – о средней самооценке, от +4 до +10 – о высокой самооценке.

Методика Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан.

Цель: изучение особенностей самооценки.

Описание: Данное исследование основано на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т. д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкцию и задание.

Инструкция: Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя - наивысшее. Вам предлагаются семь таких линий. Они обозначают:

- здоровье;- ум, способности;- характер;- авторитет у сверстников; - умение многое делать своими руками, умелые руки;- внешность; - уверенность в себе.

На каждой линии крестиком (x) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого отметьте штрихом (-), при каком уровне развития этих качеств, сторон вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя.

Имя, фамилия_____		Возраст_____		Класс_____		Дата_____	
здоровый	хороший характер	умный	способный	авторитетен у сверстников	красивый	уверенный в себе	
большой	плохой характер	глупый	неспособный	презирается сверстниками	некрасивый	не уверенный в себе	

Обработка: проводится по шести шкалам (первая, тренировочная - «здоровье» - не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Как уже отмечалось ранее, длина каждой шкалы 100мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (например, 54мм = 54 баллам). По каждой из шести шкал определяется высота самооценки - от «x» до знака «-». Рассчитывается средняя величина каждого показателя уровня самооценки по всем шести шкалам.

Интерпретация: Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности - «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска».

Приложение 2

Таблица 1

Результаты диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан

ФИ учащегося	2	3	4	5	6	7	Средний балл	Итоговая самооценка
С. Э.	53	55	76	60	65	58	61,2	Тенденция к завышенной
К. Е.	68	63	59	58	64	49	61,2	Тенденция к завышенной
К. А.	55	40	46	39	12	61	42,2	Реалистичная
М. В.	39	30	42	50	46	55	43,6	Реалистичная
К. Д.	28	27	32	18	24	20	24,8	Заниженная
Х. А.	59	55	58	71	49	70	60,3	Тенденция к завышенной
Р. Е.	58	67	66	49	67	65	61,9	Тенденция к завышенной
М. А.	76	71	82	30	67	58	64	Тенденция к завышенной
Р. А.	81	54	63	55	23	86	60,3	Тенденция к завышенной
С. М.	68	66	84	58	49	42	61,3	Тенденция к завышенной
С. Е.	48	55	50	60	30	56	49,8	Реалистичная
З. Д.	50	67	72	73	81	79	70,3	Тенденция к завышенной

Таблица 2

Результаты диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по методике Г. Н. Казанцевой.

ФИ учащегося	Баллы по методике	Итоговый уровень самооценки
С. Э.	0	Средний
К. Е.	1	Средний
К. А.	-1	Средний
М. В.	-2	Средний
К. Д.	5	Высокий
Х. А.	7	Высокий
Р. Е.	1	Средний
М. А.	-5	Низкий
Р. А.	-6	Низкий
С. М.	-2	Средний
С. Е.	5	Высокий
З. Д.	4	Высокий

Таблица 3

Результаты диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по шкале самоуважения М. Розенберга.

ФИ учащегося	Самоуважение	
	балл	Уровень
С. Э.	-1	Низкий
К. Е.	3	Средний
К. А.	-3	Низкий
М. В.	2	Средний
К. Д.	6	Очень высокий
Х. А.	6	Высокий
Р. Е.	0	Низкий
М. А.	1	Низкий
Р. А.	3	Средний
С. М.	10	Очень высокий
С. Е.	0	Низкий
З. Д.	7	Высокий

Таблица 4

Сводная таблица результатов диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР.

ФИ учащегося	Уровень самооценки по методикам			Итоговый уровень
	Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан	Методика Г.Н Казанцевой	Шкала М. Розенцверга	
С. Э.	Тенденция к завышенной	Средний	Низкий	Средний
К. Е.	Тенденция к завышенной	Средний	Средний	Средний
К. А.	Реалистичная	Средний	Низкий	Средний
М. В.	Реалистичная	Средний	Средний	Средний
К. Д.	Заниженная	Высокий	Высокий	Завышенный
Х. А.	Тенденция к завышенной	Высокий	Высокий	Завышенный
Р. Е.	Тенденция к завышенной	Высокий	Низкий	Завышенный
М. А.	Тенденция к завышенной	Низкий	Высокий	Завышенный
Р. А.	Тенденция к завышенной	Низкий	Средний	Средний
С. М.	Тенденция к завышенной	Средний	Очень высокий	Завышенный
С. Е.	Тенденция к завышенной	Высокий	Низкий	Завышенный
З. Д.	Тенденция к завышенной	Высокий	Высокий	Завышенный

Психолого-педагогическая программа коррекции неадекватной самооценки младших подростков с ЗПР.

