

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Мясоедова Алена Викторовна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Психология и педагогика
специального и инклюзивного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

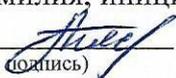
Заведующий кафедрой
д. м. н., профессор С.Н. Шилов
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2020 
(дата, подпись)

Руководитель
к. психол. н., доцент, Н.Ю. Верхотурова
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2020 
(дата, подпись)

Обучающийся:
Мясоедова А.В.
(фамилия, инициалы)

15.06.2020 
(дата, подпись)

Дата защиты 19.06.2020

Оценка _____
(прописью)

Красноярск 2020

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	8
§ 1.1. Проблема изучения самооценки в психологии.....	8
§ 1.2. Развитие самооценки учащихся младшего школьного возраста	16
§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	26
Выводы по первой главе.....	35
Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей самооценки младших школьников, имеющих речевые нарушения	37
§ 2.1. Организация, методы и методики исследования	37
§ 2.2. Особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	43
Выводы по второй главе.....	49
Глава 3. Психологическая коррекция самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	51
§ 3.1. Научно-теоретические и методологические подходы к коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями	51
§ 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.....	56
§ 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	71
Выводы по третьей главе.....	76
Заключение.....	77
Список использованной литературы.....	81
Приложение	90

Введение

Актуальность исследования. На сегодняшний день проведено большое количество исследований, посвященных вопросам развития детей с нарушениями речи, в которых рассматриваются особенности их познавательной сферы, специфика различных видов деятельности, аспекты речевого развития. Меньшее внимание уделялось изучению психологических особенностей личности таких детей, в то время как на практике педагоги сталкиваются с проблемами, нарушениями общения и деятельности. Причины этих нарушений заключаются в отклонении личностного развития детей с речевой патологией. Знание механизмов развития личности детей с речевой патологией необходимо для повышения эффективности коррекционной работы.

В работах И.Ю. Левченко, Г.Х. Юсуповой показано, что личность дошкольника с речевыми нарушениями характеризуется специфическими особенностями (заниженная самооценка, коммуникативные нарушения, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности). Л.М. Шипициной и Л.С. Волковой при изучении эмоционально-личностных качеств у младших школьников с речевыми нарушениями, установлено, что эти учащиеся оценивают свою общительность значительно ниже, чем сверстники с нормальной речью. При этом мальчики меньше, чем девочки, осознают, что причиной их недостаточной общительности является речевой дефект [21].

Ранее нарушение речи сужает возможности общения, искажает его нормальное формирование, что способствует появлению своеобразных черт личности. Известно, что основной формой психического развития является усвоение ребенком общечеловеческого опыта через совместную с взрослым практику и через речь (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин).

Структурными компонентами личности являются самооценка и уровень притязаний, которые проявляются в поведении субъекта и определяют характер его деятельности.

Самооценка относится к ядру личности, включает в себя осознание и оценку своих сил и возможностей, способность отнестись к себе критически. От того, как человек воспринимает и оценивает самого себя, зависит и характер его взаимодействия с другими людьми, эффективность его деятельности и дальнейшее развитие его личности.

Работы, посвященные изучению самооценки при речевых нарушениях, немногочисленны. В них исследование самооценки проводится чаще всего косвенно и в недостаточной степени предложены механизмы коррекции уровня самооценки при речевых нарушениях, что и определяет актуальность исследования.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: Большой вклад в изучение личности детей с речевыми нарушениями внесли такие ученые как: В.М. Шкловский, В.И. Селиверстов, Л.А. Зайцева, О.С. Орлова, Л.Е. Гончарук, Г.А. Волкова и другие. Исследования самооценки детей с речевой патологией не многочисленны (Л.С. Волковой, Л.Е. Гончарук, Л.А. Зайцевой, В.И. Селиверстова, О.С. Орловой, О.Н. Усановой, О.А. Слинько, Л.М. Шипициной и др.).

Проблема исследования заключается в изучении особенностей самооценки, теоретическом обосновании и разработке психологической программы коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Объект исследования: особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Предмет исследования: психологическая коррекция самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями самооценки учащихся младшего школьного возраста с

речевыми нарушениями являются: неуверенность в себе, принятие самого себя, депривация притязания на признание. Разработанная нами программа окажет положительное влияние на формирование самооценки изучаемого контингента школьников.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу психологической коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и выявить ее эффективность.

Задачи исследования:

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической, медико-биологической литературы определить степень разработанности проблемы исследования, ее современное состояние;
2. Выявить особенности самооценки, учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями;
3. Разработать и экспериментально проверить эффективность программы психологической коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относятся: анализ общей и специальной психолого–педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования, ко вторым: изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В процессе исследования использовались следующие психодиагностические методики:

1. «Лесенка» В.Г. Щур (1982) [58].
2. «Проба Де Греефе» А.И. Липкина (1976) [62];

3. «Три оценки» А.И. Липкина (1995) [62].

Организация исследования. Базой для реализации исследования явилась МАОУ СШ 149, г. Красноярска. В эксперименте участвовало 20 учащихся 2 классов и 20 учащихся 4 классов. Возраст испытуемых 8–9 и 10–11 лет соответственно. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся, из них 20 мальчика и 20 девочек.

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в 2019—2020 учебном году в четыре этапа:

Первый этап (сентябрь 2019 – октябрь 2019) – анализ общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования; формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач; уточнение объекта и предмета исследования; разработка экспериментальных планов.

Второй этап (ноябрь 2019 – апрель 2020) – подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями, разработка методики констатирующего эксперимента, его проведение и последующий анализ результатов.

Третий этап (декабрь 2019 – март 2020) – обоснование и разработка программы психологической коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. Количественный и качественный анализ результатов формирующего эксперимента, и интерпретация полученных данных.

Четвёртый этап (апрель 2019 – май 2020) – проведение контрольного эксперимента и его анализ. Выявление эффективности разработанной программы. Формулирование общих выводов и заключения.

Теоретическая значимость исследования. Настоящее исследование расширяет представления об особенностях самооценки, учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и способах ее коррекции.

Практическая значимость исследования. Разработанная программа коррекции самооценки, учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями может быть в дальнейшем использована педагогами, психологами и родителями в образовательном процессе.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в количестве 115 источников). Включает приложение. Работа проиллюстрирована 3 таблицами, 9 рисунками.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования

§ 1.1. Проблема изучения самооценки в психологии

На сегодняшний день в мире реализуется общественный заказ на формирование социально активной, нравственной личности, реализующей свои способности и возможности. В связи с этим особо значимыми становятся проблемы становления процессов регуляции, которые позволяют человеку выступать как истинному субъекту своего собственного поведения и своей деятельности, а также самостоятельно определять перспективы своего развития, пути и средства их реализации [57].

Одним из способов решения вопросов личностного роста является умение перестраивать деятельность с учетом самооценки при изменении социальных отношений. Выбор цели жизни, успешность ее реализации, состояние здоровья напрямую зависят от уровня самооценки, как основного внутреннего рычага саморегуляции поведения, деятельности, общения.

Самооценка – это особое образование самосознания личности, результат обобщающей работы в сфере самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. При этом под самосознанием понимается основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях [38].

Существуют и другие определения самооценки:

- По А.Т. Фатуллаевой (2009), самооценка – это оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [55].
- А.А. Деркач (2004) считает, что самооценка – это результат постоянного сопоставления того, что человек наблюдает в себе, с тем, что он видит в других людях, и в то же время с тем, что, как он предполагает, видят в нем другие [16].
- Л.В. Бороздина (1992) рассматривает самооценку, как ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны

своей личности, деятельности, поведения. Самооценка в данном случае выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я- концепции, самосознания, и как процесс самооценивания [7].

- К.Р. Сидоров (2013) предложил рабочее определение данного конструкта: самооценка – это продукт отражения информации субъектом о себе в соотношении с определенными ценностями и эталонами, существующий в единстве осознаваемого и неосознаваемого, аффективного и когнитивного, общего и частного, реального и демонстрируемого компонентов [49].

- По мнению Т.В. Галкиной (1993), самооценка представляет собой проекцию осознаваемых качеств на внутренний эталон, сопоставление своих характеристик с ценностными шкалами. С другой стороны, самооценка – это самоуверенность, позитивная или негативная установка на себя [15].

- Е.В. Зинько (2006) опирается в своих работах на психиатрическое определение самооценки, которое включает две позиции: 1. Оценка своих собственных качеств с позиций каких-то стандартов, посредством сравнения себя с другими людьми или собственными ожиданиями от самого себя; 2. Общая, интегральная оценка индивидом собственной личности, формирующаяся в раннем возрасте в результате принятия родительского к себе отношения [20].

Сложившееся многообразие определений указывает на наличие в психологии множества теорий самооценки. В первую очередь, неоднозначность определений обусловлена многозначностью данного феномена и его тесной взаимосвязью с такими аспектами личности, как «Я–концепция», самопознание и эмоционально-личностное отношение. Во-вторых, исследования самооценки проводились не в едином, а в граничащих и даже противоположных направлениях.

По мнению Т.В. Галкиной (1993), все подходы к изучению самооценки объединяет некоторая общность, состоящая в трактовке самооценки как

компонента «представления о себе», т.е. принадлежности самооценки к «Я–концепции» и обладанию сходными с ней характеристиками [15].

Р. Бернс (1986) определял «Я–концепцию», как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряжения их с оценкой. По его теории «Я–концепция» содержит несколько составляющих: познавательную, описательную, эмоциональную, оценивающую и поведенческую. Составляющую, связанную с отношением к себе или своим качествам, Р. Бернс называет самооценкой или принятием себя [61].

Однако, по мнению Фрейда (1895), в связи с постоянным конфликтом между внутренними побуждениями и внешними запретами адекватно высокая самооценка невозможна в принципе. Вследствие столкновения идеального и реального «Я» личность либо переоценивает, либо недооценивает себя.

Точку зрения З. Фрейда разделяли и другие зарубежные психологи, которые уточняли, что самооценка является механизмом, обеспечивающим человеку ориентацию в окружающей среде, согласованность его внутренних требований к себе с внешними условиями. При этом социальная среда всегда понимается ими как враждебная человеку, его потребностям и стремлениям.

Противоположным мнением обладали отечественные ученые – Б.Г. Ананьев (1980), С.Л. Рубинштейн (1970) и Д.Б. Эльконин (2008). Они считали, что жизнь в коллективе и правильное развитие оценочных отношений имеют первоочередное значение в формировании положительной самооценки [52].

Многие советские ученые изучали самооценку как свойство личности, выполняющее определенную функцию в ее развитии, обуславливающее поведение и деятельность человека, характер его взаимоотношений с окружающими людьми.

По результатам работ О.Н. Молчановой (1996), можно также заметить, что помимо внутренней составляющей (достижения по выбранным параметрам, уровень развития способностей и притязаний) самооценка также

зависит от внешних детерминант. Это социальная среда человека, ее культура и поддержка [40].

