Содержание

Введение

. Обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

.1 Характеристика личности ребенка

.2 Особенности самооценки умственно отсталых подростков

. Особенности и личностные проявления самооценки умственно отсталых подростков

.1 Экспериментальные методы изучения самооценки умственно отсталых подростков

.2 Характеристика особенностей самооценки

. Опытное обучение

.1 Цель, структура и содержание формирующего эксперимента

.2 Качественный и количественный анализ данных формирующего эксперимента

Заключение

Список литературы

Введение

Самооценки не может быть слишком много, ее может либо быть достаточно, либо недоставать. Вопрос об избытке самооценки поднимают люди, не уверенные в себе. Натаниель Брандер (30, с. 58).

Человек, живя и действуя в окружающем мире, постоянно сравнивает себя с другими людьми, свои собственные дела и успехи с делами и успехами других людей. Такое же сравнение - самооценку мы проводим и по отношению ко всем своим качествам: внешности, способностям, успехам в учебе или в работе. Иными словами, мы с детства учимся оценивать сами себя.

Рядом психологов и педагогов (*4; 6; 8; 16; 22; 25; 35*) самооценка понимается как:оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, места среди других людей, элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков; важный регулятор поведения. Самооценка понимается нами как осознание личностью самого себя, своих возможностей, собственных качеств, достоинств, недостатков и места среди других людей; так же это степень восприятия себя хорошим, компетентным, достойным уважением.

Актуальность темы определяется целесообразностью поиска способов развития самооценки и улиц с ОВЗ, как условия их подготовки к самостоятельной социально - значимой жизни.

Объектом исследования являются наличие и особенности самооценки у умственно отсталых подростков.

Предметом исследования является процесс формирования адекватной самооценки у подростков с умственной отсталостью.

Целью исследования является изучение и формирование самооценки у подростков с нарушением интеллекта.

Данная цель реализуется через следующие задачи:

1. Изучение психолого - педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Характеристика самооценки как компонента психики.

3. Составление диагностического комплекса для определения наличия и особенностей самооценки у подростков с умственной отсталостью.

4. Анализ результатов экспериментального изучения самооценки.

5. Разработка и апробация методов инструментального формирования самооценки.

6. Качественный и количественный анализ полученных данных.

Методы исследования: анализ, наблюдение, интервьюирование, анкетирование, качественный и количественный анализ данных.

Мы предположили, что отсутствие возможности адекватной самооценки подростков с ОВЗ существенно осложняет процесс вхождения в самостоятельную, социально - значимую жизнь.

1. Обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1 Характеристика личности ребенка

Общепринято представление о личности как о социальном образовании, формирующемся под влиянием воспитания в конкретных условиях жизни. Известно, что большую часть контингента умственно отсталых учащихся составляют дети сироты, дети из неполных семей, также дети из социально - девиантных семей. Такой ребенок фактически оказывается лишенным полноценного общения со своей семьей, что, безусловно, неблагоприятно сказывается на формировании его личности. Поздняя диагностика и постановка диагноза, недостаточная сеть специальных дошкольных и школьных учреждений наряду с внутрисемейными сложностями обусловливают далеко не полное соответствие применяемых средств обучения и воспитания возможностям умственно отсталых учащихся. Это значительно затрудняет вхождение умственно отсталого ребенка в соответствующие социальные институты и группы и отражается на последующем взаимодействии его со взрослыми и сверстниками. Личность человека есть продукт общественно-исторического раз- вития. Она формируется в процессе многообразных взаимодействий с окружающей средой. В силу интеллектуальной неполноценности личность умственно отсталого ребенка проходит свое становление в своеобразных условиях, что обнаруживается в различных аспектах.

В общей совокупности многообразных черт личности существенное место принадлежит эмоциям**,** которые оказывают влияние на любое проявление человеческой активности. Л.С.Выготский*(7)*, высказавший мысль о тесном взаимодействии и внутреннем единстве интеллектуальной и эмоциональной сфер, считал, что у ребенка при умственной отсталости соотношение между интеллектом и аффектом иное, чем в норме, и что именно эта характеристика важна для понимания своеобразия его психики. Формирование эмоций - важнейшее условие становления человека и его личности в целом. Проявление эмоций у умственно отсталого ребенка напрямую зависит от его возраста, от глубины и качественного своеобразия структуры дефекта (принадлежности к определенному клиническому варианту олигофрении) и, конечно, от социальной среды, в которой он находится. Дети младшего дошкольного возраста отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание. Различают ласковую и недовольную интонации. Но им, в свою очередь, затруднительно выражать эмоции вербальным способом. Свое отношение к человеку они выявляют прикосновением к нему, улыбкой, смехом, заглядыванием в лицо. Некоторые дети при этом произносят отдельные звукосочетания или простые, не всегда правильно звучащие слова типа «мама», «любу», «двувыть». Дети с видимым удовольствием играют со взрослым в примитивные игры, сопровождая их в какой-то мере звукоподражанием или «детскими» словами. Например, ребенок производит стереотипные действия, возит машинку взад и вперед, радостно смеется, произнося одно и то же «би-би». Как мы знаем, ролевые и сюжетно - ролевые игры младшим школьникам остаются недоступны, вне зависимости от формы олигофрении, это, в свою очередь, также затрудняет установление социального контакта и эмоционального общения с нормально развивающимися сверстниками. Старшие дошкольники более адекватно понимают окружающую их обстановку. Они лучше, чем дети младшего дошкольного возраста, владеют речью и могут не только выразить свои эмоции криком или поведением, но и сказать, что им нравится или не нравится, пользуясь словом, объяснить, что они хотят получить ту или иную привлекательную для них игрушку. Эти дети с удовольствием слушают выразительно читаемые или рассказываемые доступные для их понимания простейшие тексты, включающие эмоционально окрашенные компоненты. Мимикой, жестами и словесными реакциями они выражают сочувствие добрым героям и отрицательное отношение к их обидчикам. В понятной для них ситуации дошкольники способны к сопереживанию, к эмоциональному переживанию обстоятельств, в которых оказался другой человек. Как правило, дети проявляют отчетливо выраженное доброжелательное, позитивное и немного участливое отношение к своим родным и близким. Они любят своих родителей и воспитателей и не скрывают положительных эмоций.

В зависимости от клинического варианта дефекта дошкольники ведут себя по-разному, проявляя свои эмоции. Возбудимые дети берут игрушку и тут же ее бросают. Движения у них быстрые, речевое сопровождение громкое, эмоциональные реакции неустойчивы и носят поверхностный характер. Проявления гнева, обиды, радости выражаются бурно, детям крайне затруднительно контролировать их. Заторможенные умственно отсталые дошкольники действуют вяло, пассивно, инертно и нерешительно. Они кажутся малоэмоциональными, хотя их переживания нередко бывают устойчивыми и достаточно глубокими. Дети с сохранным поведением эмоционально несколько более устойчивы, хотя их поведение и переживания демонстрирует слабое осознание окружающей обстановки.

Развитие эмоций умственно отсталых дошкольников в значительной мере определяется правильной организацией всей их жизни, наличием специального, систематического педагогического воздействия, осуществляемого родителями в семье или педагогом в специальном учреждении. Дети из социально неблагоприятной среды значительно отличаются от тех, кто посещал специальный детский сад. Они менее организованны, несдержанны в проявлении своих эмоций.

И в более старшем - школьном - возрасте эмоциональная сфера умственно отсталых детей, особенно в младших классах, характеризуется незрелостью и недоразвитием. Дети склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям. Их эмоции поверхностны, неустойчивы, обладают цикличностью: от приступов ярости до маниакальности. У некоторых умственно отсталых школьников наблюдается затянутость, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер. Зачастую возникающие у ребенка эмоции не адекватны оказываемым на него внешним воздействиям. Учащиеся коррекционной школы весьма слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются этого делать.

Вместе с тем необходимо отметить, что учащиеся даже младших классов не остаются равнодушными при прослушивании доступных для их понимания текстов, включающих эмоционально окрашенные компоненты, а в своих пересказах не пропускают их, акцентируют на них внимание, воспроизводят с большей выразительностью и правильностью, чем другие части воспринятого.

Умственно отсталый ребенок, а тем более подросток, оказавшись в доступной его пониманию ситуации, способен к сопереживанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека и стремится оказать ему ту или иную помощь.

Развитие эмоциональной сферы умственно отсталых школьников в большой мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни детей. Присущие этим ученикам импульсивные проявления обиды, злости, радости постепенно сглаживаются под воздействием правильного и своевременного обучения и воспитания. У детей появляется осмысливание своих действий и поступков, формируются положительные привычки и правильное социальное бытовое поведение, необходимые для их успешной социальной адаптации и интеграции в общество. Существенные трудности вызывает у умственно отсталых учащихся, особенно младших лет обучения, понимание эмоциональных состояний изображенных на картине персонажей. Так, школьники недостаточно соотносят движения и жесты персонажей картины с внутренним состоянием, передаваемым этими движениями. Дети допускают неточности, а иногда и искажения при толковании мимики персонажей, неправильно определяют сложные переживания, сводя их к более простым *(Э.А.Евлахова)(11)*.Сложные эмоции социально- нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными пониманию многих выпускников специальных школ. Вместе с тем часто переживаемые ими и окружающими их людьми состояния радости, обиды почти все ученики правильно понимают и называют.