Занятие №1

Цель: знакомство с группой, установление контакта, введение в процесс коррекции
"Знакомство."

Цель: Налаживание контакта с группой, разъяснение основных моментов работы, знакомство с детьми.

Ход.

Добрый день! Меня зовут Екатерина. В течение этого месяца мы будем встречаться с вами на этих занятиях. Мы будем выполнять интересные задания, которые помогут лучше узнать друг друга и самих себя.

-Часто можно услышать: «Зазвездился! Самооценка у него завышенная!».

Или наоборот, застенчивому, стеснительному человеку приписывают заниженную самооценку.

-Так что же такое самооценка?

-Может кто-нибудь попробует ответить на этот вопрос? (желающие отвечают)

-Самооценка – это Уверенность в себе – переживание человеком своих возможностей как задач, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам. Уверенность в себе в каком-либо виде деятельности имеет место, когда самооценка человека соответствует его реальным возможностям. Если самооценка выше (ниже) реальных возможностей, человек может быть самоуверенным или наоборот неуверенным в себе. Уверенность в себе может стать и устойчивым качеством личности. Неуверенность в себе и самоуверенность часто вызывают неприятные чувства, которые мешают нам добиваться поставленных целей и чувствовать себя счастливыми. Во всём должна быть «золотая середина».

Итак, для начал я предлагаю познакомиться.

Что бы нам было легче общаться, мы сделаем визитки. На них мы напишем имя, по которому мы будем обращаться друг к другу на наших занятиях. Это может быть необычная форма вашего имени, или как бы вы хотели, чтоб вас называли. Главное – написать крупно и разборчиво, чтоб все участники могли легко его прочитать. У вас есть пять минут, чтоб сделать визитки и подумать, как вы представитесь и что расскажите о себе. Можно рассказать что-то необычное, чего о вас еще не знают

одноклассники, или рассказать, что в вас необычного – может интересное хобби.

“Правила нашей группы.”

Цель: выработка правил поведения на занятиях.

Ход.

Отлично! Теперь, после того, как мы познакомились, я предлагаю вам написать правила наших занятий.

Доверяем:

Для общего комфорта предлагаю всем обращаться друг к другу на «ты», словно мы все старые друзья.

“Здесь и теперь”.

Многие люди стремятся не говорить о том, что они чувствуют, что думают, так как боятся показаться смешными. Но мы же не будем этого бояться, верно? Поэтому во время занятий будем говорить только о том, что волнует каждого именно сейчас, и обсуждаем то, что происходит с нами в группе.

«Я говорю для тебя».

Для более откровенного общения во время занятий мы отказываемся от безличной речи, мы заменяем высказывания типа: “Большинство людей считают, что...” на такое: “Я считаю, что...” отказываемся мы и от безадресных суждений о других. Заменяя фразу типа: “Многие меня не поняли” на конкретную реплику: “Оля и Соня не поняли меня”.

Искренность общения.

Во время работы группы мы говорим только то, что чувствуем и думаем по поводу происходящего, то есть только правду. Если нет желания говорить искренне и откровенно, то мы молчим.

Это наша тайна.

Все, что происходит во время занятий, ни под каким предлогом не выносится за пределы группы. Мы уверены в том, что никто не расскажет о переживаниях человека, о том, о чем он поделился во время занятий. Мы не боимся, что содержание нашего общения может стать известным другим людям, кроме члена группы. Мы доверяем друг другу и группе в целом.

Оцениваем поступки.

При обсуждении происходящего в группе мы оцениваем не участника, а только его действия и поведение. Мы не используем высказывания типа: “Ты мне не нравишься”, а говорим: “Мне не нравится твоя манера общения”.

Общаемся со всеми.

Разумеется, у каждого из нас есть определенные симпатии, кто-то нам нравится больше, с кем-то более приятно общаться. Но во время занятий мы стремимся общаться со всеми членами группы, и особенно с теми, кого меньше всего знаем.

Активное участие в происходящем.