Внешние источники самооценки также являются основными факторами, от которых зависит ее формирование. К ним можно отнести стиль воспитания в семье, взаимоотношения с учителем и сверстниками, результаты учебной деятельности, их оценка и др. Обобщая опыт многих ученых, можно предположить, что все источники целенаправленно или спонтанно являются первопричиной отличия самооценки одного ребенка от самооценки другого, что, по сути, указывает на ее видовое разнообразие.

Виды самооценки изучены достаточно широко, ознакомиться с их полным перечнем можно в работах таких ученых, как Л.В. Бороздина (1996), О.Н. Молчанова (1996), М.И. Станкин (1978). Но, несмотря на представленные в их исследованиях развернутые классификации, ученые в большинстве исследований уровне различают только адекватную и неадекватную самооценку. Причем последняя из них может быть, как завышенной, так и заниженной [8; 41; 52].

Адекватная самооценка – это объективное отражение собственной личности, которое позволяет человеку правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих [46].

Адекватная самооценка позволяет формировать самокритичность и требовательность к себе, уверенность в своих силах и определенный уровень притязаний, который носит устойчивый характер и зависит от того, чем занимается ребенок и насколько для него это значимо. При адекватной самооценке человек получает удовлетворение, как морально, так и нравственно, т.к. дети с адекватной самооценкой обладают активностью, оптимизмом, общительностью и чувством юмора. Они самостоятельно и правильно выбирают задачи в соответствии со своими возможностями, поэтому неудачи их настигают реже, а если таковые случаются, то проверяют себя сами и в следующий раз выбирают менее трудную цель. Можно отметить,

что дети с адекватной самооценкой прогнозируют свое будущее более обоснованно и менее категорично [3; 31; 53].

Неадекватная самооценка может привести к обратным последствиям: искажению уровня притязаний, общей конфликтности субъекта с окружающей действительностью, а иногда и девиантному поведению. Характерными особенностями детей с завышенной самооценкой являются переоценка своих возможностей и результатов деятельности, выбор неадекватных потенциалу задач, высокомерие, бестактность и чрезмерная самоуверенность. Из частных и научных наблюдений широко известно, дети с повышенной самооценкой всегда положительно отзываются о себе и своей деятельности и достаточно критично относятся к тому, что делают другие, занижая их достоинства [10; 63].

Такие дети могут проявлять грубость, агрессивность, упрямство, поэтому попытки коррекции завышенной самооценки часто приводят к неудачам. Сохранение завышенной самооценки связано и с тем, что на фоне частых неудач ребенка в одной деятельности, завышаются его частичные и небольшие заслуги в другой, что обеспечивает ему временный успех и поддерживает его самоуверенность.

Несмотря на наличие ярких негативных проявлений завышенной самооценки, большинство зарубежных исследователей (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.) пришли в своих работах к выводу, что именно высокая самооценка является положительным явлением для развития личности человека. Опираясь на данное утверждение, многие психологи и психотерапевты XX века прибегали в своей деятельности к методикам повышения самооценки, считая ее панацей при любых отклонениях [61].

Существуют, однако, и такие исследования, которые рассматривают обратную зависимость: саморазвитию личности способствует низкая самооценка. Подтверждением служат следующие факты: у детей с низким уровнем самооценки более реалистическое представление о себе и окружающих людях, они легче воспринимают критику и негативные отзывы о

себе, более тщательно анализируют свои личностные качества и чувства и предпринимают больше ориентировочных действий при решении проблем, что позволяет им достигать наилучших результатов [19].

Но необходимо помнить, что между низкой (положительной) самооценкой и ее заниженным уровнем есть различия. Дети с заниженной самооценкой склонны к повышенной самокритичности, неуверенности в себе, сосредоточению на своих слабостях и недостатках, что не является тенденцией личностного самопознания. Эти дети очень ранимы, тревожны и застенчивы, поэтому уровень их социальной компетентности снижен. Они часто отказываются от ответственной работы и испытывают трудности в достижении поставленной цели. Все эти данные указывают на несостоятельность детей с заниженной самооценкой и в учебной деятельности и в жизни [6; 26; 59].

Изучая работы Л.В. Бороздиной (1996) и К.Р. Сидорова (2006) можно также определить, что неадекватная самооценка отражается не только на учебной деятельности ребенка, но и на его внутрисемейных отношениях.

Дети с завышенной самооценкой получают меньше наказаний от родителей и больше похвалы, они привлекают к себе практически все родительское внимание и часто являются инициаторами принятия важных решений семьи даже в младшем школьном возрасте. Дети с заниженной самооценкой становятся хорошими исполнителями простых домашних поручений, но при появлении новых обязанностей могут создавать конфликтные ситуации и противоречить родителям. Они пользуются большой свободой в семье, которая чаще всего становится результатом бесконтрольности равнодушия родителей к детям [7; 55].

Исходя из данных положений, любое проявление неадекватной самооценки является негативным для ребенка, поэтому педагогу-психологу важно качественно различать виды самооценки, отдавая предпочтение адекватной самооценке.

Формируясь в процессе жизнедеятельности личности, самооценка выполняет важные функции в ее развитии, выступая регулятором различных видов деятельности, поведения человека и его взаимоотношений с окружающими людьми. Т.В. Корнилова (1999) помимо регулятивной функции выделяет также:

- констатирующую – оценка на основе самоконтроля (что из изученного материала я знаю хорошо, а что недостаточно?);
- мобилизационно-побудительную (мне многое удалось, но в этом вопросе я разобралась не до конца);
- проектировочную (чтобы не испытывать затруднений в дальнейшем, я обязательно должна изучить, повторить) [28].

Соответственно, главный смысл самооценки заключается в самоконтроле обучающегося, его саморегуляции и самостоятельной экспертизе собственной деятельности. Основными средствами и приемами в таком случае становятся: самонаблюдение, самоанализ и самоотчет.

Самонаблюдение – это наблюдение человека над своими поступками, поведением, деятельностью, а также над своими переживаниями [64].

Важно обратить внимание на то, что самонаблюдение не должно превращаться в бесплодное самосозерцание, а должно служить развитию процессов самосовершенствования личности, поэтому нужно анализировать не только внутренние переживания, предшествующие действию или поступку, но и результаты деятельности, собственное поведение.

Самоанализ предполагает изучение материала, получаемого в результате самонаблюдения, и реализуется в различных видах деятельности людей и в их размышлениях о себе. Если же самоанализ сопровождается сознательной установкой человека анализировать свои определенные поступки, то это повышает систематичность и целенаправленность самоанализа. При этом важно учитывать опасность односторонности выводов самоанализа,

возможность субъективизма в интерпретации человеком своих поступков, поведения, достижений и неудач. [26].

На основе логического самоанализа зарождается и формируется самоотчет, как констатация самому себе особенностей процесса и результатов собственной деятельности. Самоотчет может осуществляться в форме устной речи и специальных дневников [39].

Правильное использование самоанализа и самоотчета способствует тому, что самооценка становится более самостоятельной и объективной, достаточно независимой и устойчивой от воздействий случайных оценок других, от сопоставления мнений о себе окружающих людей.

Самоконтроль – это способность человека устанавливать отклонения реализуемой программы деятельности от заданной и вносить коррективы в план деятельности. Следовательно, наличие программы практического поведения, программы собственной деятельности – неременное условие осуществления самоконтроля [46].

Разделение средств самооценки может быть сделано лишь условно, так как реальный процесс самопознания характеризуется их взаимодействием и неразрывной взаимностью.

Резюмируя анализ феномена самооценки, можно сделать вывод, что неотъемлемой частью самосознания и показателем достаточного высокого уровня его развития является формирование такого его компонента, как самооценка. Самооценка – это оценка человеком самого себя: своих качеств, возможностей и способностей. Основными источниками формирования самооценки являются внутренние и внешние детерминанты. Основными видами считаются адекватная и неадекватная самооценка, причем последняя подразделяется на завышенную и заниженную и так или иначе негативно влияет на самопознание и самоотношение. Однако важность самооценки не только в том, что она позволяет увидеть человеку сильные и слабые стороны своей работы, но и в том, что в основе осмысления этих результатов он получает возможность выстроить собственную программу дальнейшей

деятельности. Умение человека оценить свои силы и возможности и соотнести их с внешними условиями, требованиями окружающей среды имеет огромное значение в формировании самосознания, Я–концепции и личности в целом. Как уже было сказано ранее, младший школьный возраст – значимый этап для формирования самооценки. Рассмотрим его подробнее в следующем параграфе данного исследования.

§ 1.2. Развитие самооценки учащихся младшего школьного возраста

Возраст 7 лет является новым периодом в жизни ребенка – изменяется важный аспект его действительности, школьное обучение. Л.И. Божович (1968) отмечает, что характер положения, что занимает ребенок в начале младшего школьного возраста, определяется с одной стороны, объективными потребностями общества, а с другой – существующим в данном обществе представлениям о возрастных возможностях ребенка, о том, каким он должна быть [7].

Т.В. Архиреева (2011), утверждает, что у детей 6–7–летнего возраста в связи с продвижением в их общем психическом развитии ярко отражена направленность к тому, чтобы познавать новое, более «взрослое» место в жизни и выполнять новую, важную не только для них самих, но и для окружающих деятельность [5].

В условиях всеобщего школьного обучения это, как правило, реализуется в желании занять социальное положение школьника.

Для большинства детей период от 6 до 12 лет это время, когда они радикально меняют образ жизни, приступая к новой обязательной, общественно полезной деятельности, расширяется система отношений, в которых он объективно реализует себя как субъект нравственного поведения [41, с. 115].

Младший школьник начинает систематически учиться, становится членом школьного коллектива, меняется система отношений с взрослыми, появляется ряд новых обязанностей.

Обучение создает зону ближайшего развития, отмечает Л.С. Выготский (1993), вызывая у ребенка целый ряд внутренних процессов развития, которые вначале активизируются в сфере сотрудничества с взрослыми и сверстниками, а потом становятся внутренним состоянием ребенка. Новая деятельность и новые условия общения в младшем школьном возрасте способствуют развитию оценочных отношений, которые формируют самооценку [11, с. 132].

В этот период развиваются формы поведения, которые были предварительно заложены. В это время значительно возрастают требования к моральным аспектам поведения, описывает в своих трудах Т.В. Галкина (1997) – более сложными становятся оценочные отношения, появляются формализованные оценки его достижений и неудач, неформальные, чаще эмоциональные, чем рациональные реакции родителей на эти оценки [12].

В этом возрасте интенсифицируется процесс становления младшего школьника как субъекта активности, создаются благоприятные предпосылки для формирования нравственности вообще самооценки в частности. Для этого возраста характерен переход от непосредственных отношений ребенка к опосредованным социально выработанным нормам и способам действий. Ребенок начинает осознанно применять социально обусловленные средства психической регуляции, подчиняя свои желания нравственным нормам.

У детей возникает интерес к собственному внутреннему миру, что дает возможность углублению процесса самопознания. Так, Т.Ю. Андрущенко (1978) считает, что отношение к себе, которое формируется у детей в процессе взаимодействия с социальным окружением, существенно влияет на регуляцию собственных действий и поступков [4, с. 56]. В это время увеличиваются требования к поведению, его знаний, умений. Появляются оценки их достижений и неудач, различные реакции родителей на эти оценки. Ребенок не уверен в своем выборе, не умеет предсказать ход событий и собственную

нравственное поведение в определенной ситуации, вызывающей фрустрацию. Тогда у ребенка появляется нестабильный образ Я, порой заниженная самооценка, низкий уровень самоуважения. Одновременно, самооценка младшего школьника уже более объективна, дифференцированная, рефлексивная и также обобщенная.