Учебная деятельность предъявляет к ребенку определенные требования, а ее осуществление связано с переживанием им различных эмоций. Установлено, что на первом году обучения умственно отсталые учащиеся чаще всего испытывают потребности в чувстве покоя, безопасности, эмоционально насыщенных положительных отношениях с окружающими. Дети стремятся быть вовлеченными в разные школьные события. Наряду с этим у них нередко наблюдается дефицит эмоциональных контактов, эмоционально-положительных отношений. Частое подавление извне своеобразных эмоциональных проявлений нередко приводит учащихся к чувству неполноценности, к потребности персонального внимания со стороны как взрослых, так и товарищей по классу. К третьему году обучения у детей наблюдается активность, способствующая эмоциональной разрядке. В большем числе случаев, по сравнению с первым годом обучения, возможны агрессивные проявления. Школьники часто отрицательно реагируют на ограничения и запреты со стороны педагога. У них отмечается стремление к положительным эмоционально окрашенным отношениям со взрослыми. В целом на первых годах пребывания в условиях школьного обучения (I-IIIклассы) у учащихся прослеживается тенденция к эмоциональной неопределённости, что является следствием недостаточной личностной и эмоциональной готовности этой категории аномальных детей к началу обучения. В старших классах многие подростки успешно социально адаптируются, что сказывается в их поведении и в школе, и в семье. Они трудятся в коллективе сверстников, живут, заботясь о своих близких, сопереживая с ними различного рода положительные и отрицательные события; хотя и не очень глубоко и четко, но адекватно понимают свои чувства и чувства окружающих их людей, устанавливают определенные отношения и контакты, в основном правильно ведут себя в коллективе. Все это свидетельствует о том, что в эмоциональном развитии умственно отсталых учеников в процессе специального школьного обучения происходят определенные положительные сдвиги. Волевая сфераумственно отсталых дошкольников находится на самых начальных этапах развития. Ее становление и развитиена прямую связано с появлением речи, которая позволяет ребенку понять необходимость того или иного способа действия. Но формирование произвольной регуляции поведения умственно отсталого ребенка затруднено. Дошкольники затрудняются контролировать свои поступки, желания, у них возникают трудности подчинить свое поведение требованиям, которые предъявляют им родители, воспитатели, детский коллектив. Действия детей нередко носят импульсивный характер, а их поведение часто не соответствует общепринятым правилам и нормам. Умственно отсталым школьникам присущи различного рода нарушения поведения:

безынициативность, несамостоятельность, внушаемость, сниженная мотивация во всех видах деятельности: учебной и игровой. Любое препятствие или неудача ставит их в тупик, они не могут усилием воли подавлять внезапно возникающие желания. Однако дети способны проявить волевое усилие в тех случаях, когда знают алгоритм действия и испытывают в нём потребность. Тогда из вялых, безынициативных детей они превращаются в настойчивых, безудержных. Такие биполярные явления в проявлении воли есть результат незрелости личности умственно отсталых школьников. Обучение в специальной школе приводит к существенным сдвигам в развитии у умственно отсталых детей волевой регуляции поведения: появляется умение сдерживать свои импульсивные реакции и подчинять их требованиям ситуации *(М.Г.Царцидзе (45)).*

Волевая активность, формирующаяся под воздействием коррекционно- направленного обучения, в значительной мере способствует умственному, речевому и в целом личностному развитию этой категории детей. Повышается объем внимания, его устойчивость; увеличивается объем памяти, возрастает ее продуктивность. В свою очередь развитие мышления, речи, памяти стимулирует формирование волевых качеств личности школьников-олигофренов. От младшего к старшему школьному возрасту у умственно отсталых учащихся отмечается развитие произвольных психических процессов.

1.2 Особенности самооценки умственно отсталых подростков

Характеристика самооценки представлена 3 видами: заниженная, завышенная и адекватная (нормальная). В одинаковой ситуации поведение людей с разной самооценкой будет разным, предприняты различные действия, тем самым разным будет воздействие на развитие событий. При завышенной самооценке у человека возникает идеализированное представление о своей личности, своей ценности для окружающих, он не желает признавать собственных ошибок, лени, недостатка знаний, неправильного поведения, часто становится грубым, агрессивным, неуживчивым. Явно заниженная самооценка ведет к неуверенности в себе, робости, застенчивости, невозможности реализовывать свои задатки и способности. Последствиями такой самооценки могут стать: постановка низких жизненных целей, гиперболизация неудач, нестабильное состояние эмоционально - волевой сферы, высокая критичность, тревожность, страх. Человек с низкой самооценкой очень раним. Все это приводит к возникновению комплекса неполноценности, отражается на его внешнем виде -отсутствие фиксации взгляда в глаза, хмурость, неискренность. Причинами подобной самооценки зачастую являются: очень властное, заботливое или потакающее родительское воспитание, что будет с ранних лет записано в подсознании человека, рождать чувство неполноценности, а оно, в свою очередь, станет основой для низкой самооценки. Низкая самооценка имеет различные формы, а также проявляется по - разному. Это могут быть жалобы и обвинения, поиск виноватого, потребность во внимании и одобрении, что как бы компенсирует в глазах такого человека чувство самоотрицания, чувство собственного достоинства. Адекватная же самооценка личностью своих способностей и возможностей обычно обеспечивает соответствующий уровень притязаний, трезвое отношение к успехам и неудачам.

Отечественные психологи *(3; 18; 24; 25)* рассматривая проблему самооценки человека, в первую очередь подчеркивают важность его деятельности. Они считают, что самооценка, как и другие личностные образования, формируется в результате деятельности, и через осознание результатов своей деятельности человек приходит к осознанию себя как субъекта этой деятельности, к оценке своих возможностей и качеств. Главную роль, по их мнению, в формировании личности играет социальная среда, условия семейного, дошкольного школьного воспитания, коллектив и другие социальные институты, окружающие ребёнка. Факторы наследственного характера играют менее важную роль.

Самооценке отводится главное место в общей связи формирования личности - ее возможностей, направленности, активности, общественной значимости, а также ей отводится ведущая роль в рамках исследования проблем самосознания: она характеризуется как центр этого процесса, показатель индивидуального уровня его развития, объединивший начало и его личностный аспект, целостно включенный в процесс самопознания.

Главная функция самосознания - сделать доступным для человека мотивы и результаты его поступков и дать возможность понять, каков он есть на самом деле, познавать свой внутренний мир, переживать его, оценивать и определенным образом относиться к себе. Самооценке принадлежит важная роль в процессе саморегуляции поведения индивида и его взаимодействия с окружающей средой. Она играет большую роль в формировании самосознания.

Проблемам обучения и воспитания детей с дефектами в развитии большое внимание уделял Л.С.Выготский*(7)*. Он считал, что нельзя ограничиваться констатацией того, что у умственно отсталых более низкий интеллект, слабая воля, более примитивные эмоции и, а необходимо опираться на здоровые стороны аномального ребенка в целях осуществления коррекционно-педагогической работы. Самооценка умственно отсталого ребенка в обычных условиях воспитания беспрерывно подвергается резким и контрастным воздействиям. В семье, пока он маленький, особенно в те периоды, когда обнаруживаются проблемы в развитии, его не только жалеют, но и радуются малейшему успеху. Из-за этого ребёнок сам начинает оценивать себя высоко. У него возникают высокий уровень притязаний к вниманию со стороны взрослых, их одобрению и ласке. Но как только ребенок попадает в детский сад либо просто в детский коллектив соседей по двору, то сложившейся самооценки наносится первый и очень тяжёлый удар. У младших умственно отсталых школьников самооценка неадекватна, правильные понятия о своих возможностях находятся на стадии зачатков. Им затруднительно критично оценивать свои действия и поступки: происходит завышение или занижение своих способностей и нравственных качеств. Очень значимым в этот возрастной период является мнение взрослого, особенно близкого человека. Если взрослый, без особых оснований и причин высоко оценивает и позитивно реагирует на все поступки ребёнка, то, это может стать фактором риска для зарождения неадекватно завышенной самооценки. Если же действия ребенка вызывают раздражение, недовольство окружающих и он слышит и видит только отрицательные проявления эмоций, то формируется неадекватно заниженная самооценка.

М.И. Кузьмицкая*(22)* в своих исследованиях утреждает, что для младших умственно отсталых учащихся присущ высокий уровень притязаний, по - причине того что, они не могут правильно оценить свои возможности. Учащиеся, не осознавая имеющихся у них отклонений в развитии, считают, что им доступна любая специальность, что они могут стать врачами, инженерами, программистами, т.е. из всех немногих известных им профессий называют самые для них недоступные. По мнению Л.С.Выготского*(7)* повышенная самооценка является проявлением общей эмоциональной окрашенности оценок и самооценок маленького ребенка, общей незрелости личности.

Личностные взаимоотношения и оценка своего положения в коллективе класса у умственно отсталых учащихся младших классов формируются в замедленном темпе и зависят от наличия и степени выраженности потребности в социальном общении. Самооценка определяется успехами в учебной деятельности, труде и игре. С возрастом, постепенно, самооценка становится более адекватной, что говорит о развитии личности школьников. В результате коррекционного обучения у них проявляется умение адекватно и правильно оценивать себя и результаты своей деятельности.

Ж.И. Намазбаева*(30)* утверждает, что межличностные отношения в коллективе и самооценка связанны обратной пропорциональстью, но, в большой мере определяются успехами в учебной деятельности школьников. Хорошо успевающие ученики с адекватной или несколько заниженной самооценкой своих возможностей и успехов, как правило, занимают положительное место в коллективе. Умственно отсталые школьники со слабой успеваемостью, переоценивающие свои возможности, проявляющие завышенную самооценку и неадекватный уровень притязаний в сфере межличностных отношений, чаще всего занимают отрицательное положение в коллективе сверстников. Самооценка не только отвечает за регуляцию поведения обучающегося и его взаимоотношений с окружающей средой, но и представляет важное звено в формировании самосознания человека. Учащимся старших классов коррекционной школы свойственен более высокий уровень самосознания. Умственно отсталые подростки, нежели дети дошкольного и младшего школьного возраста, более адекватно оценивают свои успехи в учебной деятельности, стоит заметить, что это зависит от степени полноты оказания помощи ребенку на ранних этапах развития. С возрастом оценка своих интеллектуальных возможностей становится более реалистичной. По мере взросления и расширения социального опыта у многих умственно отсталых школьников старших классов возрастает осознание собственного дефекта. Подростковый возраст является период интенсивного развития личности. Ученики старших классов уже не дают себе только положительные оценки. Обычно они отвечают скрытно и кратко, например: «Иногда бываю хорошим, иногда плохим». Такой ответ школьники обосновывают тем, что по одним учебным предметам они учатся успешно, по другим- результаты значительно ниже: «Пересказываю хорошо, на вопросы отвечаю иногда хорошо. Задачи решать трудно». Следовательно, подростки более адекватно, чем ученики младших классов, оценивают свои успехи в учебе, отмечают реальные трудности, возникающие при усвоении некоторых предметов. Самооценка умственно отсталых учеников старших классов в значительной мере определяется видом выполняемой ими деятельности, учебным предметом и успехами в обучении.

Коррекция умения оценивать себя, свои поступки и действия подростка описывается в ряде психологических исследований*(5; 10; 11; 16; 39; 42)*. Особенно большую роль и психологи, и педагоги отдают трудовому обучению. Оценочные критерии умственно отсталых школьников изменяются в ходе трудового обучения: в старших классах у обучающихся с недостатками умственного развития отчетливо выделяется тенденция к адекватной самооценке. Однако, недооценка своих возможностей обычно отмечается у учащихся с лучшей успеваемостью и соответственно с более высоким уровнем интеллекта. Для школьников, успевающих слабо, имеет место, переоценка своих возможностей, т.е. завышенная самооценка и высокий уровень притязаний.