Это норма поведения, в соответствии с которой в любую минуту мы реально включены в работу группы. Мы активно смотрим, слушаем, чувствуем себя, партнера и группу в целом. Мы все время в группе, внимательны к другим, нам интересны другие люди.

10. Уважение говорящего.

Когда высказывается кто-то из членов группы, мы его внимательно слушаем, давая человеку, возможность сказать то, что он хочет. Мы не перебиваем человека и молчим до тех пор, пока он не закончит говорить. И лишь после этого мы задаем свои вопросы, благодарим его или спорим с ним.

Занятие №2

Цель: создание условий для установления благоприятных отношений внутри группы, осознание каждым участником ценности своей личности и личности другого человека.

“Здравствуй, я тебя помню!”

Цель: актуализация о других участниках информации, полученной на предыдущем занятии, акцентуация особенностей личности другого человека.

Ход.

Вначале, как и при любой встрече, я предлагаю вам поприветствовать друг друга. Давайте обменяемся взаимными приветствиями. Мы постараемся вспомнить, что о себе рассказал человек на прошлом занятии. Разумеется, обращение начинается с имени, которое написано на визитке данного человека. Например: «Здравствуй, Миша, я помню, что ты любишь рисовать и читать книги о путешествиях».

“Скажи мне, кто твой друг.”

Цель: формирование умения давать положительную оценку другому человеку, принимать положительную оценку от других.

Ход.

У каждого из вас в классе есть друг. Я предлагаю «нарисовать» вам портрет друга, но не обычный. В своем портрете вы опишите не внешность, а характер, привычки, поведение вашего друга. Вы будите выступать перед классом с описанием портрета, а остальные попробуют угадать, кого вы описали. А сейчас у вас есть 5 минут на подготовку. Запишите 10-12 особенностей вашего друга – какой он, чем любит заниматься, какие у него есть привычки.

Ласковое имя.

Цель: актуализация собственных положительных черт, развитие способности анализировать свою реакцию и реакцию других на положительную оценку.

Ход.

Вспомните и запишите, какими ласковыми именами вас называют ваши родные, близкие вам люди, ваши знакомые. Задумайтесь, кто и в каких случаях это делает чаще? Когда от вас что-то требуется? Когда к вам обращаются с очередной просьбой? Какие чувства вы испытываете, когда к вам обращаются именно так?

Что вам хочется сказать или сделать в ответ на хорошие слова? А теперь вспомните и запишите, кого и когда вы называете ласково. Что вы при этом испытываете сами? А люди, с которыми вы так обращаетесь, как они реагируют на ваше ласковое обращение?

Занятие №3

Цель: создание условий для эмоционального раскрытия участников, установления эмоционального контакта, развития самоуважения и уважения других людей.

"Зоопарк"

Цель: понимание уникальности личности каждого участника.

«Приветствуя, сегодня друг друга, мы будем опираться на наши ассоциации, вызванные миром животных или птиц. Вступая в контакт со своим партнером, вы должны сказать ему, с каким животным (птицей) вы связываете его образ, и объяснить, что лежит в основе вашей ассоциации. Участники располагаются традиционно в общий круг, и первый обращается к партнеру, например, сидящему справа, устанавливая контакт. Таким образом, этюд приветствия осуществляется по кругу.

Во время разговора двух участников остальные члены группы должны внимательно слушать, отмечать как положительные, так и отрицательные стороны контакта. Участник, который не может сразу сказать, какое животное или птицу напоминает

собеседник, вправе пропустить контакт, но он должен извиниться перед партнером и попросить разрешения объяснить свою ассоциацию, но только после окончания этюда”.

“Моя любимая игрушка.”

Цель: развивать умение выражать искренние эмоции.

“У каждого из нас в детстве есть любимая игрушка. Хорошо, если мы не забываем о ней. Это как бы связывает нас с чудесным миром детства, когда мы были самыми счастливыми, получив игрушку? Что это? Плюшевый мишка? Кукла? Как ее звали? И где она сейчас? Расскажите о своей любимой игрушке и о своих чувствах которые вызвали эти воспоминания. Будьте предельно искренни и откровенны, поделитесь своими детскими радостями и огорчениями. Ведь вы уже достаточно хорошо знаете друг друга. И приступайте...”

“Конверт откровений.”

Цель: установление доверительных отношений в группе, преодоление неуверенности в себе.