Младший школьный возраст, по периодизации Д.Б. Эльконина (2008), относится к категории стабильных. Этот возраст характеризуется постепенным количественным обогащением изменений развития, которые в следующий за ним критический период приобретают характер основных новообразований периода. Д.Б. Эльконин (2008) отмечает, что, когда ребенок приходит в школу, у него происходит перестройка всей системы взаимоотношений с действительностью [52, с. 115]. В школе возникает новая структура отношений с взрослыми, так как появляется человек, который влияет на развитие ребенка. Л.И. Божович (1995) выделяет такие новообразования младшего школьника: произвольность действий, внутренний план действий, теоретическое мышление, рефлексия [7].

Е.В. Сергеева (2006), анализируя генезис личности в младшем школьном возрасте, считает личностным новообразованием ребенка его внутреннюю позицию. Л.И. Божович (1995) относит к личностному новообразованию младшего школьного возраста преобразование его в субъект действий и отношений, осознание себя социальным индивидом, что выражается во внутренней позиции [7, с. 152].

Ученые констатируют высокую сенситивность, пластичность психических процессов, повышенную эмоциональность. А.Т. Фатуллаева (2009) утверждает, что именно в этом возрасте наблюдается яркое эмоционально-нравственное отношение к жизненным явлениям, зарождение этических знаний и формирование на этой основе самооценки ребенка [48, с. 148].

Поступление в школу и первый период адаптации к ее требованиям по накалу, исследователи часто считают самыми драматическими событиями в

жизни. По мнению Л.С. Выготского (1993), в этот период происходит переход от обучения по собственной программе к обучению по программе, заданной взрослыми, обществом. У ребенка начинает формироваться новый тип отношений между ним и взрослым. Эти новые отношения появляются на грани дошкольного и младшего школьного возрастов и непосредственно влияют на развитие самооценки ребенка в течение всего периода [11].

В младшем школьном возрасте еще на его начальной стадии происходит распад системы социальных отношений (значит и Я-образа) на три относительно самостоятельные сегменты: ребенок-учитель, ребенок-родители, ребенок-ровесники. Кроме того, система «ребенок-взрослый» дифференцируется на две подсистемы: «ребенок-учитель», «ребенок-родители» [11, с. 98]. Система «ребенок-учитель» начинает определять отношения ребенка и родителей и отношение ребенка к ровесникам. Данная система, как указывают Б. Ананьев (1980), Л.И. Божович (1995), Е.Ю. Савинова (2012), становится центром жизни ребенка, от нее зависит усвоение нравственных знаний (понятий, норм, представлений, принципов) и самооценки, что важно в плане нашего исследования. Социальное окружение ребенка быстро расширяется и дифференцируются, содержательно и «территориально», и это требует от младшего школьника значительные усилия для достижения успешной социального взаимодействия. Именно в этом возрасте проходит освоения личностью социальным и моральным опытом путем регуляции своего поведения, в соответствии с моральными нормами и усвоенных моральных ценностей. Каждый день младший школьник оказывается перед необходимостью морального выбора, нравственной взаимодействия с окружающими и адекватной самооценки. Поэтому ребенок действует в соответствии моральных норм не потому, что боится внешних санкций, а потому, что не может поступить иначе.

Конечно, развитие самооценки невозможно без соответствующего уровня развития мыслительных действий. В младшем школьном возрасте

ребенок активно приобретает собственного нравственного опыта и все активнее включается в процесс взаимодействия с окружением, постепенно становясь участником, организатором общения, творцом деятельности, в которой формируются его нравственные качества личности.

Младший школьный возраст связан с появлением «конкретных операций» в развитии интеллекта, по мнению Л.В. Ижойкиной (2015). Для этого периода характерна стабилизация в понятийной организации ребенком представлений об окружении. Сохраняя все свойства предоперационной стадии — конкретность, необратимость, эгоцентризм, в полной мере развивается образное мышление [20, с. 24]. Этому, как отмечает А.Б. Ларина (2012), способствует овладению ребенком целостной познавательной системой, с помощью которой он организует окружающий мир и действует в нем, поскольку становится возможным осознание временных и функциональных последовательностей действий. Указанные изменения можно рассматривать на данном этапе в качестве определяющих факторов рефлексивного развития, основным содержанием которого является появление способности у ребенка выделять особенности собственных действий и делать их предметом анализа [31, с. 184].

Если дошкольник в абсолютном большинстве случаев ориентируется на свой индивидуальный опыт, то младший школьник начинает ориентироваться на общекультурные образцы действий, нравственные знания и нормы, которыми он овладевает в диалоге с взрослым. Развитие самооценки детей младшего школьного возраста характеризуется, прежде всего, переходом детей от представлений к мыслям о себе, который начинается уже в старшем дошкольном возрасте. Решающую роль при этих условиях, играет изучение родного языка, особенно его грамматики: отрывая внимание детей от внешней природы, грамматика направляет ребенка на его собственные душевные состояния и душевные процессы» [12, с. 411-415]. Ученый отмечает, что этот процесс проходит через весь школьный возраст и завершается во взрослой жизни как высокоразвитое сознание. Те изменения, которые происходят в

младшем школьном возрасте, позволяют рассматривать последний в качестве особо важного этапа в становлении самооценки индивида.

Исследование А.В. Захаровой (2005) показывают, что на протяжении младшего школьного возраста у ребенка формируются, совершенствуются представления о себе, своих возможностях, личностные характеристики. Важность знаний о себе самом, как определяющего фактора становления личности, подчеркивала Л.И. Божович (1995), утверждая, что человек, который является личностью, обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, то есть, когда у него формируются механизмы саморегуляции на основе объективных и разносторонних знаний о себе.

Следует заметить, что специалисты в области возрастной психологии – М.В. Гамезо (1986), А.В. Захарова (2005), Л.В. Ижойкина (2015) отмечают, что устойчивый интерес к своему Я, потребность в самопознании закономерно возникают в подростковом возрасте. Вместе с тем, существует целый ряд исследований, которые утверждают тот факт, что уже в конце дошкольного детства ребенок может осознать возможности собственных действий, свое место в системе отношений с окружающими, что связывается с возникновением самосознания.

А.А. Дергунова (2007) подчеркивает, что в младшем школьном возрасте возникает интерес к собственному внутреннему миру, что делает возможным углубление процесса самопознания. Изменения связаны со значительным увеличением объема знаний, умений и навыков, открытием образа Я и освоением новой социальной позиции, которые обуславливают особенности становления нравственности, основой которой является моральное сознание. В этом контексте Л. Выготский (1984) отмечает, что на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту имеет место «симптом потери непосредственности»: между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент – внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление той или иной деятельности. Согласно

взглядам Д.Б. Эльконина, появление ориентации ребенка на содержание поступка знаменует переход на новую стадию развития [52, с. 106].

В младшем школьном возрасте происходит переосмысление собственного Я, переживания своеобразия ценностного Я, появляется стремление утвердить его в глазах взрослых и сверстников, растет реалистичность самооценности. Интеллектуальная саморефлексия и реальные достижения в учебной деятельности актуализируют новые аспекты самооценки личности, что связано с осознанием особой важности учебной деятельности. Саморефлексия расширяет представление о собственном Я, затрудняет интеллектуальную рассуждения, направленное на индивидуальное принятие (отрицание) ценностного личностного смысла [13; 22; 47]. Это означает, что в младшем школьном возрасте значимым новообразованием является формирование произвольности действий, поскольку у детей формируются умения учиться. Благодаря произвольности формируется умение сознательно ставить цель деятельности и находить средства ее достижения. Во время выполнения любого задания дети преимущественно ищут наилучшие пути их решению, выбирают и сопоставляют варианты действий, планируют их порядок и средства реализации. «В младшем школьном возрасте, – отмечает Е.А. Ралькова (2011), – центром психического развития ребенка является формирование произвольности и осознанности всех психических процессов и их интеллектуализация, которое происходит благодаря первичному усвоению системы понятий» [42, с. 85].

В течение всего младшего школьного возраста ребенок учится управлять своим поведением, психическими процессами. Происходит это медленно и постепенно, но требования, предъявляемые к детям с первых дней пребывания в школе, предусматривают достаточно высокий уровень развития произвольности [46]. Поэтому у младшего школьника возникают мотивы нравственной самооценки:

1) внутренние: нравственная направленность, моральная самооценность личности;

2) внешние: стимулирование родителей, педагогов, культура нравственного оценивания и самооценки в классе в условиях семьи [48, с. 9-12].

В формировании самооценки ребенка большое значение имеет выработка умения выделять, понимать и оценивать поступки людей и свои собственные. «То, какие ценности «присваиваются» сознанием индивида, отмечает В.Г. Казакова (2004), в значительной степени детерминируемая тем, каким образом последний воспринимает себя, как соотносит себя с другими людьми, с окружающим миром в целом» [21, с. 11].

У младших школьников готовность действовать морально порождается моральными мотивами поведения, которая может быть по своему действию сильнее, чем многие непосредственных, в том числе и элементарных, непосредственных потребностей. А.Н. Леонтьев (1980) на основании многочисленных исследований, проведенных им и его сотрудниками, выдвинул положение, что младший школьный возраст является периодом, в котором впервые возникает система соподчиненных мотивов, создающих единство личности, и что именно поэтому следует считать, как выражается «периодом первичного, фактического склада личности». Система соподчиненных мотивов начинает управлять поведением ребенка и определять все его нравственное развитие. У детей дошкольного возраста возникает, во-первых, не просто подчинение мотивов, а относительно устойчивое вне ситуативное подчинение. На этапе младшего школьного возраста создаются условия для овладения моральным поведением. «...акты человеческого поведения всегда в той или иной степени проявляют удаления от непосредственного удовлетворения потребностей, интересов, ориентаций, идеологических позиций в системе тех общественных отношений, в которых живет и действует субъект поведения» [33, с. 201].

В младшем школьном возрасте впервые возникает позиция ребенка о мире взрослых. О.Н. Молчанов (1996) подчеркивает, что позиция Я человека по отношению к обществу — это кумулятивное образование, которое является

результатом его социального развития и отражает «степень овладения ним социальным опытом, осознание себя в обществе, видение себя в других людях, готовность к ответным действиям в окружающем мире» [35, с. 192].

По мнению О.Н. Молчанов (1996) функционирования самооценки опосредует моральной позицией личности, в позиции Я растущей личности аккумулируется степень овладения социальным опытом общества. Автор, в частности, выделил два типа социальных позиций: «Я в обществе» и «Я и общество». Первая позиция ставит акцент на себе, отражая стремление подрастающей личности постичь собственный Я-образ; вторая касается осознания себя как субъекта общественных отношений. Ученый связывает каждую из позиций с определенными степенями развития детства, считая, что определение условий и механизмов формирования позиции Я в обществе и к нему является ключевым для раскрытия психологических основ воспитания личности. Автор отмечает, что в зависимости от характера и содержания деятельности активно разворачиваются отношение ребенка к предметным действиям, к другим людям и самому себе, интегрируясь в определенной позиции.