По мнению Ж.И. Кожалиевой *(16 в* самооценке учащихся старших классов появляется новый компонент: они уже оценивают не только личные качества. В их суждениях нередко звучит желание критически оценить свою внешность и внешность других людей. К практическим занятиям подростки относятся с большим вниманием и серьезностью, чем ученики младших классов. Они выслушают инструкцию целиком, после чего некоторые из них говорят : «Не умею так делать», «Не знаю, как нужно делать», т.е. они не переоценивают своих возможностей, напротив, сомневаются в них. Самооценка учащихся становится более реалистичной. Причем сомнения в своих успехах обычно выражают интеллектуально более сохранные подростки. В исследовании А.В.Захаровой*(12)* и Т.Ю.Андрущенко*(1)* была выявлена взаимосвязь уровней сформированности учебной деятельности с особенностями самооценки школьников. Относительно устойчивая, адекватная и рефлексивная самооценка наблюдалась у детей с высоким уровнем сформированности учебной деятельности. Такие учащиеся обычно использовали в качестве средств самооценки анализ объекта деятельности и способов его преобразования. Низкому уровню сформированности учебной деятельности соответствовала недостаточная рефлексивность самооценки, ее большая категоричность и неадекватность. По мнению многих авторов, умственно отсталые дети, как младшего, так и старшего школьного возраста преимущественно положительно относятся к учению. Вместе с тем у некоторых учеников младших классов наблюдается индифферентное отношение к учебной деятельности, а у отдельных старшеклассников- отрицательное. Такое отношение к учению в старших классах возникает чаще всего из-за отсутствия интереса к учебной деятельности и постоянных неудач. Педагогическая оценка в специальной школе для умственно отсталых детей становится фактором положительного отношения к учению только в том случае, если учащиеся правильно понимают содержание каждой оценки и критериев оценивания, т. е. в процессе коррекционного обучения происходит формирование адекватной самооценки у большинства умственно отсталых учащихся и ведущая роль в этом принадлежит учителю.

Вывод

В силу интеллектуальной неполноценности личность умственно отсталого ребенка проходит свое становление в своеобразных условиях, что обнаруживается в различных аспектах. Проявление эмоций у умственно отсталого ребенка зависит от его возраста, от глубины и качественного своеобразия структуры дефекта (принадлежности к определенному клиническому варианту олигофрении) и, конечно, от социальной среды, в которой он находится. Обучение в специальной школе приводит к существенным сдвигам в развитии умственно отсталых детей волевой регуляции поведения: появляется умение сдерживать свои импульсивные реакции и подчинять их требованиям ситуации.

В специальной научно-методической литературе*(4; 5; 10; 12; 14; 16; 17; 20; 22; 24; 28; 29; 31; 33; 37 - 39; 43)* выделяется мнение о том, что отклонение в адекватности осознания подростком своего положения в коллективе, как в сторону переоценки, так и в сторону недооценки может привести к нежелательным результатам. Переоценка учеником своего положения, отрицательное отношение к его товарищам, проявление пренебрежения, и, напротив недооценка самого себя приводит к возникновению у подростка неуверенности, отчужденности, и, как следствие, к общей социальной дезадаптации.

Самооценочные суждения подростков, в том числе и с нарушениями интеллекта, определяются совокупностью различных видов оценок окружающих, результатами деятельности и направлены на поиск своей значимости для других и для самого себя. Поскольку, восприятие себя и оценка окружающими, влияет на социально-психологический статус, обозначающее положение человека в системе межличностных отношений и меру его психологического влияния на членов группы. Известная тенденция подростков к группированию и своеобразная, зачастую жесткая, внутригрупповая статусная дифференциация, присущая не только неформальным группам, но и школьному классу, вызывают необходимость выявления взаимосвязи самооценки подростка с его социально- психологическим статусом. Причем, статусная дифференциация и группировки в коллективах мы можем наблюдать не только в массовых школах, но и в школах специального обучения.

Самооценка детей с недостаточным развитием интеллекта, представлена тем, что подростки предъявляют такие же жесткие законы в коммуникации, как и подростки без нарушений психического развития. Для них так же важен статус сверстника.

Нарушение интеллекта подростков откладывает некоторый отпечаток на становление его личности, на его отношение к себе и окружающим, поведение в обществе. Однако, если подросток попадает в коллектив себе подобных, то можно отчетливо увидеть сходство в поведении со сверстником не имеющим отклонений в интеллектуальном развитии. Таким образом, самооценка подростков имеет прямую взаимосвязь с окружающей средой независимо от наличия нарушений или их отсутствия.

2. Особенности и личностные проявления самооценки умственно отсталых подростков

2.1 Экспериментальные методы изучения самооценки умственно отсталых подростков

Целью констатирующего этапа исследования явилось выявление наличия и особенностей самооценки у подростков с нарушением интеллекта.

Задачи констатирующего этапа:

1. Изучение особенностей оценки личностных качеств подростков с нарушением интеллекта.

2. Выявление уровня самооценки у подростков с нарушением интеллекта.

3. Выявление эмоциональной окрашенности самооценки у подростков с нарушением интеллекта.

Изучение уровня самооценки проводилось на базе СКОШ № 830. Для проведения исследования нами было отобрано 15 детей, в возрасте 14-15 лет, учеников 8 «А», 8 «Б» классов, 10 мальчиков, 5 девочек. Согласно данным личных дел учеников: все девочки были из полных семей, 5 мальчиков - из приемных семей, 5 мальчиков из неполных семей. Согласно заключениям ПМПК диагнозами были: легкая умственная отсталость(F70) и легкая умственная отсталость с слабо выраженными нарушениями поведения(F70.0).

Методы изучения особенностей самооценки: наблюдение, педагогический эксперимент.

Прежде чем проводить педагогический эксперимент мы осуществили наблюдение за учащимися в условиях школы: на уроках и перемене, проследить характер взаимодействия учащихся экспериментальной группы с учителями, администрацией, обслуживающим персоналом, сверстниками и ребятами из других классов.

В ходе наблюдения мы заметили, что:

- Большинство учащихся из других классов неохотно вступают в контакт с учащимися экспериментальной группы, которые осознают это и проявляют вследствие этого агрессию.

- Учащиеся экспериментальной группы не умею правильно вести себя на уроке, дисциплина на уроке сохраняется в течение непродолжительного времени.

- Учащиеся некорректно относятся как к замечаниям учителя на уроке (сесть на место, встать, прекратить разговаривать, убрать телефон, выйти из класса), так и к учителю в целом.

- Из беседы с администрацией школы мы узнали, что учащихся часто вызывают к директору по поводу различных нарушений дисциплины на уроке, а также к социальному педагогу, однако беседа с ними не приносит нужного эффекта на долгий срок. В столовой при дежурстве учащиеся также ведут себя неадекватно, отказываются выполнять обязанности дежурных, объясняя это тем, что они не хотят и вообще не должны накрывать на стол. Следовательно, из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что причиной неадекватного поведения учащихся служит неадекватная самооценка.

После проведения наблюдения мы сочли нужным выявить степень объективности самооценки у участников экспериментальной группы. Для этого нами были отобраны и адаптированы следующие методики: методика личностный дифференциал, проба Де Греефе, методика Дембо - Рубинштейн.

Методика личностный дифференциал

Методику личностный дифференциал мы использовали с целью получения информации о субъективных аспектах отношений испытуемого к себе или к другим людям.

*Процедура исследования*

Участникам предлагалось оценить самого себя по отобранным чертам личности. Перед началом исследования испытуемый получал следующую инструкцию: «Оцените свои личностные качества по каждому из признаков, указанных на бланке. Обведите кружком соответствующую цифру от -3 до 3 в левой или в правой половине каждой сроки в зависимости от выраженности признака».

Например, надо было выбрать качество и оценить его по 3-х бальной шкале.

Перед проведением методики с учащимися была проведена словарная работа, с целью уточнения представлений о словах, используемых в методике.

Учащиеся неохотно выполняли задание, многие переговаривались, часто отрывались от задания и «витали в облаках». Во время проведения экспериментатору постоянно приходилось призывать учащихся к дисциплине. Эмоциональная обстановка царила напряженная.

Предположительно, это связанно с недостаточной близостью знакомства экспериментатора с группой, что мы учли в дальнейшей работе.

*Обработка результатов*

Полученные данные (отмеченные испытуемым баллы) суммировались по трем шкалам: О (оценка), С(сила), А (активность). При этом учитывался знак (« + » или « - » ), стоящий рядом с каждым признаком.

*Интерпретация результатов:*

По результатам исследования, нам удалось выявить, что:

. Умственно отсталые подростки в основном (80%) оценивают себя высоко, они принимают себя как личность, склонны осознавать себя как носителей позитивных, социально - желаемых характеристик. 20% чуть ниже удовлетворенны своим поведением, уровнем достижений, особенностями личности.

2. 75% испытуемых считают себя уверенными в себе, независимыми, склонными рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. 25% испытуемых признали себя неспособными держаться принятой линии поведения, зависимыми от внешних обстоятельств и оценок.

Причину этого, мы видим в недостаточной объективности оценки учащихся самих себя, своих достижений и возможностей.

3. По данным исследования было выявлено, что у 75% высокая активность, общительность, импульсивность, а 25% интроверты.

Причину этого мы видим в особенностях семейного воспитания, а также тревожности нескольких обследуемых.

Проба Де Греефе

Методика проводилась с целью определения характера самооценки учащихся.

Процедура исследования:

В индивидуальной беседе учащимся предлагались нарисованные на листе бумаги три одинаковых кружка и говорят: «Перед тобой три кружка: первый кружок обозначает твоего классного руководителя, второй - тебя самого, третий - твоего одноклассника (назвать имя). От каждого кружка надо опустить вниз линию. От того, кто из вас самый умный, надо опустить самую длинную линию; от того, кто самый глупый - самую короткую; от того, кто средний - среднюю». После выполнения этого задания учащегося просят объяснить свое решение.