Сегодня я предлагаю вам немного пооткровенничать. У меня есть конверт, в котором лежат вопросы. Каждый из вас достанет по одному и честно ответит на него. Не волнуйтесь, эти вопросы не проверяют ваши школьные знания и ответы на них в любом случае будут правильными.

Примерные вопросы:

Если бы вы могли перевоплотиться в животное, то в какое? Почему именно в это?

Если бы вы смогли на недельку поменяться местами с кем – либо, то кого бы вы для этого выбрали? Почему?

Если бы добрая фея обещала выполнить три ваших желания, то чтобы вы пожелали?

Если бы вы в течении одного дня были невидимыми, то как бы вы этим воспользовались?

Ваша любимая книга?

Какого человека вы считаете великодушным?

По каким критериям вы выбираете себе друзей?

В какой стране вы хотели бы жить?

Если бы вам предложили наметить план вашей жизни, какими бы были три самые главные цели?

Чем вы любите заниматься в свободное время?

Если бы вам не мешали всевозможные жизненные обстоятельства, то в какое учебное заведение вы бы поступили?

Занятие №4

Цель: принятие положительных черт своей личности и личности другого.

"Интервью"

Цель: укрепление контакта, осознание возможных перспектив, понимание жизненной позиции.

Один из участников садится в центр круга. Группа задает ему 5 вопросов. Это могут быть вопросы в рамках определенной социальной роли или любые другие. Например, вопросы как студенту, как будущему учителю, как сыну (дочери) и т.д.

Затем, следующий желающий садиться в центр круга. Ему также задаются 5 вопросов, но с обязательной сменой социальной роли.

"Мои сильные стороны."

Цель: актуализация своих положительных черт, развитие положительного отношения к себе.

У каждого из нас есть сильные стороны, то, что нам нравится в себе, что мы хорошо умеем. Предлагаю каждому из вас рассказать классу о своих сильных сторонах и о тех качествах, которые вам нравятся, но вам их не хватает. Например, кто-то хочет иметь больше друзей, а кто-то лучше учиться. Давайте запишем по 10 ваших сильных сторон и по 5 качеств, которые вы хотели бы развить.

"Мои добрые дела."

Цель: фокусировка на свое отношение к другим

"Доброе отношение к людям, к своим близким, родным и просто знакомым должно проявляться не только на словах, но и в конкретных делах. Вспомните, какое конкретное доброе дело вы сделали за вчерашний день? Кто был это человек? Что вы при этом чувствовали? Как вас отблагодарил этот человек? Сколько своих добрых дел вы смогли вспомнить? Способны ли вы на добрые дела? Если нет, то что вам мешает? Вы всё время в ответ ждёте благодарность в виде, подарка или услуги? "

Вы даёте пять минут для того, чтобы участники письменно ответили на эти вопросы. Затем группа садится в круг и участники по очереди высказываются.

Занятие №5

Цель: принятие своих слабых сторон, умение оценить себя с разных сторон.

"Без маски".

Цель: формирование доверительных отношений в группе, создание безопасной среды, эмоциональное раскрепощение.

“Мы уже убедились, что в этой группе можно быть откровенным. Давайте еще раз попробуем доверить друг другу что-то о себе без всякой предварительной подготовке. Перед вами в центре круга стопка карточек. Вы будите по очереди брать по одной карточке и сразу продолжать фразу, начало которой написано в этой карточке. Ваше высказывание должно быть предельно искренним и откровенным. Члены группы будут внимательно слушать вас, и если они почувствуют, что вы не искренны и неоткровенны, вам придется взять другую карточку с новым текстом и попробовать еще раз ответить. Кто хочет первым?”

Примерное содержание карточек:

“Особенно мне нравится, когда люди, окружающие меня...”

“Мне очень трудно забыть, но я...”

“Чего мне иногда по-настоящему хочется, так это...”

“Мне бывает стыдно, когда я...”

“Особенно меня раздражает то, что я...”

“Мне особенно приятно, когда меня...”

“Знаю, что это очень трудно, но я...”

“Иногда люди не понимают меня, потому что я...”

“Верю, что я еще...”

“Думаю, что самое важное для меня...”

“Когда я был маленький, я часто...”

"Мои слабые стороны".

Цель: осознание и принятие своих слабостей.