Усвоения новых оценок может изменять значение усвоенных предварительно – школьник, который успешно учится, считает себя способным учеником. Он горд и доволен собой, потому что это подтверждается и мнением других: его успехи вызывают положительную оценку одноклассников, семьи. Однако эта положительная оценка может стать неустойчивой в результате срыва при моральном выборе, или в случае, если среди сверстников ценность успеваемости будет не такой значимой.

Для развития у детей правильной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников (не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), но и

донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке.

Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения — чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно тех, которые достигают высоких результатов без особого труда. И, наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка.

По утверждению Т.Ю. Андрущенко (1978) становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности.

У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей — поддержание престижа. В самосознании маленького школьника, по мнению Т.В. Галкина (1997), смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной, или вообще, мало что волнует — школьная жизнь почти не обсуждается или обсуждается формально [12, с. 34-36].

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения [15, с. 46].

Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и, тем самым, создаются новые подходы к оценке своих достижений и личностных качеств.

Теоретический анализ литературы, посвященной проблеме формирования самооценки личности, и рассмотренные возрастные особенности младших школьников позволили уточнить содержание понятия «самооценка младших школьников». Под самооценкой младших школьников мы понимаем интегральное качество личности, которое базируется на системе знаний о себе и своих возможностях, проявляется в потребности и способности оценивать свое поведение, процесс и результат учебной деятельности, как ведущего вида деятельности, обусловлено системой возрастных личностных новообразований и целенаправленно организованным процессом самопознания.

Теперь, когда понятие «самооценка младших школьников» было конкретизировано, имеет смысл перейти проблеме самооценки младших школьников с нарушениями речи, о чем пойдет речь в следующем параграфе данного исследования.

§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

С первых дней пребывания в школе у большинства детей с нарушением речи обнаруживаются трудности в обучении, обусловленные особенностями их трудоспособности. Нарушение работоспособности могут быть результатом незрелости или ослабленности психических процессов. При этом нервные процессы бывают чрезмерно изнурительными, инертными, неуравновешенными ребенок такой нервной системой очень быстро устает от любой интеллектуальной нагрузки.

Речевыми нарушениями называются случаи речевых расстройств, когда ребенок с нормальными умственными способностями и нормальным слухом страдает патологиями речевой организации (не может правильно организовывать звуковую и/или смысловую структуру своей речи).

До настоящего времени не разработано единой классификации речевых расстройств у детей. В зависимости от ведущих нарушений, лежащих в основе речевых расстройств у детей, Г.А. Волкова (1983) предложила следующую классификацию:

- Речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями ЦНС (заикание, мутизм и сурдомутизм).
- Речевые нарушения, связанные с дефектами строения артикуляционного аппарата (механические дислалии, ринолалия).
- Задержки речевого развития различного происхождения (при недоношенности, при тяжелых заболеваниях внутренних органов, педагогической запущенности и т. д.) [23, с. 91].

В отечественной науке используются две классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Эти классификации, хотя и рассматривают одни и те же явления с разных точек зрения, не противоречат, а дополняют одна другую. Следует отметить, что обе классификации относятся к первичному недоразвитию речи у детей, т. е. к тем случаям, когда нарушения развития речи наблюдаются при сохранном слухе и нормальном интеллекте.

Клинико-педагогическая классификация основана на принципе «от общего к частному», ориентирована на детализацию видов и форм речевых нарушений, разработку дифференцированного подхода к их преодолению. Нарушения развития устной речи делятся на два типа: фонационное (внешнее) оформление высказывания, которые называют нарушениями произносительной стороны речи, и структурно-семантическое (внутреннее) оформление высказывания.

К нарушениям фонационного оформления высказывания относятся [56]:

- дисфония (афония) — расстройство (или отсутствие) фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата; дисфония проявляется в нарушениях силы, высоты и тембра голоса;

- брадилалия — патологически замедленный темп речи, проявляется в замедленной реализации артикуляторной речевой программы;
- тахилалия — патологически ускоренный темп речи, проявляется в ускоренной реализации артикуляторной речевой программы;
- заикание — нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата;
- дислалия — нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата (дефекты звукопроизношения).
- ринопалия — нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. При ринопалии наблюдается искаженное произнесение всех звуков речи, а не отдельных, как при дислалии.

Чаще всего дефекты речи бывают обусловлены тем, что у ребенка не полностью сформировалась артикуляторная база (не усвоен весь набор артикуляторных позиций, необходимых для произнесения звуков) или артикуляторные позиции сформировались неправильно, вследствие чего продуцируются искаженные звуки;

Психолого-педагогическая классификация построена на противоположном принципе — «от частного к общему». Подобный подход ориентирован на разработку методов психолого-педагогической коррекции для работы с коллективом детей (учебной группой, классом). С этой целью определяются общие проявления различных форм речевых расстройств: фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи (ОНР).

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Выделяются следующие основные проявления этого состояния:

- недифференцированное произношение пар или групп звуков. В этих случаях один и тот же звук может служить для ребенка заменителем двух и даже трех других звуков.

- замена одних звуков другими. Звуки, сложные для произнесения, заменяются более легкими, которые характерны для раннего периода речевого развития.

- смешение звуков. Это явление характеризуется неустойчивым употреблением целого ряда звуков в различных словах. Ребенок может в одних словах употреблять звуки правильно, а в других — заменять их близкими по артикуляции или акустическим признакам.

Как показывают исследования Л.М Шипицына (2010), Л.С Волкова (1995), младшие школьники с нарушением речи, в отличие от сверстников с нормальным развитием, длительное время более зависимы от взрослых, для них свойственна пассивность, спонтанность поведения (часто не могут объяснить своих поступков). У подавляющего большинства детей доминируют негативные эмоции и повышенная склонность к стрессовым состояниям [24, с. 47].

О.Н Усанова (2006), О.А. Слинько (1992) отмечают, что в 1–2-х классах школы для детей с нарушениями речи состояние ребенка в коллективе полностью зависит от оценки учителя. Ученики 1–2-х классов нечетко осознают свое отношение друг к другу (оно формируется лишь до третьего класса). В начале обучения дети не могут обосновать, почему они симпатизируют тому или иному ученику. В этом возрасте ведущим фактором формирования критериев положительного или отрицательного отношения детей друг к другу являются требования, которые выдвигает учитель в процессе учебно-воспитательной работы в классе.

В большинстве случаев ученики 1–3-х классов правильно воспринимают и оценивают одноклассников, их положение в коллективе, хотя это, как правило, зависит от влияния учителя на представления ребенка о самом себе («Я-образ»), что часто не соответствует действительности.

Многочисленные черты собственного характера дети не замечают и не оценивают. Чаще всего внимание детей не фиксируется на отрицательных чертах, а положительные качества переоцениваются. В этом проявляется тенденция характеризовать собственный образ приближенно к идеальному. Среди таких нефиксированных особенностей является нарушение речи [20, с.105].

Соотношение самооценок учеников с оценками, которые им дает учитель, свидетельствует, что незначительная часть учащихся адекватно оценивает собственные учебные способности, другие их переоценивают.

У младших школьников с нарушениями речи уровень притязаний, в частности реакция школьников на неуспех, нетипично для детей с нормальным развитием. Например, в процессе выполнения экспериментальных заданий большинство школьников после удачно сделанных упражнений начинали выполнять не сложные, а простые задачи. Это свидетельствует о развитии защитной реакции, т.е. стремлении поддерживать успех даже на заниженном уровне. Таким образом у детей создание психологической комфортности происходит на почве заниженного уровня притязаний.

Сопоставление социометрического статуса учащихся, охватывает поведение, успеваемость в учебе, степень дефекта свидетельствует об определенной зависимости между этими показателями. Среди учеников, которые занимают благополучную позицию, большинство имеют сравнительно хорошо развитую речь и успешно учатся. Среди них нет таких, которые не успевают, и таких, которые имеют неудовлетворительное поведение. В группе неблагополучных детей преобладают дети, которые не успевают, а также дети с неудовлетворительным поведением. Итак, дети, занимающие место в системе личностных взаимоотношений, как правило, имеют сравнительно хорошо развитую речь. Среди учеников, положение которых в коллективе оценивается как неблагополучное и дети с положительными свойствами личности, отличаются самооценкой [9, с. 118].

Л.М. Шипициной (2010) и Л.С. Волковой (1995) при изучении эмоционально-личностных качеств у младших школьников с речевыми нарушениями, обучающихся в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи, установлено, что эти учащиеся оценивают свою общительность значительно ниже, чем сверстники с нормальной речью. При этом мальчики с ОНР меньше, чем девочки, осознают, что причиной их недостаточной общительности является речевой дефект [1].

Такие ученые как О.Н. Усанова (1996) и О.А. Слинько (1992) провели исследование, в котором отмечались значимые различия в самооценке девочек и мальчиков с нормальной и нарушенной речью. Для девочек младших классов массовой школы наибольшее значение имеют такие свойства, как здоровье, честность, общительность, они необидчивы и недрачливы. Уже в этом возрасте они сомневаются в оценке своей внешности и либо отвечают, что не знают, красивы ли они, или считают, что некрасивы. У девочек с нарушением речи почти по всем сравниваемым параметрам самооценка является выше, чем у девочек с нормальной речью, однако, в отличие от последних, они не считают себя здоровыми и вследствие этого в необходимой степени общительными.

Самооценка у двух групп мальчиков – с нормальной и с нарушенной речью – отличается в меньшей степени, чем у девочек. Так, мальчики массовой школы считают себя очень веселыми, счастливыми, честными; в меньшей степени, но все же добрыми, общительными, здоровыми. Мальчики специальной школы считают себя честными, храбрыми, необидчивыми и недрачливыми, однако они менее общительны и счастливы. Так же, как и девочки, они осознают, что причиной их необщительности является речевой дефект, однако не считают себя ущербными в той мере, как девочки с нарушенной речью.

В целом исследования показывают, что учащиеся младших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая их. В большинстве случаев

объективная личностная характеристика не совпадает с самооценкой, многие из своих черт характера дети не отмечают и не оценивают. Чаще всего не фиксируется внимание на негативных чертах характера, а положительные качества несколько переоцениваются. В этом проявляется тенденция в самохарактеристике приближаться к идеальному образу. Если переоценка своих возможностей в 1–2 классах может быть объяснена возрастной закономерностью (она наблюдается и в норме), то в аналогичном явлении среди учащихся 3 классов можно видеть личностную особенность детей с тяжелыми нарушениями речи [4].

Исследование самооценки заикающихся позволили сопоставить степень субъективной неудовлетворенности своей речью с аналогичным показателем при оценке других характеристик, включая общее здоровье, психические процессы (внимание, память, интеллект) и личностные особенности (характер, счастье). Выяснилось, что речь получает достоверно более низкие оценки заикающихся по сравнению с другими характеристиками, в частности, общим здоровьем, тогда как лица без речевой патологии ниже всего оценивают свое здоровье и память и лучше всего – речь.