В ходе проведения данной методики с экспериментальной группой обучающая помощь не потребовалась. Подавляющее большинство учащихся (75%) проводили очень длинную линию от себя самого и очень короткую от одноклассника и классного руководителя. Остальные участники (25%) проводили также длинные линии от себя, но также проводили более длинные линии от классного руководителя и одноклассника, чем другая группа учащихся. Предположительно, это связанно с общей незрелостью личности учащихся и эмоциональной окрашенностью их суждений. Завышенный уровень самооценки показали 75% учащихся, которые не смогли объективно оценить себя, вследствие нарушений поведения и эмоционального расстройства личности. Из беседы с родителями этих учеников, мы узнали, что родители их очень часто и необоснованно хвалят, некоторые родители просто бояться, не исполнить желания своих детей. Учитель для этой группы детей не является авторитетом, эти учащиеся, считают также, что они лучше, чем друг. При беседе с экспериментатором эти ученики объяснили такую расстановку линий тем, что не желают быть хуже всех и что мнение их одноклассников о них не волнует. От завышенного уровня высокий мало чем отличается. Учащиеся(25%) ставят себя также на 1 первое место, по сравнению с учителем и другом, что связанно с неумением объективно оценить себя. 15% родителей этой группы утверждают, что особо не балуют детей, но и наказать за проступок могут. Остальные родители вседозволенность объясняют тем, что это их ребенок, и они сами решать, как его воспитывать. Также родители разъясняют своим детям, что учителя надо слушаться и не пререкаться с ним. Друзей домой родители разрешают приглашать своим детям только на день рождения, в позднее время (после 18:00) детей не выпускают на улицу. После беседы с учащимися, мы узнали, что эта группа считает, что учителя надо слушаться, но иногда не очень хочется, потому - что мы уже взрослые. Также эти учащиеся считают, что настоящий друг не обидится, если ты умнее.

Методика Дембо - Рубинштейн

Методика проводилась с целью определения уровня самооценки и притязаний учащихся экспериментальной группы.

Процедура исследования:

Эксперимент проводился в виде свободной беседы. Экспериментатор проводил на чистом листе бумаги длинную вертикальную черту и говорил испытуемому: «Допустим, на этой линии расположились все люди всего мира: вот здесь вверху (показ) самые здоровые, а здесь внизу (показ) самые больные. Как ты думаешь, где твое место среди всех этих людей по состоянию здоровья? Поставь этим карандашом отметку - черту в том месте, где, как вам думается, вы находитесь». Такой же вопрос задавался по шкалам: ум, характер, авторитет, талант, внешность, уверенность в себе.

После этого, в зависимости от того, где поставил черточку учащийся, его спрашивали, на каком уровне ты хотел бы быть? Поставь крестик.

Шкалы представляли собой линии в 10 сантиметров, интерпретация осуществлялась следующим образом: 1 см - 1 балл.

В ходе проведения данной методики обучающимся помощь не потребовалась. После проведения методики результаты исследования суммировали баллы испытуемых и узнали, что:

1. 80% испытуемых имеют завышенный уровень самооценки, суммарно их балл составил от 90 до 100. У этой группы нереалистичное отношение к своим возможностям, недостаток самокритики. Когда мы с ними проводили беседу, они в красках рассказывали о своих талантах, которых на самом деле не было и быть не могло. Также они говорили, что не болеют и регулярно посещают школу, а когда мы продемонстрировали им классный журнал, где были прописаны их пропуски, они не верили этому и пытались это отрицать. Что касательно уровня притязаний - учащиеся считают, что когда - нибудь, они обязательно станут полноценными членами общества.

2. 20% испытуемых, суммарно балл, которых составил от 80 до 90, также придерживались точки зрения 1 группы, но против фактов идти не стали, объясняя это словами, что они забыли, что иногда пропускают занятия. У этих учащийся искажено представление о своих возможностях, но уровень самокритики - чуть выше, чем у предыдущей группы, они обращают внимание на голые факты. У этих учащихся уровень притязаний несколько снижен - они не знают, чего смогут добиться в жизни, но обязательно попробуют сделать все, что умеют, приложить максимум усилий, чтобы быть такими же, как лидеры в их классе.

2.2 Характеристика особенностей самооценки

После проведения экспериментального этапа исследования, нами был проведен качественный и количественный анализ данных, с целью выявления и описания особенностей самооценки испытуемых учащихся.

На основании личных дел учащихся, данных ПМПК, результатов наблюдения и экспериментальных методик: личностный дифференциал, Де Греефе и Дембо - Рубинштейн нам удалось выделить 2 группы учащихся:

учащиеся с завышенным уровнем самооценки(1 группа), учащиеся с высоким уровнем самооценки(2 группа).

1 группа учащихся характеризуется следующими особенностями самооценки: учащиеся не понимают ситуацию, не могут трезво оценить ситуацию, часто становятся агрессорами, провокаторами. Плохо осознают, а зачастую вообще не осознают свои поступки и действия, причем не только в отношении сверстников, но и в отношении старших. Учащиеся принимают себя как полноценную личность нашего общества, осознают себя, как носители позитивных, социально - желаемых характеристик. Учащиеся считают себя уверенными в себе, независимыми, склонными рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Учащиеся не могут объективно оценить себя, не могут дать адекватную оценку своим действиям. Для учащихся нет авторитета, вседозволенность, которую в них воспитали родители, только ухудшают ситуацию в целом. Учащиеся не нуждаются в друзьях, людях, которые могут помочь и поддержать в трудную минуту. Учащихся интересуют только почитатели их особы, которые, по их мнению, вообще существуют. У учащихся отсутствует вера в очевидное, сколько не старайся - убедить их, если они твердо стоят на своем, невозможно. Данная группа больше всего любит быть в центре внимания, причем не обязательно позитивного, в одобрении они не нуждаются. Таким образом, мы утверждаем, что у учащихся данной группы неадекватная самооценка, а именно - завышенная.

2 группа учащихся характеризуется следующими особенностями самооценки: данная группа стремиться быть такой же, как первая, из-за ошибочного мнения правильности жизнедеятельности первой группы. Учащиеся чуть менее удовлетворены своим поведением, уровнем достижений, особенностями личности, нежели 1 группа. Учащиеся признали себя неспособными держаться принятой линии поведения, зависимыми от внешних обстоятельств и оценок. Авторитет родителя, друга, учителя хоть и приемлем, но сдвинут на 2 план. Преобладает страх, из - за неодобрения, тревожность потерять близких людей. Не могут сами оценить себя, затруднена и оценка происходящего.

Этих учащихся можно подвести к ответу за свои поступки и действия только с помощью голых фактов, иногда - родительского авторитета.На основании вышеизложенного, мы утверждаем, что у учащихся данной группы неадекватная самооценка, а именно - высокая.

Таким образом:

1. Мы можем разделить учащихся на 2 группы: 70% учащихся - группа с завышенной самооценкой, 30% учащихся - группа с высокой самооценкой.

2. На основании полученных качественных и количественных данных, мы можем сделать вывод о необходимости проведения формирующего этапа исследования, с целью коррекции и формирования более адекватного уровня самооценки.

3. Опытное обучение

самооценка подросток умственный отсталый

3.1 Цель, структура и содержание формирующего эксперимента

Цель формирующего этапа исследования: Формирование самооценки у подростков с нарушениями интеллекта.

Для достижения поставленной цели перед нами были поставлены следующие задачи:

1.Составить комплекс упражнений, направленных на формирование адекватной самооценки у подростков с нарушением интеллекта.

2. Разработать календарно - тематический план и дидактический инструментарий для проведения занятий с подростками с нарушением интеллекта.

3. Провести занятия и проверить их эффективность.

4. Провести качественный и количественный анализ полученных данных. Работа была спланирована по следующим темам: «Зеркало», «Паутина»,

«Альпинист», «Символика моего класса», «Конкурс хвастунов», «Скажи мне, кто твой друг», «Мой внутренний мир», рассчитанным на 14 академических часов, занятия проходили в кабинете классного руководителя. Методическое оснащение занятий включало в себя: доску, мел, листы ватмана, карандаши, линейки, ластики, краски, фломастеры, цветные карандаши, фрагменты картинки, клубок ниток, листы бумаги А4, небольшие листочки (А5), шкатулка, ноутбук.

Эксперимент проводился с 13 февраля по 30 марта 2017 года, 1 раз в неделю, во внеурочное время.

Упражнение "Зеркало"

Цель: Оказание помощи ребенку в понимании себя, отстранении от своих проблем, если проблемы имеются.

Задачи:

1. Образовательные:

-Выявить знания школьника о самом себе.

-Научить школьника оценивать свои поступки, решения, а также возможности.

2. Воспитательные:

-Воспитание положительно настроенной личности в ученике.

Воспитание умения слушать и адекватно воспринимать услышанное.

- Воспитание усидчивости во время занятия.

3. Коррекционно - развивающие:

-Развитие логического мышления в процессе анализа своих поступков( Почему ты так сделал \ сказал? Как бы ты поступил иначе?).

- Развитие связной устной речи в процессе беседы.

- Развитие внимания в процессе общения с экспериментатором.

Развитие памяти в процессе вспоминания фактов своей жизни.

Развитие ЭВС в ходе занятия. Форма проведения: индивидуальная. Оборудование: не требуется.

Основываясь на информации, собранной о ученике, мы начинали рассказывать историю о другом школьнике, чья жизнь и поступки в главных чертах совпадает с жизнью и поступками ребенка. При этом учитывалось, чтобы пол, возраст и основные индивидуально-психологические особенности выдуманного персонажа действительно совпадали с характеристикой ребенка. И это способствовало тому, чтобы школьник спонтанно, незаметно для себя подключился к рассказываемой педагогом истории: что-то начал подправлять, дополнять, с чем-то согласился, а что-то поставил бы под сомнение.

Несмотря на то, что педагог и школьник сочиняют рассказ "о ком-то другом", подросток, юноша или девушка, сможет в "этом другом" увидеть самого себя, как в своеобразном психологическом "зеркале". По нашему мнению, такое "от зеркаливание" поможет ученику лучше понять самого себя, отстраниться от своих проблем и увидеть их более спокойными и "объективными глазами".

При планировании повторного занятия мы предлагали школьнику самому придумать историю о своем ровеснике и рассказать ее при новой встрече. В этом случае мы просили ученика более подробно охарактеризовать ситуацию в семье персонажа, его успехи в школе, описать взаимоотношения с друзьями, родителями. Кроме фактической стороны жизни главного героя, оценивались поступки и решения героя своего рассказа. В результате: Ученик должен был увидеть себя и свои поступки (плохие и хорошие) с другой стороны, должен понять, как поступать можно, а от каких поступков в своей жизни нужно отказаться.

На 1 занятии - «Зеркало» работа с учащимися проводилась индивидуально. Учащиеся, при первой встречи с настороженностью и недоверием отнеслись к экспериментатору, но в ходе выполнения упражнения напряженность и эмоциональное отстранение было преодолено. Затруднения понимания инструкции задания не возникло.

Трудности при изложении рассказа о каждом учащихся не возникло, но многие пытались отрицать действительное, подвергать критике экспериментатора и делать вид, что к ним это не относиться, но с помощью привлечения классного руководителя, все точки над и были расставлены, экспериментатор с каждым из учеников смог прийти к единой точке зрения и помочь ребятам понять, кто они на самом деле. Предполагаемого результата удалось достичь не полностью: учащиеся поняли, что в тех или иных ситуациях ведут себя неправильно, но некоторые не хотели меняться в лучшую сторону, утверждая, что их все устраивает.