“Вы уже многое узнали о себе и о других членах группы. Много мы смогли и понять, нам удалось взглянуть на себя и других с иной точки зрения. Не всегда все устраивало нас друг в друге. Сегодня каждый из вас должен рассказать остальным участникам о своих слабых сторонах, т. е. О том, что он осознает в себе как комплекс, как внутренний барьер страх или иную помеху, который в чем-то мешает. Не обязательно говорить только об отрицательных чертах своего характера, вредных привычках; важно отметить то, что является или может являться причиной конфликта в различных ситуациях, осложняет жизнь, затрудняет взаимоотношения и т. п. Это может быть и положительная черта, но в ее крайнем проявлении, например, отзывчивость –

вы не можете никому ни в чем отказать, хотя сами от этого страдаете. На это вам дается 3 минуты.

"Контраргументы".

Цель: принятие своей личности с положительной и отрицательной сторон, осознание сбалансированности.

Составьте список ваших слабых сторон. Разместите его на левой половине листа. На правой стороне против каждого пункта укажите то положительное, что этому можно противопоставить.

Разверните и обоснуйте контраргументы. Найдите им подходящие примеры. Выберите одного из ваших товарищей по группе и изложите ему эти контраргументы, подтвердив их примерами.

Занятие №6

Цель: осознание участниками группы своей индивидуальности

Цель: осознание участниками группы своей индивидуальности

"Вы меня узнаете?"

Цель: актуализировать свою уникальность.

“Бывает так, что назначается встреча с совершенно незнакомым человеком. Хорошо если есть фотография этого человека. А если нет? Что делать? Вы договорились по телефону о дне, времени, месте встречи и о "пароле", по которому вы узнаете друг друга. Это может быть красный шарф и т. п. Ведь так обычно и поступают люди.

Давайте поступим по-другому!. Опишите себя так, чтобы человек, которого вы встречаете, сразу вас узнал. Найдите такие признаки! Это может быть ваша привычка поправлять очки, тереть правой рукой мочку уха, или необычная деталь походки. Время для этой работы – 5 минут. Затем мы обсудим все вместе”.

"Девиз"

Цель: сформировать понимание о своем стиле жизни, о месте в жизни.

“В прежние времена на воротах замка и на щите рыцаря писали девиз рода, то есть краткое изречение, выражающее руководящую идею или цель деятельности владельца. Сейчас мы подумаем над девизом каждого из нас. Каждый сформулирует свой девиз, который отражает его жизненное кредо, отношение к миру в целом, к окружающим людям, к себе.

На формулировку девиза вам дается 5 минут. Вы можете спокойно поработать, вспоминая известные вам девизы, изречения, высказывания, мудрые мысли и т.д. затем вы прочтете свой девиз классу и расскажите, почему именно такой девиз вы выбрали”.

“Твое лучшее качество”

Цель: сформировать умение видеть положительное в окружающих, умение принимать положительную оценку.

“На этот раз традиционное приветствие в начале занятия мы проведем в виде светского приема. Все члены группы, свободно передвигаясь по комнате, должны подходить друг к другу и обмениваться комплиментами, т.е, подчеркивать лучшее качество партнера, которое вы в нем видите и цените больше всего. Не надо торопиться. Желательно, чтобы каждый участник обратился ко всем членам группы”.

Занятие №7

Цель: формирование адекватной реакции на оценку окружающих, развитие способности оценивать других.

“Автопортрет”

Цель: развитие умения представить себя, фокусировка на уникальности каждого участника.

«Помните, мы «рисовали» портрет друга? А сегодня мы сделаем такой же портрет, только рисовать будем сами себя. Напишите на листе 10-12 своих качеств, привычек, особенностей. Описывать можно все, кроме внешности, того, по чему вас можно сразу узнать. Свои словесные портреты мы сложим в одну стопку и перемешаем, затем я буду доставать по одному и зачитывать, а вы попробуете угадать, кто это».

“Горячий стул”

Цель: сформировать умение давать адекватную оценку окружающим, сформировать умение принимать негативную оценку себя.

А сейчас мы расскажем свое мнение друг о друге. Итак, один из вас сядет на стул и каждый человек будет обращаться к нему по следующей схеме "Когда ты делаешь (говоришь) то — то и то — то или ведёшь себя так —то и так — то, то у меня возникают такие чувства или мне кажется, что это значит то — то и то — то". Мы не используем оценки «хорошо», «плохо» и так далее.