Также установлено, что заикающиеся в среднем достоверно хуже, чем дети с нормальным уровнем развития, оценивают все свои качества. Удалось показать, что самооценка речи заикающихся коррелирует с тяжестью речевого дефекта, но такого соответствия самооценок не наблюдается с другими характеристиками, в том числе с объективными показателями памяти и внимания. Заикающиеся дети по сравнению со взрослыми в меньшей мере осознают свои переживания, в том числе наличие вегетативных реакций, во время речи. Часто на вопрос о таких переживаниях они отвечают отрицательно, но при более детальном расспросе удается установить наличие у них тревоги, страха и, например, тахикардии или гипергидроза (потливости) ладоней.

В зависимости от отношения ребенка с особенностями речевого развития к себе, к своей собственной речи, умения и готовности общаться, можно определить два основных типа самооценки речевой деятельности:

- Дети, имеющие коммуникабельный тип самооценки речевой деятельности испытывают потребность в общении, инициативны в установлении новых контактов. Для детей данной категории важны доверительные отношения, позиция сверстника. Как правило, дети стремятся к общению, но иногда испытывают трудности в силу эмоционального переживания особенностей своей речи. Для детей с данным типом самооценки речевой деятельности особенности собственной речи не являются препятствием к установлению личных отношений. Они легко знакомятся с новыми людьми, у них много друзей, как правило, не испытывают затруднений в семейном самоопределении.

- Дети с некоммуникабельным типом самооценки речевой деятельности внешне неконтактны, не всегда выступают инициаторами общения. Из-за выработанного стереотипа в общении с окружающими избегают новых ситуаций общения, что приводит к узости межличностных контактов. Но, несмотря на внешние проявления нерешительности в общении, дети внутренне готовы и стремятся к общению с окружающими. В силу данных обстоятельств в некоторых случаях дети не всегда проявляют инициативу при знакомстве с новыми людьми, стараются общаться в привычном круге людей.

В связи с этим необходимо объяснить ребенку, что особенности речи не являются основным показателем отношения к человеку, что его нарушение преодолимо, и он будет успешен в жизни. Как правило, дети реализуют три уровня проявления коммуникативных умений, оказывающих влияние на способность к установлению социального взаимодействия:

- Дети, имеющие низкий уровень реализации коммуникативных умений проявляют недостаточную активность коммуникативных умений. Они

не стремятся к общению, чувствуют себя неуверенно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, тяжело переживают обиды, предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

- Дети со средним уровнем проявления коммуникативных умений стремятся к контактам с людьми, не ограничивают свой круг знакомств, не теряются в новой обстановке, имеют друзей, проявляют инициативу в общении, принимают участие в организации общественных мероприятий, могут принять самостоятельные решения в трудной ситуации.

- Дети с уровнем проявления коммуникативных умений выше среднего испытывают потребность в коммуникативной деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудной ситуации, непринуждённо ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают самостоятельно принимать решения, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать и участвовать в общественных мероприятиях, настойчивы в деятельности, которая их привлекает [2].

Проанализировав литературу по данной проблеме можно сделать выводы о том, что проблема самооценки детей с речевой патологией изучена недостаточно. Необходимо более подробное экспериментальное изучение особенностей самооценки младших школьников с нарушениями речи.

Выводы по первой главе:

1. Выделено понятие самооценки (особое образование самосознания личности, результат обобщающей работы в сфере самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе) и выявлены ее основные функции: регулирующая, констатирующая, мобилизационно-побудительная, проектировочная;

2. Структурными компонентами личности являются самооценка и уровень притязаний, которые проявляются в поведении субъекта и определяют характер его деятельности;

3. Самооценка относится к ядру личности, включает в себя осознание и оценку своих сил и возможностей, способность отнестись к себе критически;

4. Уточнено понятие «самооценка младших школьников», под которым понимается интегральное качество личности, которое базируется на системе знаний о себе и своих возможностях, проявляется в потребности и способности оценивать свое поведение, процесс и результат учебной деятельности, как ведущего вида деятельности, обусловлено системой возрастных личностных новообразований и целенаправленно организованным процессом самопознания.

5. Определены функции самооценки:

- констатирующая – оценка на основе самоконтроля (что из изученного материала я знаю хорошо, а что недостаточно?);
- мобилизационно-побудительная (мне многое удалось, но в этом вопросе я разобралась не до конца);
- проектировочная (чтобы не испытывать затруднений в дальнейшем, я обязательно должна изучить, повторить)

6. Учащиеся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями оценивают свою общительность значительно ниже, чем сверстники с нормальной речью. При этом мальчики с ОНР меньше, чем

девочки, осознают, что причиной их недостаточной общительности является речевой дефект.

7. Учащиеся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями длительное время более зависимы от взрослых, для них свойственна пассивность, спонтанность поведения (часто не могут объяснить своих поступков). У подавляющего большинства детей доминируют негативные эмоции и повышенная склонность к стрессовым состояниям.

8. Описана классификация речевых нарушений:

- Речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями ЦНС (заикание, мутизм и сурдомутизм);

- Речевые нарушения, связанные с дефектами строения артикуляционного аппарата (механические дислалии, ринопалия);

- Задержки речевого развития различного происхождения (при недоношенности, при тяжелых заболеваниях внутренних органов, педагогической запущенности и т. д.).

Полученные в ходе исследования теоретические результаты подтверждают недостаточное экспериментальное изучение особенностей самооценки младших школьников с речевыми нарушениями, что определило содержание следующей главы.

Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей самооценки младших школьников, имеющих речевые нарушения

§ 2.1. Организация, методы и методики исследования

С целью изучения особенностей межличностных отношений у младших школьников с речевыми нарушениями, был проведен констатирующий эксперимент. Базой для реализации исследования явилось МАОУ СШ 149, г. Красноярск. В эксперименте участвовало 20 учащихся 2 классов и 20 учащихся 4 классов. Возраст испытуемых 8–9 и 10–11 лет соответственно. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся, из них 20 мальчиков и 20 девочек.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);
- обучение в одной параллели: все испытуемые обучаются в 2 и 4 классах;
- наличие диагностированных речевых нарушений.

Экспериментальное изучение особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

- 1) подготовительный;
- 2) экспериментальный;
- 3) заключительный;

На подготовительном этапе исследования были изучены различные данные учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями: катamnестические и анамнестические; был проведен анализ медицинских карт, личных дел и заключений психолога. Анализ психолого–медико–педагогической документации – протоколов ПМПК применялся с целью

уточнения данных о наличии клинического диагноза «задержка речевого развития». Метод наблюдения имел особую значение в процессе исследования: наблюдая за детьми на уроках, внеклассных мероприятиях, переменах и занятиях специалистов (психолога, логопеда) было сформировано представление о детях: особенности поведения, когнитивной, эмоционально-волевой сферы. Метод беседы так же оказался немаловажным и позволил установить доброжелательный эмоциональный контакт с учащимися, сформировать у него позитивное отношение к исследованию.

Экспериментальный этап осуществлялся при помощи таких методов как: наблюдение и эксперимент (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов).

С целью изучения самооценки младших школьников с речевыми нарушениями были использованы следующие диагностические методики:

1. Методика «Лесенка» В.Г. Щур (1982). [56, с. 68]
2. Методика «Проба Де Греефе» А.И. Липкиной (1976) [62]
3. Методика «Три оценки» А.И. Липкиной (1995) [62]

1. «Лесенка» В.Г. Щур (1982) [58]:

Цель методики – исследование самооценки детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Процедура проведения: ребенку показывают нарисованную лесенку с семью ступеньками, и объясняют задание.

Инструкция: если всех детей рассадить на этой лесенке, то на трех верхних ступеньках окажутся хорошие дети: умные, добрые, сильные, послушные – чем выше, тем лучше (показывают: «хорошие», «очень хорошие», «самые хорошие»). А на трех нижних ступеньках окажутся плохие дети – чем ниже, тем хуже («плохие», «очень плохие», «самые плохие»). На средней ступеньке дети не плохие и не хорошие. Покажи, на какую ступеньку ты поставишь себя. Объясни почему?

После ответа ребенка, его спрашивают: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким? Пометь, какой ты на самом деле и каким хотел бы быть». «Покажи, на какую ступеньку тебя поставила бы мама, папа, учитель».

Процедура проведения: используется стандартный набор характеристик: «хороший – плохой», «добрый – злой», «умный – глупый», «сильный – слабый», «смелый – трусливый», «самый старательный – самый небрежный». Количество характеристик можно сократить.

В процессе обследования необходимо учитывать, как ребенок выполняет задание: испытывает колебания, раздумывает, аргументирует свой выбор.

Если ребенок не дает никаких объяснений, ему следует задать уточняющие вопросы: «Почему ты себя сюда поставил? Ты всегда такой?» и т.д.

Интерпретация результатов:

Резко завышенная самооценка

Не раздумывая, ставит себя на самую высокую ступеньку; считает, что мама оценивает его также; аргументируя свой выбор, ссылается на мнение взрослого: «Я хороший. Хороший и больше никакой, это мама так сказала».

Завышенная самооценка

После некоторых раздумий и колебаний ставит себя на самую высокую ступеньку, объясняя свои действия, называет какие-то свои недостатки и промахи, но объясняет их внешними, независящими от него, причинами, считает, что оценка взрослых в некоторых случаях может быть несколько ниже его собственной: «Я, конечно, хороший, но иногда ленюсь. Мама говорит, что я неаккуратный».

Адекватная самооценка

Обдумав задание, ставит себя на 2-ю или 3-ю ступеньку, объясняет свои действия, ссылаясь на реальные ситуации и достижения, считает, что оценка взрослого такая же либо несколько ниже.

Заниженная самооценка

Ставит себя на нижние ступеньки, свой выбор не объясняет либо ссылается на мнение взрослого: «Мама так сказала».

Если ребенок ставит себя на среднюю ступеньку, это может говорить о том, что он либо не понял задание, либо не хочет его выполнять.

Дети с заниженной самооценкой из-за высокой тревожности и неуверенности в себе часто отказываются выполнять задание, на все вопросы отвечают: «Не знаю».

Для детей 7–10 лет адекватной считается самооценка, при которой ребенок несколько положительных качеств отмечает на верхней части лесенки, а одно-два качества — в середине лесенки или несколько ниже. Если ребенок выбирает только верхние ступеньки лесенки, можно считать, что его самооценка завышена, он не может или не хочет правильно себя оценить, не замечает своих недостатков. Образ, выстроенный ребенком, не совпадает с представлениями о нем других людей. Такое несовпадение препятствует контактам и может являться причиной асоциальных реакций ребенка.

Выбор нижних ступенек свидетельствует о заниженной самооценке. Для таких детей, как правило, характерны тревожность, неуверенность в себе.

Если значимые люди (по мнению ребенка) оценивают его так же, как он оценил себя, или дают более высокую оценку — ребенок защищен психологически и эмоционально благополучен.

2. «Проба Де Греефе» А.И. Липкиной (1976) [62]:

Цель исследования: определить характер самооценки ребенка.

Материал и оборудование: лист бумаги, ручка или карандаш.