После проведения первого занятия экспериментатору удалось склонить детей встретиться с ним вновь.

Упражнение "Паутина"

Цели: сплотить коллектив учащихся. Задачи:

1. Образовательные:

-Актуализировать знания школьников о себе, о других учащихся группы.

Познакомить учащихся с новым членом коллектива - экспериментатором.

2. Воспитательные:

-Воспитание умения слушать и слышать участников коллектива.

- Воспитания уважения к одноклассникам и экспериментатору.

3. Коррекционно - развивающие:

-Развитие логического мышления в ходе занятия.

- Развитие памяти в ходе вспоминания фактов о себе и запоминании фактов о других.

- Развитие внимания в ходе игры.

- Развитие связной устной речи в ходе рассказа о тебе.

Развитие ЭВС в ходе игры. Форма проведения: групповая. Оборудование: клубок ниток.

Инструкция: Сядьте, пожалуйста, в один большой круг. У каждого из вас сейчас есть возможность сообщить нам свое имя и что-нибудь рассказать о себе. Может быть, кто-нибудь из вас захочет рассказать о своем любимом занятии, о том, что у него лучше всего получается, или о том, чем он любит заниматься в свое свободное время. У вас есть минута, чтобы подумать, что вы хотите рассказать нам о себе. (Возьмите клубок в руки и начните игру сами.)

Меня зовут Марина Владимировна, и я очень люблю петь... (Зажмите свободный конец нити крепко в руке и киньте клубок ребенку, сидящему напротив.)

Если хочешь, ты можешь назвать нам свое имя и что-нибудь рассказать о себе. Если ты ничего не хочешь говорить, то можешь просто взять нить в руку, а клубок перебросить следующему.

Таким образом, клубок передавался дальше и дальше, пока все участники не оказались частью одной постепенно разрастающейся паутины. Затем мы поговорили с учащимися обо всем, что, по нашему мнению, способствовало групповой сплоченности. Мы спросили их: "Как вы думаете, почему мы составили такую паутину?"

После этого разговора мы снова распустили паутину. Для этого каждый учащийся возвращал клубок предыдущему, называя его по имени и, может быть, пересказывая его рассказ о себе. Так продолжалось до тех пор, пока клубок не вернулся к Нам обратно. Иногда нить запутывалась при попытке распустить паутину. В таком случае мы с юмором прокомментировали ситуацию, сказав, что члены группы уже тесно "связаны между собой".

Анализ упражнения:

— Все ли высказались в ходе игры?

— Как ты чувствуешь себя сейчас?

— Чувствуешь ли ты себя теперь иначе, не так, как в начале игры?

— Трудно ли тебе было запоминать имена?

— Чьи рассказы тебя заинтересовали больше всего?

— Кто в группе вызывает у тебя любопытство?

В результате: помочь учащимся сблизиться, лучше понять друг друга, сгладить эмоции импульсивных учащихся.

На 2 занятии - «Паутина» работа с учащимися проводилась в групповой форме. Следует отметить, что во время встречи с учащимися в школе была замечена некая инициатива: учащиеся здоровались с экспериментатором и интересовались, когда же будет следующее занятие. Трудности понимания инструкции задания не возникло.

Во время проведения 2 занятия возникли первые серьезные трудности с посадкой учащихся, многие ребята не хотели сидеть рядом с теми, с кем предлагал садиться экспериментатор, но ввиду важности этого момента с большим трудом, но удалось всех посадить на свои места.

Любимая черта многих учащихся «приукрашивать реальность» на этом занятии была ярка выражена: дети приписывали себе такие способности, которыми на деле не обладали, но с помощью экспериментатора все-таки удалось выяснить, кто что умеет и любит. Некоторые учащиеся говорили правду, но особо импульсивные учащиеся активно отрицали правду. Возможно, это связанно с тем,что наиболее импульсивные учащиеся не правильно относятся к тем, кто участвует в жизни школы, они называют этих учащихся «подлизы». Но дидактическая цель занятия была достигнута, нам удалось немного помочь учащимся сблизиться, лучше понять друг друга, сгладить эмоции импульсивных учащихся.

Экспериментатору на этот раз было легче договориться с учащимися о новой встрече, лишь несколько учащихся не понимали, зачем нам встречаться вновь.

Игра - тест "Альпинист"

Цель: Определить уровень сплоченности/разобщенности коллектива.

1. Образовательные:

- Уточнить представления о альпинизме у учеников.

-Выявить знания учеников группы о отношениях между учениками, о степени сплоченности коллектива.

Продолжить формирование единства учащихся ( создание коллектива).

2. Воспитательные:

-Воспитание умения слушать экспериментатора.

-Воспитание коллектива как единой личности.

Воспитание умения у учащихся слушать и адекватно воспринимать мнения своих товарищей.

3. Коррекционно - развивающие:

-Развитие логического мышления в ходе игры.

- Развитие умения оценивания, самооценивания.

- Развитие памяти в ходе занятия.

Развитие связной устной речи в ходе занятия. Форма проведения: групповая.

Оборудование: доска, мел.

На доске воспроизводился рисунок и пояснялось: "Итак, представьте себе, что каждый из вас альпинист. Альпинист - это человек, покоряющий горные вершины. Да, кстати, а какая самая высокая в мире вершина *(ответы детей)* - Эверест! Его высота почти 10 тысяч метров - 10 километров!

Теперь представьте, что пик - это вершина горы - это по-настоящему дружный класс, это коллектив, где все помогают друг другу, не сплетничают и не обзываются... Какой высоты достигли вы? Группа альпинистов - это твои одноклассники... (от 1 до 10), подумайте и ответьте".

Экспериментатор подходил к ребятам, узнавал их мнение и суммировал баллы. После этого сумма делилась на количество опрошенных. Получили средний балл. Этот балл озвучивался, и на доске делалась соответствующая отметка. Как правило, это 6-7 баллов.)

В результате: выявить уровень взаимоотношений между учениками, для последующей коррекции.

-е занятие - «Альпинист» многие учащиеся ждали с большим, чем прежде энтузиазмом. Учащиеся привыкли к обстановке, к экспериментатору, более адекватно стали относиться к обстоятельству того, что их сажают с нежелательными учащимися. В ходе содержания занятия впервые потребовалось проведение словарной работы, некоторые учащиеся плохо представляли, что такое альпинизм, а у части учащихся представление было искажено. На вопрос: что такое альпинизм? Экспериментатор получил разные ответы, в основном: это с горами связано; это когда с горы катаешься. Экспериментатор на доступном уровне разъяснил ученикам, что такое альпинизм: это вид спорта, когда один или несколько человек совершают восхождение на вершины гор.

Мнение учащихся по уровню сплочения класса были различны: часть учащихся считала, что, класс дружный, активный, хороший, но иногда может быть плохим. На вопрос когда вы можете, быть плохим классом экспериментатор получил единогласный ответ: когда настроение у всех плохое.

Предположительно, такая градация была связанна с тем, что группировки внутри коллектива еще не были устранены, учащиеся плохо прислушивались к мнению друг друга.

Таким образом, предполагаемый результат: выявить уровень взаимоотношений между учениками, был достигнут.

После завершения занятия экспериментатор предложил учащимся снова встретиться, учащиеся хоть и были сильно утомлены, но согласились.

Игра - проект "Символика моего класса" Цель: объединить класс в единое целое. Задачи:

1. Образовательные:

-Научить учащихся действовать вместе, сообща.

Научить учащихся правильно отстаивать свою позицию.

Уточнение знаний учеников о правилах из повседневной жизни.

2. Воспитательные:

-Воспитание умения слушать учителя.

-Воспитание вежливости у учеников по отношению друг к другу.

3. Коррекционно - развивающие:

-Развитие логического мышления в ходе занятия.

- Развитие внимания в ходе занятия.

- Развитие памяти в ходе вспоминания и запоминания правил.

Развитие речи в ходе защиты своих проектов. Форма проведения: индивидуально - групповая.

Оборудование: листы ватмана, карандаши, линейки, ластики, краски, фломастеры, цветные карандаши, фрагменты картинки.

"Видите, ребята, что мы только чуть больше половины пути прошли.

Давайте попробуем покорить вершину все вместе! Вы готовы? (Ответ детей.)

Попробуем!? С чего же начать? Знаю! Чем отличается Россия от других стран? А какие атрибуты? (Флаг - триколор, герб - двуглавый орел, гимн.) Они символизируют наше государство, в котором мы все живем - Россию!

Есть идея: а что если мы придумаем герб (символ, эмблему) класса и девиз - краткое изречение, выражающее суть нашего объединения - класса. Предлагаю поработать над проектами герба и девиза класса. Главное условие - они, эти символы, должны выразить мнение всех и способствовать объединению. Вы согласны?.. (Ответ детей.) Тогда начинаем. Нам понадобятся цветные карандаши и, главное, хорошее настроение.

1 этап "Объединение": Работу мы выполнять будем в группах по 4 человека. Для того чтобы образовать группы, каждому из вас необходимо подойти ко мне и взять фрагмент картинки, а после найти еще 3 человек, у которых находятся оставшиеся три части герба. В результате сложить части и получится целое. Эта работа оценивается по двум критериям: 1 - быстрота объединения в группу и 2 - вежливость и такт при объединении. Таким образом, действия каждого участника оцениваются по пятибалльной шкале, а сумма оценок четырех участников - это результат (балл) группы!

2 этап: Раздавались ватманы, из расчета по половине листа на группу. Давалась установка на то, что сейчас от каждого в группе зависит общий итог работы. Учитель также говорил о том, что защита проектов будет проходить по трем номинациям:

 название класса;

 девиз класса (краткое изречение, можно привести любой пример);

 символ класса.

Главное условие - проект должен объединить весь класс. 3 этап: Защита группами своих проектов.

этап: Обсуждение (какие работы понравились больше, какие трудности и удачи испытали при работе над проектом, все ли мнения учитывались)

Необходимым условием для ощущения защищенности, безопасности и комфортности является наличие правил, по которым живет класс. Эти правила должны быть понятны детьми, приниматься ими. Кроме того, известными должны быть и последствия, к которым приводят нарушения этих правил. Дети должны иметь возможность принять участие в создании правил своего класса.

Экспериментатор напоминал ребятам, что такое правила, что только тогда они становятся законами, когда они записаны на бумаге, принимаются и понимаются людьми.

Творческое задание ребятам: методом "мозгового штурма" разработать правила класса, обсудить их и принять голосованием. После голосования - записать на листе ватмана и поставить подписи. В результате: еще больше сплотить учащихся, научить их работать в команде, показать учащимся, что не только наш класс, но и все общество живет по определённым правилам.