Человек, сидящий в круге все внимательно выслушает, не перебивая, не требуя доказательств. После, он выскажет, что усвоил из услышанного и принял к сведению

“Комплименты”

Цель: формирование способности положительно оценивать других.

Произвольно выбираются две пары. Им предлагается принять участие в соревновании: "кто больше скажет комплиментов". По сигналу ведущего один из партнеров в паре начинает говорить комплименты другому. Остальные участники делятся на две группы. Первая внимательно следит за тем, чтобы комплименты не повторялись, иначе будет засчитан проигрыш, вторая — за тем, чтобы комплименты были "качественными".

Если упражнение затягивается, ведущий может остановить его для последующего обсуждения. Участники пытаются описать свои ощущения; испытывали ли они неловкость в явно искусственных ситуациях общения, которые к тому же усугублялись соревновательным моментом; испытывали ли они некие положительные эмоции? Почему? С чем это связано? Ведущий направляет разговор в русло серьезного анализа.

Занятие №8

Цель: отработка умения разносторонне оценивать других, завершение программы.

"Прокуроры и адвокаты"

Цель: сформировать способность адекватно оценивать окружающих, развить разносторонний взгляд на личность другого.

“Сегодня последнее занятие тренинга. Многое мы узнали друг о друге, многое успели сделать. Сейчас мы проведем серьезное и полезное упражнение. Один из вас на некоторое время станет “обвиняемым”. Он садится на отдельный стул. С левой стороны от него в один ряд садится половина участников, которые выступают в роли “прокуроров”. Их основная задача - найти слабые стороны “обвиняемого”. “Прокуроры” могут выдвигать свои обвинения либо коллективно, когда от имени группы выступает один представитель, выражающий общее мнение после обсуждения всех поступивших предложений, либо индивидуально.

Другая половина группы (сидящая с правой стороны от “обвиняемого”) выступает в роли “адвокатов”, основная задача которых - указать присутствующим на положительные, сильные стороны “обвиняемого”. Эта группа также может работать либо коллективно, либо индивидуально. Задача участников - активно отнестись к личности “обвиняемого”, помочь ему еще раз более полно осознать как свои слабые, так и сильные стороны. После высказываний “прокуроров” и “адвокатов” у

“обвиняемого” есть право задать любой из сторон вопросы, если ему что-то непонятно в “обвинениях” или в “достоинствах защиты”.

"Впечатление".

Цель: подведение итогов программы, рефлексия

Участники разбиваются на пары, садятся друг напротив друга. Один из участников рассказывает другому, какое хорошее впечатление тот на него произвел. Говорить следует тепло и искренне. Партнер, выслушав и поблагодарив, старается сказать в ответ как можно больше хорошего. Затем участники обмениваются впечатлениями.

В конце тренинга участники группы делятся впечатлениями по поводу проведенного занятия. "Что понравилось?", "Что нет?", "Что узнали нового?" Проводится итог и анализ тренинга.

Подведение итогов

В конце занятия проводится подведение итогов. Затем каждый участник отвечает на вопросы, возникающие у других членов группы. Активно включается и сам тренер, который теперь может поделиться и своими впечатлениями о группе (в разумных и допустимых пределах).

Приложение 4

Таблица 5

Результаты диагностики самооценки младших подростков с ЗПР по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан на формирующем этапе эксперимента.

ФИ учащегося	2	3	4	5	6	7	Средний балл	Итоговая самооценка
С. Э.	50	52	74	61	58	52	57,8	Реалистичная
К. Е.	66	65	54	52	60	45	57	Реалистичная
К. А.	53	42	49	36	11	66	42,8	Реалистичная
М. В.	42	31	38	54	43	51	43,1	Реалистичная
К. Д.	31	30	41	20	23	18	27,2	Заниженная
Х. А.	62	50	54	68	50	63	57,8	Реалистичная
Р.Е.	62	66	68	50	60	63	61,4	Тенденция к завышенной
М. А.	80	69	78	32	66	60	64,1	Тенденция к завышенной
Р. А.	75	52	66	45	29	83	58,3	Реалистичная
С.М.	70	65	82	60	41	45	60,4	Тенденция к завышенной
С.Е.	42	50	54	56	28	52	47	Реалистичная
З. Д.	54	60	66	75	77	80	68,6	Тенденция к завышенной

Таблица 6

Результаты диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по методике Г. Н. Казанцевой на формирующем этапе эксперимента.