Процедура исследования: в индивидуальной беседе ребенку показывают нарисованные на листе бумаги три одинаковых кружка и говорят: «Перед тобой три кружка: первый кружок обозначает твоего учителя, 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 ребенка просят объяснить свое решение.

Обработка и анализ результатов: по данным А.И. Липкиной (1976), в норме уже в первом классе все дети самую длинную линию проводят от кружка, который обозначает их учителя. При решении же вопроса о том, кому должна достаться средняя линия, а кому самая короткая – испытуемому или его однокласснику – преимущество, отдается тому, кто лучше учится.

Если результаты ребенка отличаются от этого наиболее распространенного варианта оценивания, не следует делать скоропалительных выводов о его умственной неполноценности. Данное обследование, как, впрочем, и любое другое, должно обязательно сопровождаться беседой с ребенком, в ходе которой выясняются основания его действий и решений.

На протяжении младшего школьного возраста отмечается определенная динамика самооценок. Первоклассники и второклассники (в особенности слабоуспевающие и отличники) обнаруживают явное стремление несколько переоценивать себя: слабые, как это показывает последующая беседа, из-за несогласия быть зачисленными в «третьесортные», отличники – из-за боязни того, что в какой-то мере пошатнется их позиция в классе, которой они очень дорожат. Эти дети, проводя более длинную линию от своего кружка, весьма откровенно заявляли экспериментатору, что они лучше других, что другие хуже учатся.

3. Методика «Три оценки» А.И. Липкиной (1995) [62]:

Цель исследования: выявить складывающуюся у ученика оценочную позицию.

Процедура исследования. Для реализации методики ученикам предлагается выполнить любое учебное задание в письменной форме. Работу

учеников необходимо оценить тремя оценками: адекватной, завышенной, заниженной. Перед раздачей тетрадей ученикам говорят: «Три учительницы из разных школ проверяли ваши работы. У каждой сложилось разное мнение о выполненном задании и поэтому они поставили разные отметки. Обведите кружком ту отметку, с которой вы согласны». Затем, в беседе с учениками, выясняются ответы на следующие вопросы:

1. Твоя работа заслуживает отметки «три», а учительница поставила тебе «пять». Обрадуешься ты этому или это тебя огорчит?
2. Какие отметки тебя радуют, какие огорчают?
3. Каким учеником ты себя считаешь: средним, слабым или сильным?

Обработка и анализ результатов

Уровень самооценки школьников определяется на основе полученных данных по следующим результатам: совпадение или несовпадение самооценки с адекватной оценкой учителя, характер аргументации самооценки: а) аргументация, направленная на качество выполненной работы, б) любая другая аргументация, в) устойчивость или неустойчивость самооценки, о которой судят по степени совпадения характера выставленной учеником самому себе отметки и ответов на поставленные вопросы.

Совокупность описанных методик позволит в полной мере получить представление о самооценке младших школьников с речевыми нарушениями.

На *заключительном этапе* был проведен анализ и интерпретация количественных и качественных результатов констатирующего эксперимента.

4. Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа, эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями использованы методики: «Лесенка» В.Г. Щур (1982), «Проба Де Греефе» А.И. Липкиной (1976) и «Три оценки» А.И. Липкиной (1995).

§ 2.2. Особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

В процессе проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение за поведением и деятельностью младших школьников во время уроков, на внеклассных мероприятиях и занятиях психолога, дефектолога, логопеда. Проводилась беседа с ребенком, которая направлена на установление эмоционального контакта для дальнейшей экспериментальной работы.

Для исследования самооценки младших школьников с речевыми нарушениями была применена методика «Лесенка» В.Г. Щур (1982). В рамках данного исследования приоритетными характеристиками при проведении методики были отобраны: «хороший – плохой», «умный – глупый», «добрый – злой».

Результаты по данным характеристикам для 2 и 4 классов представлены в сводной таблице 1:

Таблица 1. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Лесенка» В.Г. Щур (1982).

Уровень самооценки	Шкала «хороший – плохой»		Шкала «умный – глупый»		Шкала «добрый – злой»	
	2 класс	4 класс	2 класс	4 класс	2 класс	4 класс
Н. завышенная	0	0	0	0	0	0
Завышенная	0	1	0	1	5	5
Адекватная	5	5	2	2	8	8
Заниженная	13	14	16	17	6	7
Н. заниженная	2	1	2	1	1	0

Для удобства анализа данные результаты так же представлены на рисунках 1–3 соответственно:

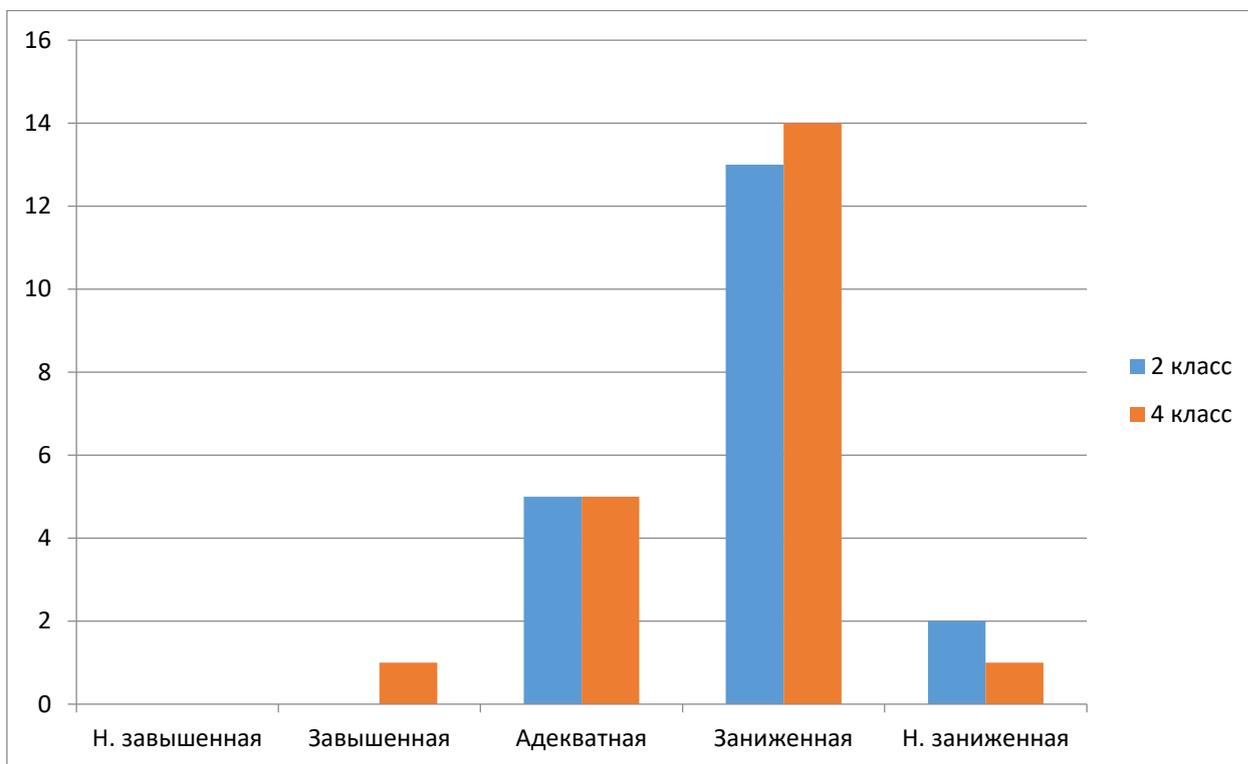


Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Лесенка» В.Г. Щур (1982) по характеристике «хороший – плохой»

Согласно результатам по первой характеристике всего 5 респондентов в обеих группах имеют адекватную самооценку, при этом подавляющее большинство – 13 (65%) во 2 классе и 14 (70%) в четвертом имеют заниженную самооценку. Аналогичная ситуация присутствует и по характеристике «умный – глупый»: заниженную самооценку имеют 16 (80%) во 2 и 17 (85%) в 4 классе:

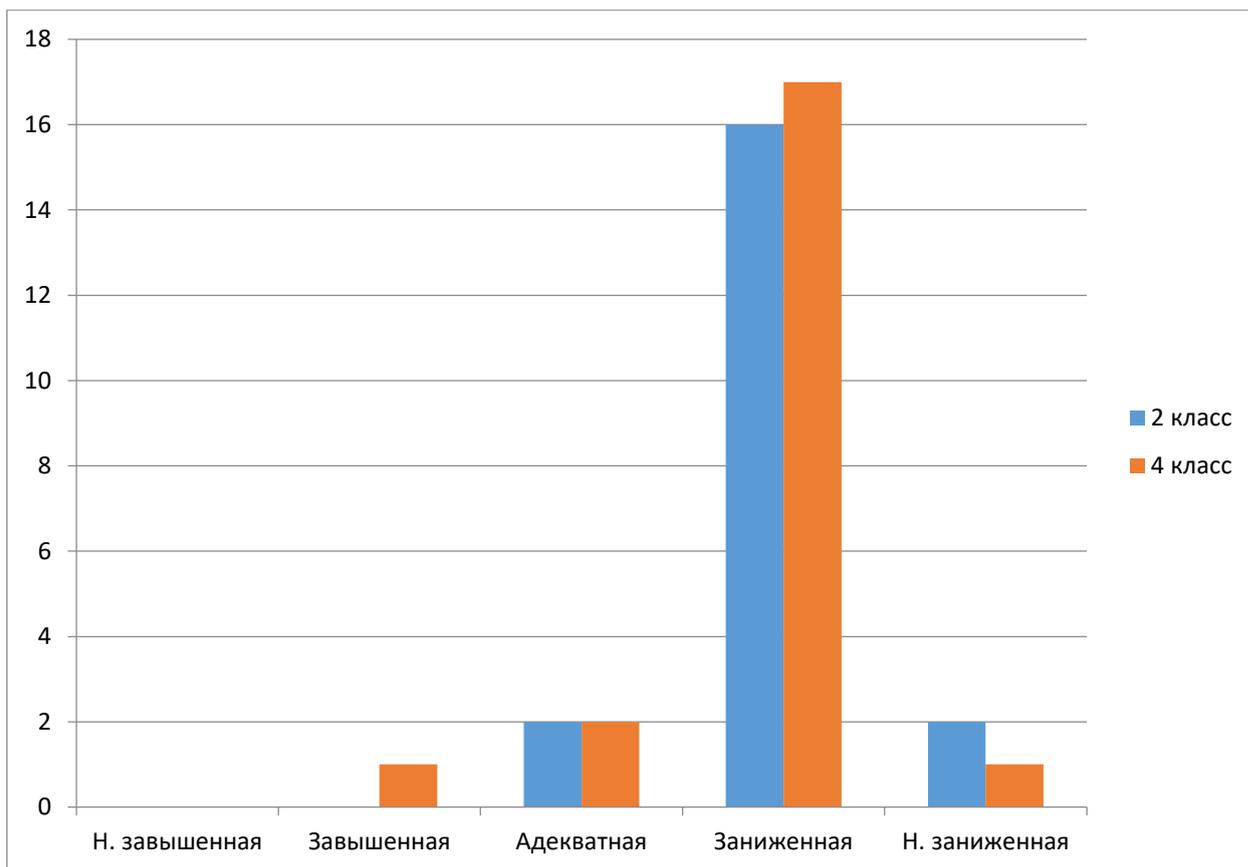


Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Лесенка» В.Г. Щур (1982) по характеристике «умный – глупый»

Очевидно, что нарушения речи негативным образом влияют на самооценку младших школьников – при анализе выполнения заданий ученики дают себе низкую оценку, оперируя именно этим аргументом.