Как и предполагалось, 4 занятие - «Символика моего класса» учащиеся ждали с большим интересом, во время беглого наблюдения за поведением экспериментальной группы мы заметили некоторые положительные тенденции: некоторые учащиеся на перемене стали в целом лучше себя вести, прекратили открыто оскорблять сверстников и, хоть и с неохотой, но уже без агрессии выполняли требования учителей.

Во время проведения 4 занятия многим учащимся понравилось создавать символику своего класса. Были затруднения при образовании в группы, но с помощью направляющей помощью экспериментатора, они были преодолены. Также во время проведения голосования учащиеся никак не могли прийти к единому мнению, экспериментатор помог увидеть плюсы и минусы каждой работы, не занимая при этом ничью сторону, чтобы не задеть лидеров (ребят, которые не так давно стали справляться со своей агрессией). И учащиеся в итоге пришли к согласию. Следует отметить, что в целом во время занятий был благоприятный эмоциональный климат, что способствовало наиболее продуктивной работе групп, мелкие стычки между учениками были вовремя преодолены. Также учащиеся поняли, что не только класс, но и целый мир должен жить по определенным правилам. Также были заметны положительные сдвиги в дисциплине, на занятии никто открыто не конфликтовал, никто не пытался никому навязать свою точку зрения и идею. И наконец, экспериментатор увидел прямое проявление инициативы: несколько учащихся после занятия решили спросить, будет ли еще занятие. Таким образом, можно сказать, что предполагаемые результаты были достигнуты.

Упражнение "Конкурс хвастунов"

Цель: помочь учащимся увидеть свои положительные стороны, помочь учащимся почувствовать себя важными и нужными для жизни коллектива.

Задачи:

1. Образовательные:

-Актуализировать знания детей о своих одноклассниках, убедиться в их правдивости.

2. Воспитательные:

-Воспитание уважения друг к другу.

Воспитание умения слышать и слышать друг друга и экспериментатора.

-Воспитание усидчивости.

3. Коррекционно - развивающие:

-Развитие логического мышления в ходе занятия.

Развитие связной устной речи в ходе занятия.

- Развитие ЭВС в ходе занятия. Форма проведения: групповая. Оборудование: не требуется.

Сегодня мы проведем с вами необычный конкурс - конкурс хвастунов. Выигрывает тот, кто лучше похвастается. Чем мы будем хвастаться? Соседом справа. Посмотри внимательно на своего соседа справа. Подумай, какой он, что он умеет делать, что у него хорошо получается. Например, так: Лена - умная, красивая, быстро бегает, весело смеется и т.д.

После того, как был пройден круг, учащиеся определяли победителя - лучшего хвастуна. Мы решили обсудить, кому, что понравилось больше: рассказывать - хвастаться о соседе или слушать, как о нем рассказывают. В результате: научить ребят видеть положительные качества в другом человеке, развить контроль над эмоциями у учащихся.

Когда учащиеся услышали, название 5 занятия - «Конкурс хвастунов», они были очень удивлены, и даже не могли предположить, что же мы будем делать. Услышав содержание, реакция была спокойной, что было очень хорошо, ведь раньше, учащиеся хвастались только собой и нередко значительно приумножали свои достоинства, умения и достижения. В ходе занятия экспериментатору уже без трудностей удалось усадить всех «нежелательных» участников группы рядом с лидерами. Учащимся было трудно хвастать другими учащимися и уже тем более не преувеличивать и не преуменьшать действительность. Но в целом все справились хорошо, все увидели положительные и отрицательные стороны и все выявили правильно положительные и отрицательные стороны у товарищей по группе. Дисциплина и эмоциональная обстановка в ходе занятия сохранялась стабильно мирная и благоприятная. Учащиеся снова изъявили желание встретиться с экспериментатором на занятии. Предполагаемый результат: научить ребят видеть положительные качества в другом человеке, развить контроль над эмоциями у учащихся, был достигнут.

Упражнение "Скажи мне, кто твой друг".

Цель: выявить характер межличностных отношений учащихся. Задачи:

1. Образовательные:

-Уточнить знания учащихся по понятию "Психологический" портрет.

Выявить умение у учащихся узнавать человека не по внешним, а по внутренним признакам ( характер, привычки и т.д.).

2. Воспитательные:

-Воспитание толерантного отношения к мнению товарища.

Воспитание умения слушать и слышать учителя.

-Воспитание усидчивости.

3. Коррекционно - развивающие:

-Развитие памяти путем изучения новых слов.

- Развитие внимания в ходе занятия.

- Развитие связной устной речи путем построения рассказа.

Развитие логического мышления в ходе занятия. Форма проведения: групповая.

Оборудование: не требуется.

Каждый участник в течение 3-4 минут набрасывал «психологический портрет» кого-либо из членов группы без указания признаков, особенно внешних, по которым сразу можно узнать конкретного человека.

В портрете было отражено 10-12 черт характера, привычек, особенностей, характеризующих именно этого человека. Время для описания 5 минут. Затем написавший выступал со своей информацией перед группой, а остальные участники пытались угадать, чей это портрет. В результате: научить учащихся дифференцировать хорошее и плохое, помочь учащимся контролировать свои эмоции, научить учеников не «приукрашивать» реальность.

На 6 занятии - «Скажи мне, кто твой друг» учащиеся занимались дифференцировкой хорошего и плохого, а также размышляли о том, каким должен быть настоящий друг. В ходе занятия основной трудностью было отсутствие умения составлять психологический портрет человека, учащиеся не понимали, что есть психологический портрет, но после разъяснения экспериментатором этого понятия, трудности в какой-то степени были преодолены. Оказалось, что учащиеся не очень хорошо знают привычки и черты характера друг друга. В целом положительная эмоциональная обстановка сохранилась на всем занятии, участники, которые раньше были немногословны, стали более открытыми, немного общительными. Закреплению, а также эмоциональной разгрузке и разрядке способствовали песни «Если с другом вышел в путь» и «Песня о друге».

После проведения занятия учащиеся сообщили о том, что с нетерпением будут ждать следующей встречи с экспериментатором.

Достичь предполагаемого результата: научить учащихся дифференцировать хорошее и плохое, помочь учащимся контролировать свои эмоции, научить учеников не «приукрашивать» реальность, удалось полностью.

Групповое занятие "Мой внутренний мир"

Цель: Развитие самосознания у учеников, умений и навыков самоанализа, рефлексии, способствовать личностному росту, нравственному самосовершенствованию.

Задачи:

1. Образовательные:

-Уточнения знаний о прилагательных, характеризующих качества личности.

Актуализация знаний о правилах работы на занятии.

Уточнение знаний по теме "Внутренний мир".

Продолжить формировать у учеников понятие о уникальности личности.

2. Воспитательные:

-Воспитание положительно настроенной личности у каждого ученика.

Воспитание уважения к экспериментатору и друг другу.

-Воспитание усидчивости на занятии.

3. Коррекционно - развивающие:

-Развитие связной устной речи в ходе занятия.

Развитие логического мышления в ходе беседы с учениками о внутреннем мире человека.

Развитие ЭВС в ходе рефлексии.

Развитие памяти в ходе изучения новых слов. Форма проведения: групповая.

Оборудование: цветные и простые карандаши, фломастеры, листы бумаги А4, небольшие листочки (А5), шкатулка.

Приветствие, сообщение темы и целей занятия, формирование установки на активную творческую работу.

Упражнение «Имя»

Ведущий предлагал всем участникам встать в круг рядом друг с другом, передавать мяч от одного к другому. Тому участнику у кого в руках оказывался мяч назвать своё имя и произнести прилагательное, начинающееся на первую букву имени, например: Ольга - остроумная, общительная, отзывчивая. Выполнив упражнение, всем участникам предлагалось занять свои места.

Ведущий. Прежде чем мы продолжим, предлагаю обсудить правила работы на занятии, при желании вы можете дополнить эти правила.

Правила работы на занятии:

Уважение к говорящему. Право на личное мнение есть у каждого. Недопустимость оценок в адрес другого. Активное участие во всех упражнениях. Сообщать о трудностях, мешающих участию в работе над упражнениями.

Если в этом есть необходимость, ведущий дописывает правила.

Ведущий. Мы живём с вами в большом, удивительном и очень интересном мире. Нас окружает природа, предметы, много людей. Каждый день мы узнаём что-то новое, чему-то учимся. Есть в мире то, что нас радует и есть то, что огорчает. То, что окружает нас - мир внешний (вокруг). Но есть ещё и другой мир, который существует внутри нас - его ещё называют внутренний мир человека, «душа». Внешний мир у нас общий. А внутренний? Он у каждого человека свой, неповторимый. Этот мир невидим нашим глазам. На что он похож? Как вы себе его представляете? Что же находится в этом мире? (наши мысли, эмоции, чувства, характер, мечты). Сегодня я предлагаю вам совершить небольшое путешествие в ваш внутренний мир и узнать его получше. Зачем нужно знать свой внутренний мир?

**–** Итак, в добрый путь! Приятного путешествия!

Упражнение «Наш внутренний сад»

Ведущий. Наш внутренний мир можно представить себе как прекрасный сад (фоном включалась тихая спокойная музыка для релаксации). Я попрошу вас сесть как можно удобнее, расслабиться, закрыть глаза и представить свой внутренний мир в виде прекрасного сада (пауза).

**–** Какой он - сад вашего внутреннего мира? Он большой или маленький?

**–** Какие запахи вы ощущаете в вашем саду? Какие слышите звуки?

**–** Ваш сад окружает забор или каждый может подойти к нему?

**–** Бывают ли в вашем саду люди? Пройдитесь по своему саду, погуляйте (пауза).

**–** Какие эмоции вы испытываете, гуляя по саду? Что чувствуете?

**–** А теперь попрощайтесь со своим садом. Вы сможете вернуться сюда, когда захотите. Постепенно возвращайтесь в нашу комнату, открывайте глаза.

Далее ведущий просил каждого участника (по степени готовности) рассказать о саде своего внутреннего мира.

- Каким вы представили свой внутренний сад?

**–** Что вы испытали, когда выполняли упражнение?

**–** Что теперь чувствуете?

Ведущий. Чтобы внутренний сад был действительно прекрасным, нужно приложить усилия и как следует поработать. Как вы думаете, семена чего мы сажаем в своём внутреннем саду? Да, это семена наших мыслей, наших желаний, наших чувств, семена будущих поступков. Семена добрых мыслей, знаний, чувств, желаний туда нужно сажать специально. Если ничего не посадил в своём саду, какой урожай соберёшь? Да, только урожай сорняков. А что с ним делать? Сколько труда нужно приложить, чтобы его прибрать и уничтожить! Богатый урожай из внутреннего сада - это основа счастья человека. Про какого человека говорят «у него богатый внутренний мир»? Ухоженный внутренний сад питает человека и помогает ему достичь всего, о чём он мечтает.