ФИ учащегося	Баллы по методике	Итоговый уровень самооценки
С. Э.	1	Средний
К. Е.	2	Средний
К. А.	2	Средний
М. В.	-1	Средний
К. Д.	4	Высокий
Х. А.	8	Высокий
Р.Е.	2	Средний
М. А.	-2	Средний
Р. А.	-1	Средний
С.М.	0	Средний
С.Е.	3	Средний
З. Д.	3	Средний

Таблица 7

Результаты повторной диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по шкале самоуважения М. Розенцверга на формирующем этапе эксперимента.

ФИ учащегося	Самоуважение	
	балл	Уровень
С. Э.	6	Высокий
К. Е.	4	Средний
К. А.	-1	Низкий
М. В.	3	Средний
К. Д.	7	Высокий
Х. А.	7	Высокий
Р.Е.	2	Средний
М. А.	1	Низкий
Р. А.	4	Средний
С.М.	8	Очень высокий
С.Е.	1	Низкий
З. Д.	6	Высокий

Таблица 8

Сводная таблица результатов диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР на формирующем этапе эксперимента.

ФИ учащегося	Уровень самооценки по методикам			Итоговый уровень
	Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан	Методика Г.Н Казанцевой	Шкала М. Розенцверга	
С. Э.	Реалистичная	Средний	Высокий	Средний
К. Е.	Реалистичная	Средний	Средний	Средний
К. А.	Реалистичная	Средний	Низкий	Средний
М. В.	Реалистичная	Средний	Средний	Средний
К. Д.	Заниженная	Высокий	Высокий	Завышенный
Х. А.	Реалистичная	Высокий	Высокий	Завышенный
Р. Е.	Тенденция к завышенной	Средний	Средний	Средний
М. А.	Тенденция к завышенной	Средний	Низкий	Средний
Р. А.	Реалистичная	Средний	Средний	Средний
С. М.	Тенденция к завышенной	Средний	Очень высокий	Завышенный
С. Е.	Реалистичная	Средний	Низкий	Средний
З. Д.	Тенденция к завышенной	Средний	Высокий	Завышенный

Таблица 9

Анализ диагностики самооценки младших подростков с ЗПР по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан

№ п/п	Уровень самооценки		Разность ($f_{\text{после}} - f_{\text{до}}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	До проведения коррекции($f_{\text{до}}$)	После проведения коррекции($f_{\text{после}}$)			
1	61	58	-3	3	8,5
2	61	57	-4	4	10
3	42	43	1	1	2,5
4	44	43	0	0	
5	25	27	2	2	6
6	60	58	-2	2	6
7	62	61	-1	1	2,5
8	64	64	0	0	
9	60	58	-2	2	6
10	61	60	-1	1	2,5
11	50	47	-3	3	8,5
12	70	69	-1	1	2,5
Сумма					55

Таблица 10

Анализ диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по методике Г. Н. Казанцевой

№ п/п	Уровень самооценки		Разность ($f_{\text{после}} - f_{\text{до}}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	До проведения коррекции($f_{\text{до}}$)	После проведения коррекции($f_{\text{после}}$)			
1	0	1	1	1	4
2	1	2	1	1	4
3	-1	2	3	3	10,5
4	-2	-1	1	1	4
5	5	4	-1	1	4
6	7	8	1	1	4
7	1	2	1	1	4
8	-5	-2	3	3	10,5
9	-6	-1	5	5	12
10	-2	0	2	2	8,5
11	5	3	-2	2	8,5
12	4	3	-1	1	4
Сумма					78

Таблица 11

Анализ диагностики самооценки у младших подростков с ЗПР по шкале самоуважения
М. Розенцверга.

№ п/п	Уровень самооценки		Разность ($f_{\text{после}} - f_{\text{до}}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
	До проведения коррекции($f_{\text{до}}$)	После проведения коррекции($f_{\text{после}}$)			
1	5	6	1	1	5
2	3	4	1	1	5
3	-3	-1	2	2	10,5
4	2	3	1	1	5
5	6	7	1	1	5
6	6	7	1	1	5
7	0	2	2	2	10,5
8	1	1	0	0	
9	3	4	1	1	5
10	9	8	-1	1	5
11	0	1	1	1	5
12	7	6	-1	1	5
Сумма					66