Ситуация с характеристикой «добрый – злой» имеет более благополучные результаты: заниженной самооценкой обладают меньше половины респондентов – 8 (40%) в 2 классе и 7 (35%) в 4.

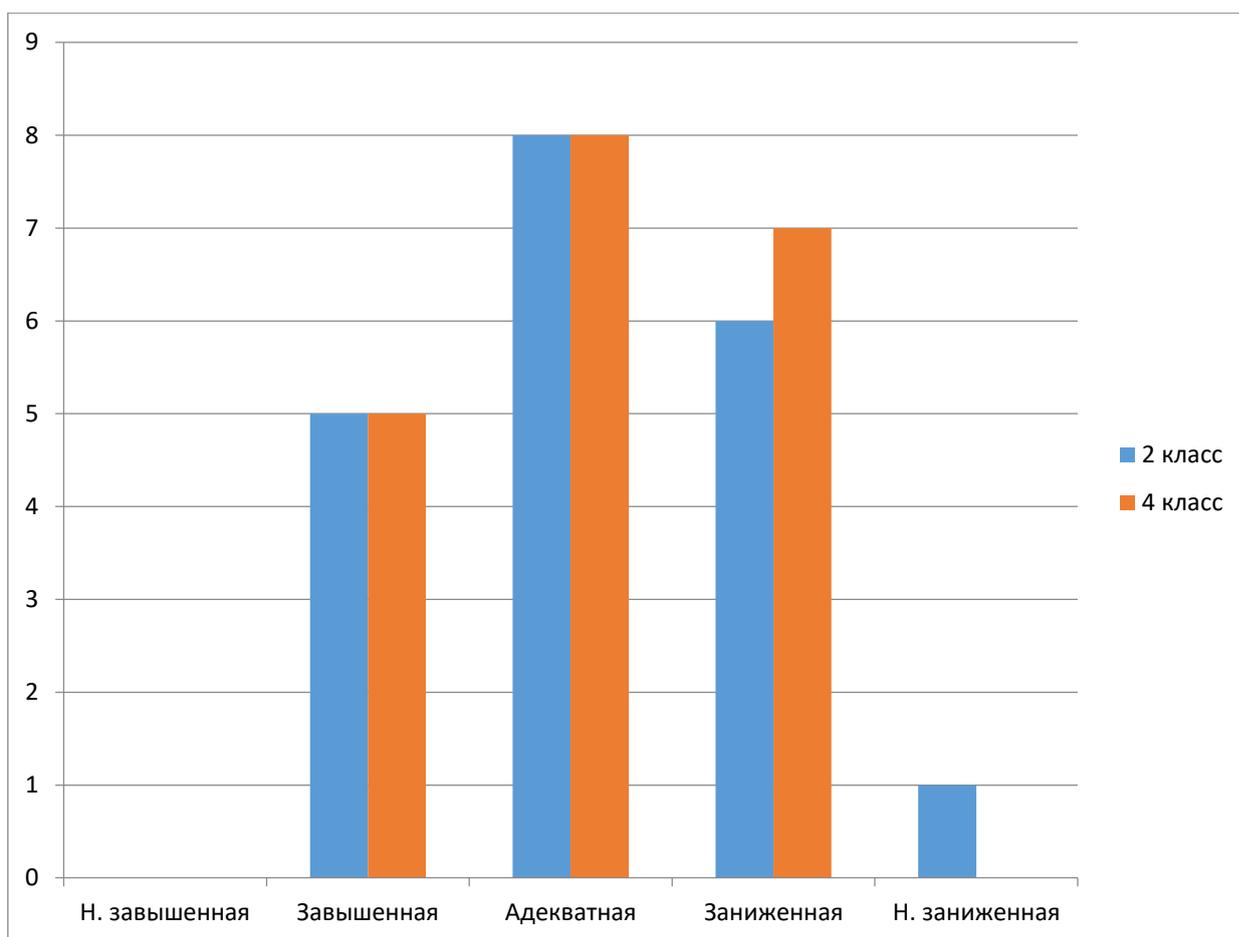


Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Лесенка» В.Г. Щур (1982) по характеристике «добрый – злой»

Следует сделать вывод, что характеристика, которая не затрагивает когнитивные способности учеников оценивается ими стабильнее. Однако, присутствует тенденция к компенсации – ученики комментируют, что «несмотря на то, что я не очень умный, я добрый и хороший». Это отражается на графике – процент завышенной самооценки увеличился до 25% (5 учеников) в обеих группах.

Отдельно стоит отметить учеников, чьи результаты характеризуются как «неадекватно заниженная самооценка» – в ходе беседы по результатам методики такой результат не был подтвержден – ученики впоследствии опровергали свои ответы, в связи с чем, необходим дополнительный материал,

для корректировки результатов. Таким материалом стала методика «Проба Де Греефе», результаты которой представлены на рисунке 4:

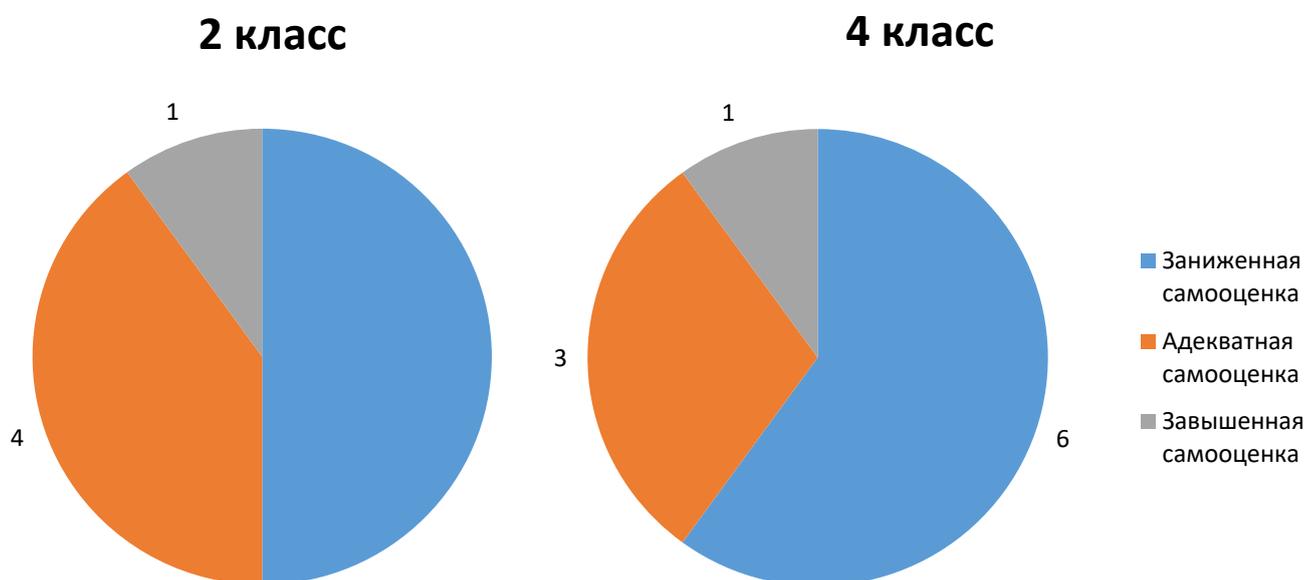


Рисунок 4. Диаграмма 1. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Проба Де Греефе» А.И. Липкиной (1976)

Распределение учеников по уровням самооценки соответствует описанным ранее результатам – заниженная самооценка встречается у половины учеников из вторых классов и у 55% (6 учащихся) в 4 классе. Предположение о неверной трактовке задания из предыдущей методики подтвердилось – ученики обосновано подходили к выполнению пробы. Однако сам факт требует отдельной персонализированной работы в ходе реализации программы коррекции самооценки младших школьников с речевыми нарушениями.

Дополнительно, к описанным ранее методикам, было проведено исследование самооценки с помощью методики «Три оценки» А.И. Липкиной. В качестве учебного задания, на материале которого проводилось

исследование, было выбрано сочинение в рамках предмета «Русский язык» (тема сочинения предлагалась классным руководителем учеников). Результаты данной методики соответствуют результатам, полученным ранее, и представлены на рисунке 5:

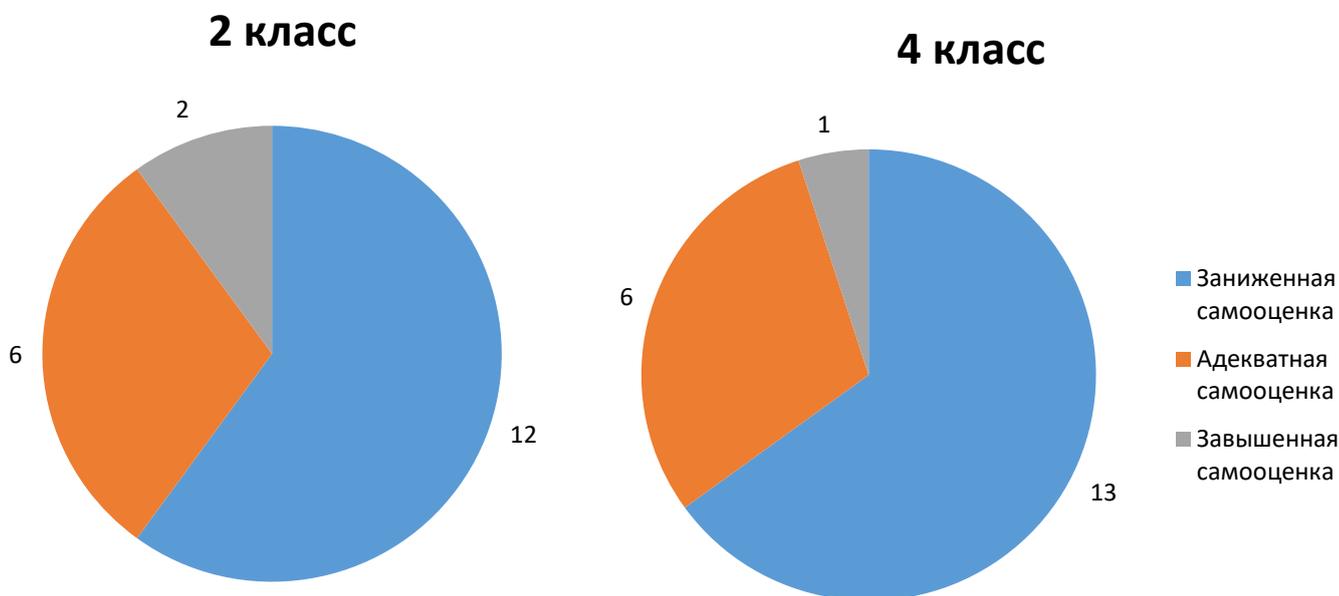


Рисунок 5. Диаграмма 2. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Три оценки» А.И. Липкиной (1995)

Из диаграммы видно, что подавляющее большинство респондентов по результатам беседы 12 (70%) во втором и 13(75%) в четвертом классе демонстрируют признаки заниженной самооценки. Отдельно стоит отметить случаи завышенной самооценки – это ученики, чьи задания были выполнены безошибочно и, соответственно, реакция на занижение оценки в ходе методики была ожидаемой.