**–** Послушайте своё сердце, позовите на помощь воображение и нарисуйте свой внутренний сад.

**–** Что в нём растёт? Какой урожай он даёт?

**–** Какие сорняки нужно выполоть в вашем внутреннем саду? Подумайте, как это лучше сделать?

**–** Какие советы вы дали бы человеку, который желает вырастить в своём внутреннем саду добрый урожай? Учащимся давалось время на рисование, затем они могли по своему желанию показать и прокомментировать рисунки (никакой критики не допускалось). Важно было подвести детей к пониманию, что у каждого свой уникальный внутренний мир и от самого человека зависит, каким он будет.

Ведущий. Человек, как и внешний (окружающий нас) мир, меняется. Человек не только растет, взрослеет, но и его внутренний мир постепенно становится другим. Каким вы хотите, чтобы был ваш внутренниймир? Что для этого нужно делать? Сейчас я вам предлагаю послушать стихотворение Николая Заболоцкого «Не позволяй душе лениться».

**-** Как вы понимаете строчку «Не позволяй душе лениться»? И о чём говорилось в стихотворении?

Рефлексия

Ведущий предлагал участникам в заключение высказать свои ощущения от сегодняшнего занятия, что понравилось, запомнилось, какие мысли их посетили.

Упражнение «Пожелание»

Ведущий. Я предлагаю каждому из вас написать короткое пожелание на листе бумаги и положить его в шкатулку. Затем я их перемешаю, а вам предложу наугад вытащить из шкатулки пожелание, которое прочитаете группе и оставите себе на память о нашей встрече.

Вы все сегодня молодцы давайте скажем друг другу спасибо.

В результате: повышение интереса подростков к содержанию своего внутреннего мира, осознание различных сторон своего внутреннего мира.

Заключительное, 7 занятие - «Мой внутренний мир» прошло гладко, даже идеально. Перед занятием мы вновь понаблюдали за учащимися и опросили учителя, оказалась, что заминки в поведении, оценки ситуации и проблемы взаимодействия с ровесниками и учащимися из других классов были очень неплохо сглажены. Конечно, как объяснил классный руководитель, предстояло еще много работы, но они и не надеялись увидеть учащихся такими, какими они стали.

Трудности представления своего внутреннего мира во время выполнения упражнения возникли практически у всех, но с помощью наводящих вопросов экспериментатора, их удалось преодолеть. Во время проведения занятия учащиеся не знали, что эта последняя их встреча с экспериментатором, все прошло спокойно и без нареканий. Когда учащиеся узнали о том, что это последнее занятие, конечно, они расстроились, сказали, что будут скучать по экспериментатору, надеются увидеться вновь. Предполагаемый результат был, достигнут, а экспериментатор в свою очередь взял с учащихся слово, что они не будут больше такими, как раньше.

После этого занятия было ярко видно, что учащиеся начали сплочаться между собой, пропали группировки, появилась взаимоподдержка, исчезли насмешки, перестали выделяться лидеры, а главное в глазах учащихся появились зачатки взаимопонимания и уже более адекватное оценивание ситуации и самих себя.

Внедрение поставленных задач в работе с учащимися, имеющих проблемы в личностном развитии решает ряд научных и организованно - методических проблем изучения коммуникативных навыков учащихся с интеллектуальными нарушениями, составления и внедрения в практику работы с учащимися в личностно - ориентированных диагностических, коррекционно - развивающих, профилактических программ.

3.2 Качественный и количественный анализ данных формирующего эксперимента

После завершения формирующего эксперимента нами было проведён сравнительный анализ данных констатирующего и формирующего этапа исследования по методикам констатирующего этапа.







Диаграмма 3.1 Изменение отдельных показателей самооценки 1 группы

Исходя из показателей диаграммы, и результатов наблюдения за 1 группой мы хотим заметить, что после проведенной работы произошли следующие изменения:

% учащихся стали не так высоко оценивать себя, свою внешность и физические возможности. Они стали меньше, чем раньше, доказывать учителям и сверстникам, что они лучше всех и лучше них никого нет. Перестали вступать в конфликты, доказывать свою правоту несмотря ни на что. Учащиеся других классов стали охотнее с ними общаться, ушла агрессия. Эти учащиеся больше не являлись зачинщиками конфликта, также перестали провоцировать нарушения дисциплины на уроке.

% учащихся этой группы стали менее самоуверенными, больше стали обращаться за помощью к сверстникам, к учителям. Также стали задавать вопросы на уроке, если что-то не понятно, признавать свои ошибки. Не всегда конечно, но они стали извиняться за проступки не только перед ровесниками, но и перед учителями. Родители этих детей стали замечать зачатки другого поведения и дома, исчез эгоизм, дети стали более податливыми и отзывчивыми.

% учащихся стали менее импульсивными, перестали «рубить» с плеча, появился, на наш взгляд, некий страх за последствия сказанного или сделанного. Учащиеся стали спокойнее, больше не было вспышек гнева на уроке по поводу замечаний или указаний учителя. Конечно, снизился показатель общительности, учащиеся стали более избирательны в выборе друзей, осторожны. Думаем, это связанно с тем, что учащиеся поняли, что не каждого человека, который сильно выделяется из толпы, можно назвать своим другом.



Диаграмма 3.2 Изменение отдельных показателей самооценки 2 группы

Во второй группе учащихся, после проведения формирующего эксперимента, тоже произошли небольшие изменения:

% учащихся, стали чуть ниже, чем раньше, давать положительную оценку своим действиям, умениям, возможностям. У них стало лучше поведение и в школе и дома, раньше эти учащиеся не принимали активное участие не в работе кружков, ни во внеклассных мероприятиях, так как, за это они осуждались участниками 1 группы. Родители заметили проявление инициативы дома, учащиеся перестали бояться неодобрения, все чаще предлагали родителям помощь в домашних делах.

- 5% учащихся стали более способными держаться принятой линии поведения, стали прислушиваться к оценкам и советам учителя, не боясь при этом быть посмешищем в классе. Учащиеся этой группы стали без страха подсказывать учащимся 1 группы, как себя вести нужно, а от каких поступков лучше отказаться. Между 1 и 2 группами, как мы заметили, в целом вырос уровень коммуникации: «лидеры» стали более спокойными и дружелюбными, а робкие дети стали чуть смелее и больше не боялись быть обиженными. Также пропали насмешки.

-5% учащихся стали более общительными, снизились показатели тревожности, учащиеся стали лучше работать на уроке, как заметили педагоги, ответы стали выразительнее и громче, внеклассная работа выполнялась с большим удовольствием и усердием. Спокойные, и даже в какой-то степени пассивные эмоциональные реакции сменились смехом, но пока еще робким и редким. Это заметили и педагоги в школе, и родители дома.

Для учащихся 1 группы учитель и родители стали более важны, чем раньше. Теперь в них учащиеся видели не средство для достижения цели и получение желаемого (раньше учащиеся считали, что шаткая дисциплина и срыв урока это плюс к авторитету среди сверстников), а друга, помощника, советчика и опору. Так называемые «лидеры» перестали инициировать срыв дисциплины на уроке, стали обращать внимание на поведение спокойных учащихся на уроке. В столовой учащиеся стали охотнее дежурить, они больше не считали, что они обслуга и что все считают их обслугой. Учащиеся поняли, что никто не считает, что они хуже всех и стали общаться, проявлять не большую инициативу общения с теми, кого они раньше считали врагами. Родители перестали исполнять все «хочу» учащихся и это в свою очередь, согласно их рассказам, принесло свои плоды: учащиеся стали понимать, что чтобы что-то получить, надо что-то сделать. Причем, если ты делаешь добро, добро получаешь, делаешь зло или плохое что - либо, не получаешь ничего, а можешь и быть наказан за это. Учащиеся стали больше проявлять инициативы в домашних делах, уроки стали делать усерднее, как говорят родители: решили взяться за голову. На основании этого, мы можем заметить положительные тенденции в снижении самооценки у этой группы учащихся.

Учащиеся 2 группы стали реальнее оценивать свои возможности: на уроке и дома, на уроке перестали подражать ребятам из 1 группы, дома стали более отзывчивыми, стали пытаться искать общий язык не только с родителями, но и с учителями и сверстниками. У этих учащихся снизилась тревожность, они заметили, что к ним потянулись общаться учащиеся из другой группы. Мы заметили, что чувствовалось единство группы, учащиеся хорошо чувствовали друг друга, научились слушать и слышать друг друга, стали более приветливыми и понимающими. Более сильные торопились на помощь более слабым. Учащиеся не стеснялись друг друга. Если мы раньше замечали робкие, слабые и тихие голоса, то теперь они у всех слышны отчетливо и уверено, у каждого появилось мнение, а значение социального статуса растворилось в этом коллективе.















Диаграмма 3.3 Изменения самооценки у 1 группы по результатам исследования

Уровень самооценки снизился, и подтверждение тому, данная диаграмма и результаты наблюдения за учащимися 1 группы:

1. У этой группы теперь более реалистичное отношение к своим возможностям, появились зачатки самокритики. Теперь они не рассказывали, ни экспериментатору, ни сверстникам, о талантах, которых не было. Во время беседы, они сказали нам, что хотели бы стать хотя бы просто хорошими людьми нашего общества. А так пока не знают, чем займутся после школы.

2. Что касательно уровня притязаний - он тоже снизился, учащиеся стали понимать, что стать хорошим и добрым человеком можно только приложив усилия, контролируя свое поведение.

























Диаграмма 3.4 Изменения самооценки у 2 группы по результатам исследования

У 2 группы тоже произошли неплохие изменения в самооценке:

1. Поскольку снизился уровень тревожности, как это было сказано выше, учащиеся стали без страха проявлять себя и стали вступать в контакт с учащимися 1 группы. Самое главное учащиеся этой группы поняли: что не нужно ориентироваться на плохой пример, нежно быть и оставаться хорошим примером для всех. Так же у группы повысился интерес, учащимся снова хочется участвовать во внеклассной деятельности, а также субботниках и даже прийти помочь учителям в подготовке школы к 1-му сентября.

2. Уровень притязаний в этой группе не был так высок, как в той группе, но и здесь мы заметили положительный изменения: учащиеся делились с нами планами на жизнь: кто-то поваром хочет стать, радовать всех своими блюдами, кто-то еще не решил, но подумывает над профессией швеи, а кто-то даже хочет уже сейчас, на лето, найти себе подработку, маме помогать.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что:

- Неадекватность самооценки подростков с нарушением интеллекта не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и явлениям социальной дезадаптации, к изоляции этих учащихся в коллективе сверстников, в связи, с чем особую значимость приобретает дифференцированная психопрофилактика и психокоррекция имеющихся у этих учащихся особенностей эмоционально-личностного развития.

- Коррекционная работа должна проводиться в виде подгрупповых и групповых занятий, содержание зависит от этапов работы и конкретных задач обучения, с использованием синтеза и анализа психологических приемов, что дает возможность один и тот же конфликт проработать и отреагировать в разных системах, первоначально выражая себя через свою систему восприятия мира средствами того или иного искусства, а затем развивая блокированные или малоразвитые системы.

Проведенное исследование убедительно доказало необходимость разработки системы психолого-педагогического сопровождения ребенка с интеллектуальными нарушениями, которая может быть создана только совместными усилиями психологов и дефектологов и должна базироваться на знании закономерностей интеллектуального и социально-личностного развития ребенка.

Заключение

Социализация лиц с умственной отсталостью, чрезвычайно затруднена в связи с неразвитостью у них навыков межличностного общения в обычной социальной среде, несформированностью потребности в общении, неадекватной самооценкой, негативным восприятием других людей, гипертрофированным эгоцентризмом, склонностью к социальному иждивенчеству, поэтому работа по выработке адекватной самооценки главная цель в формировании личности, с целью включения их в самостоятельную социально - значимую жизнь нашего общества.

Самооценка - это осознание личностью самого себя, своих возможностей, собственных качеств, достоинств, недостатков и места среди других людей; так же это степень восприятия себя хорошим, компетентным, достойным уважением. Самооценка определяет взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека, на развитие его личности. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний, целей, которые человек перед собой ставит.

Проблеме формирования и изучения самооценки посвящены исследования многих ученых: Андрущенко Т.Ю., Божович Л.И., Выготский Л.С., Джеймса У., Дульнева Г.М., ЗахаровойА.В.. Кожалиевой Ч.Б., Коломинского Н.Л., Кона И.С., Кузьмицкой М.И., Липкиной А.И., Лисиной Л.И., Назамбаевой Ж.И., Рубинштейн С.Я. Они отмечали*(1; 3; 6; 8; 10; 12; 15; 18; 19; 22; 26; 27; 30; 37)*, что в подростковом возрасте у детей с данной категорией самооценка в обычных условиях воспитания беспрерывно подвергается резким и контрастным воздействиям. Часто у таких детей самооценка неадекватная, правильные понятия о своих возможностях не сформированы. Они не способны критично оценивать свои действия и поступки.

Самооценка умственно отсталых учеников в подростковом в значительной мере определяется видом выполняемой им деятельности, учебным предметом и успехами в обучении. В процессе коррекционного обучения происходит формирование адекватной самооценки у большинства умственно отсталых учащихся и ведущая роль в этом принадлежит учителю.

В ходе констатирующего этапа исследования выявились следующие особенности самооценки у подростков с нарушением интеллекта:

1. преобладание неадекватно завышенного уровня самооценки;

2. высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, непосредственно влияющий на самооценку детей;

3. высокая оценка физической привлекательности (себя и других; внешность, красота); низкая оценка своих интеллектуальных возможностей (ума).

4. большое расхождение между реальной и идеальной самооценкой с тенденции к невротизации личности.

Выделенные трудности в формировании самооценки учащихся с легкой умственной отсталостью нацеливали нас на составление комплекса психокоррекционных занятий по их преодолению.

В основу разработанных занятий легли психокоррекционные методы, предложенные Хухлаевой О.В, Крюковой С.В., Слободяник Н.П., Чистяковой М.И., Яковлевой Н.Г.*(41; 19;37;43;44).*

На коррекционных занятиях решались следующие задачи:

1. Оптимизация уровня уверенности в себе, своих возможностях.

2. Развитие чувства симпатии и эмпатии, формирование умения выражать свои эмоции.

3. Развитие групповой сплоченности.

4. Развитие коммуникативных навыков.

5. Развитие словаря, отражающего качества характера и внешности.

Во время проведения занятий отмечалось: неадекватность, плохая дисциплина, конфликтность участников. Ребята активно критиковали друг друга, не хотели сотрудничать ни с экспериментатором, ни друг с другом. Постепенно, в середине работы, ребята стали более активны, ссоры пропали, дисциплина нормализовалась, замечания экспериментатора ребятам стали восприниматься более адекватно и в серьёз. Под конец работы ребята стали активно сотрудничать друг с другом не только на занятиях, но и на уроках, переменах. Лидерство отдельных учащихся группы больше не проявлялось так сильно, как раньше, вялость и пассивность некоторых учащихся группы перешли в активность и инициативу. Проблемы дисциплины, имеющиеся раннее не только на уроках, но и на занятиях с экспериментатором, были сглажены и сведены к минимуму.

Во время проведения работы наметилась положительная тенденция в умении оценивать себя, других и свои действия у учащихся экспериментальной группы. Так же это заметили педагоги и администрация школы. Нам удалось сгладить эмоциональную, составляющую у учащихся, наладить проблемы коммуникации, развить сопереживание и вслед за этим, как мы думаем, начал снижаться уровень самооценки. После проведения работы, мы заметили еще большие положительные тенденции в оценке и самооценке учащихся экспериментальной группы, немного снизилось количество учащихся с завышенной самооценкой, значительно снизился состав учащихся с высокой самооценкой. Таким образом, мы можем судить об эффективности разработанного нами комплекса занятий по формированию самооценки у подростков с нарушением интеллекта. Все вышеперечисленные показатели подтверждают произошедшие качественные изменения в самооценке у подростков с нарушением интеллекта. В ходе нашей работы намеченные цели и задачи были достигнуты, гипотеза исследования подтверждена. Конечно, стоит рекомендовать, что данный вид работы, необходимо проводить систематически.

Список литературы

1. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте. Автореферат канд. дис. М,. 1979. 21 с.

.Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. М., 2000. 420 с.

.Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. 349 с.

4 .Божович Л.И. Особенности самосознания у подростков /Л.И. Божович // Вопросы психологии. 1955. No1. С. 98 - 107.

5 .Вяранен В.А. Оценка своего положения в коллективе подростками вспомогательной школы / В.А. Вяранен //Дефектология, 1971. No 4. С. 15 - 20.

6 .Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.

7. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собрание сочинении. В 6.т.Т.1., Т. 2. М.: Педагогика, 1982.

8. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. М.: Педагогика, 1991. 368 с.

9 .Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Уч. пособие для студентов средн. пед. учебн. завед. М.: Академия, 2009. 368 с.

10 .Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев // - М.: Просвещение, 1981. 68 с.

11. Евлахова Э.А. Особенности восприятия сюжетно - художественных картин учащимися вспомогательной школы. Автореферат канд. дис. М, 1958. 16 с.

12. Захарова А. В. Формирование самооценки в учебной деятельности. В сб.: Психологические проблемы учебной деятельности. М., 1977, с. 242-249.

13. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с. 14.Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие / М.Кле // М.: Педагогика, 1991. С. 74, 109 - 115.

15. Кожалиева Ч.Б. Особенности становления образа Я у умственно отсталых подростков. Автореферат. к. псих. н. М.: 2005, 16 с.

- Кожалиева Ч.Б. Диагностика уровня развития самосознания и содержания образа «Я» у подростков с нарушением интеллекта (методические рекомендации). М.: Издательство МГОУ, 2007, 47 с.

17 .Коломинский Н.Л. Самооценка учащихся вспомогательной школы и уровень их притязаний в процессе профессионально- трудовой подготовки / Н.Л. Коломинский // Дефектология. 1970. С. 70 - 75.

18 .Коломинский Н.Л. Осознание умственно отсталым подростком своего положения в коллективе сверстников / Н.Л. Коломинский //Дефектология. 1971. No 6. С. 41 - 47.

19 .Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал, 2001, Т.2., №3, С. 25-38.

20. Коробейников И.А. «Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития». (диссертация, 1997 г.) с. 323.

.Крюкова С.В.. Слободяник Н.П. Программы эмоционального развития. М., 2001. 208 с.

.Кузьмицкая М.И. Подведение учащихся вспомогательной к выбору профессии один из путей формирования у них положительных черт личности / М.И. Кузьмицкая // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе. М.: Педагогика, 1971. 96 с.

23. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985. 144 с.

24. Леонтьев А.Н. Деятельность, Сознание. Личность. М., 1982. 352 с.

25.Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: уч. пос. для студентов вузов / А.Г. Лидерс // М.: «Академия», 2001. 256 с.

26. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Знания, 1976. 64 с.

27. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997. 384 с.

28 .Максимова Н.Ю. Оценочная деятельность и формирование самооценки школьников // Вопросы психологии. 2003. №5. С. 42-47.

29 .Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И Мамайчук // СПб.: Речь, 2003. 400 с.

30 .Намазбаева Ж.И. Изучение самооценки умственно отсталых школьников 5-х и 8-х классов / Ж.И. Намазбаева // Дефектология. 1971,- No 1. С. 24 - 30.

31. Натаниель Б. Мощь самооценки/ Б. Натаниель// New York: Bantam Books, 1969. 205 с.

32. Никандрова Т.С. Межличностные отношения подростков с интеллектуальной недостаточностью и их развитие //Дети с проблемами в развитии. 2004. №3. С. 15-17.

33.Урываев В.А. «Особенности социализации детей с ОВЗ». 5 с.

. Олигофренопедагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин и др.; Под ред. Б.П. Пузанова.- М.: Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.

35 .Певзнер М.С., Лубовский В.В. Динамика развития детей-олигофренов / М.С. Певзнер, В.В. Лубовский // М., 1963. 464 с.

36 .Практические задания по возрастной психилогии // учебное пособие. М. МГПИ, 1989. 89 с.

37. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х тт. Т. II. М., 1989. 38.Словарь практического психолога.- М., 2005.

. Слободяник Н. П. Как науапчить ребенка - инвалида правилам поведения/Н.П. Слободяник// М,: Владос, 2007. 136 с.

40 .Смирнова А.Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы / А.Н. Смирнова // - М,: Просвещение, 1982. 104 с.

41 .Соколова Е.Т., Чеснова И. Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей / Е.Т. Соколова, И.Г. Чеснова //Вопросы психологии. 1986. No.2. С. 110 - 118.

42 .Таров Д.А. Формирование адекватной самооценки учебной деятельности у подростков: На примере сельской школы / Д.А. Таров// дисс.... кан. пед. наук / Елецкий гос. Ун-т им. И.А. Бунина. Елец, 2003. 166 с.