Подводя итог, можно сделать вывод, что более половины (в зависимости от условий проводимого обследования) учащихся младших классов с речевыми нарушениями имеют проблемы с адекватным восприятием себя, связанные с их нарушениями. В ходе исследования были выделены

следующие особенности самооценки учащихся младших классов с речевыми нарушениями: неуверенность в себе, непринятие самого себя, депривации притязания на признание.

Данные аспекты исследования необходимо учесть при составлении программы коррекции самооценки, речь о которой пойдет в следующей главе данного исследования.

Выводы по второй главе:

1. Был проведен констатирующий эксперимент по изучению самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями на базе МАОУ СШ 149 города Красноярск. В обследовании принимали участие 40 учащихся 2 и 4 классов: 20 учащихся в возрасте 8 – 9 лет и 20 учащихся в возрасте 10 – 11 лет.

2. С целью изучения самооценки учащихся 2 и 4 классов были отобраны и описаны следующие методики:

- «Лесенка» В.Г. Щур (1982);
- «Проба Де Греефе» А.И. Липкиной (1976);
- «Три оценки» А.И. Липкиной (1995).

3. По результатам проведения методики «Лесенка» В.Г. Щур большинство учащихся младших классов с речевыми нарушениями имеют заниженную самооценку по шкалам «хороший – плохой» и «умный – глупый» (13 и 16 учеников вторых классов, 14 и 17 учеников четвертых классов); 2 ученика второго класса и 1 ученик четвертого имеют неадекватно заниженную самооценку по этим шкалам. По шкале «добрый – злой» заниженная самооценка у 6 и 7 учеников во вторых и четвертых классах соответственно.

4. По результатам проведения методики «Проба Де Греефе» А.И. Липкиной заниженная самооценка встречается у половины учеников из вторых классов и у 6 учащихся в четвертом классе.

5. Более половины учеников в ходе проведения методики «Три оценки» А.И. Липкиной (12 во втором и 13 в четвертом классе) продемонстрировали признаки заниженной самооценки.

6. В ходе исследования были выделены следующие особенности самооценки учащихся младших классов с речевыми нарушениями: неуверенность в себе, неприятие самого себя, депривации притязания на признание.

7. Полученные результаты легли в основу разработки психологической программы по коррекции самооценки изучаемого контингента школьников.

Глава 3. Психологическая коррекция самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

§ 3.1. Научно-теоретические и методологические подходы к коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

Каждый младший школьник сталкивается с огромным количеством проблем. Не исключением будут, и дети с речевыми нарушениями [12]. Как отмечает Е.В. Панфилова, наиболее распространенными проблемами у таких детей являются [28]:

1. *Заниженная самооценка* может привести к неуверенности в себе, робости, застенчивости. Школьнику невозможно реализовывать свои задатки и способности. Такой ребенок будет ставить перед собой такие цели, которые будут отличаться от целей других детей. Именно этот ребенок преувеличивает значение неудач, остро нуждается в поддержке окружающих, слишком критичен к себе. Из-за низкой самооценки ребенок становится очень ранимым. Все это может привести к возникновению комплекса неполноценности, что отразится на его внешнем виде — глаза отводятся в сторону, хмур, неулыбчив.

В связи с нарушениями в личностном и познавательном развитии, к тому же, с наличием отрицательного влияния социальных факторов у учащихся с речевыми нарушениями самооценка своеобразна и больше, чем у обычных детей зависима от мнения окружающих его людей.

2. *Самоотношение*. У учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями самоотношение нередко отличается негативной окраской, самооценка в большей части занижена, образ «Я» искажён, самопринятие слабо выражено.

Самоотношение можно определить, как отношение личности к собственному «Я», которое включает самоуважение, самооценку, самопринятие, любовь к себе, самообвинение, самокритику.

3. Проблема детско-родительских отношений. Самыми важными факторами, которые влияют на развитие ребенка, являются атмосфера семьи, наличие эмоционального контакта у ребенка с обоими родителями, структура семьи, а также стиль воспитания и общения в семье [5].

Семьи, где воспитывается ребенок с речевыми нарушениями, нуждаются и в психологической поддержке, направленной на повышение самооценки родителей, оптимизацию психологического климата в семье, и в педагогической помощи, которая связана с овладением необходимыми знаниями и навыками по воспитанию ребенка [33].

4. *Проблема социальной адаптации.* Адаптация ребенка, его здоровье и развитие зависят не только от правильного питания и режима дня, но и от психологического комфорта, от того, какой индивидуальный подход к ребёнку с учётом его психологических и личностных особенностей. Душевный дискомфорт у ребенка может возникнуть в результате неудовлетворённости его жизненно важных потребностей — в безопасности, любви, общении, познании через взрослых окружающего мира [35].

Таким образом, вследствие таких проблем, как: заниженная самооценка; самоотношение; проблема детско–родительских отношений; проблема социальной адаптации; взаимоотношения с окружающими и повышенная утомляемость, у детей проявляется недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности. Возникают трудности формирования учебных умений (планирование предстоящей работы, определения путей и средств достижения учебной цели; контролирование деятельности, умение работать в определенном темпе).

Следует отметить, что немаловажную роль при формировании личности школьника играет именно самооценка. Она является системообразующим

ядром индивидуальности личности, которая во многом определяет жизненные позиции человека и уровень его притязаний.

Учебная деятельность является одним из важнейших факторов, оказывающим влияние на формирование самооценки детей младшего школьного возраста.

Именно от того насколько качественно протекает процесс обучения, будет зависеть адекватность самооценки ребёнка и его желание учиться [34].

Кроме того, самооценка младших школьников с речевыми нарушениями в целом менее дифференцирована, нежели самооценка сверстников с нормальным речевым развитием. Дети с нарушениями речи более глобально, нерасчленимо оценивают, как результаты своей деятельности (реальные и прогнозируемые), так и свое усердие, старание, затрудняются в самооценке по различным критериям, переносят свои отдельные успехи-неуспехи в учебной деятельности на оценку своей личности в целом. Это особенно характерно в случаях устойчивой заниженной самооценки. Поэтому вопрос о её повышении и адекватности является очень своевременным и важным.

В системе работы, направленной на совершенствование самооценки у младших школьников с речевыми нарушениями, можно выделить несколько основных этапов:

1 этап. Овладение детьми первичными навыками ретроспективной самооценки своего труда на логопедическом занятии с помощью простейших моделей.

На данном этапе организуется самооценка процесса или результата своей работы на занятии по одному предложенному педагогом критерию.

Основная работа направлена на мотивацию к самооценочной деятельности и на совершенствование у детей такого показателя самооценки, как адекватность с точным правдивым оцениванием своего труда.

2 этап. Совершенствование детьми усвоенных навыков ретроспективной самооценки. Этот этап характеризуется усложнением.

- Увеличение частоты актуализации самооценки. Если на предыдущем этапе самооценка производилась преимущественно в конце занятия и

охватывала занятие целиком, то на данном этапе детская самооценка даётся после самых важных и существенных моментов. Увеличивается количество критериев для самооценки, они усложняются. Например: «Оцени, насколько ты был на занятии внимательным и активным и как аккуратно ты записал свои предложения». Критерии могут меняться.

- Увеличение степени детской самостоятельности в процессе самооценивания. На данном этапе учащимся можно предлагать самостоятельно выбирать критерии для самооценки, например: «Подумай, по каким признакам, качествам ты можешь оценить свою работу на занятии?»
- Увеличение степени детской самостоятельности в процессе самооценивания. На данном этапе учащимся можно предлагать самостоятельно выбирать критерии для самооценки, например: «Подумай, по каким признакам, качествам ты можешь оценить свою работу на занятии?»

3 этап. Формирование у детей навыков построения, развернутого содержательного самооценочного суждения. На этом этапе осуществляется переход от моделирования своей самооценки к словесной формулировке детьми самооценочного суждения. Дети с речевыми нарушениями в построении развернутых монологических высказываний и, в частности, рассуждений, испытывают значительные трудности. Учитывая это можно предложить алгоритм самооценочного суждения, который имеет как словесную формулировку, так и соответствующую модель.

4 этап. Совершенствование детских самооценочных суждений, овладение возможностями прогностического самооценивания. Здесь происходит организация оценки детьми своих возможностей (поддержка развития прогностической самооценки, как наиболее сложной для ребенка). Детям предлагается достаточно трудные задания. Для того чтобы ответить на вопрос, «Справишься ли ты?» им требуется оценить сложность задачи, а также необходимые для её выполнения знания и умения.

Сначала эти действия выполняются совместно в специально организованной беседе, далее каждым учеником самостоятельно во внутреннем плане. Особо подчеркивается, что, если задание действительно очень трудное или непосильное, можно и нужно обратиться за помощью. Это помогает сформулировать детям, в чем конкретно состоит трудность. Постепенно они перестают стесняться обращаться за поддержкой, при этом их запросы о помощи становятся все более аргументированными.

В конце концов, формируется зрелая самооценка, которая строится по исследовательскому типу: «Думаю, что смогу, надо попробовать, подумать, проверить все возможные ходы». Такая самооценка способствует развитию интеллектуальной активности и личности в целом.

Для формирования самооценки младшего школьника учителю необходимо учитывать некоторые особенности его оценивания:

- оценка учителя должна стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность младшего школьника;
- необходимо сравнивать прошлые результаты младшего школьника с достигнутыми, для определения динамики его развития;
- учитель должен объяснить школьнику, почему поставлена именно эта отметка;
- учителю необходимо включать ситуации, которые актуализируют самооценку школьника и ставят перед ним задачу осознания особенности своей работы, ее сильных и слабых сторон;
- учителю необходимо давать возможность школьнику самостоятельно оценить классную или домашнюю работу до того, как отдать свою работу на проверку, одним из способов оценивания – оценочная шкала;

- после проверки и выставления оценки учителем, необходимо обсудить совпадения или несовпадение оценки педагога и оценки школьника;
- учителю необходимо использовать похвалу в работе со школьниками, которые имеют заниженную самооценку.

Так как после проведенного исследования, определилась необходимость в разработке формирующего этапа, следовательно, были подобраны приемы формирования самооценки у младших школьников.

Основными задачами работы с детьми младшего школьного возраста с заниженной самооценкой были:

- снизить уровень эмоционального напряжения;
- повысить уверенность детей в себе;
- развивать способность видеть в себе «хорошее»;
- формировать коммуникативные навыки;
- развивать способность позитивного отношения к людям.

Для работы с детьми, имеющими нарушения самооценки и как следствие, повышенную тревожность и социальную дезадаптацию, была разработана программа коррекции.

§ 3.2. Основные направления формы методы психологической коррекции учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

Анализ результатов экспериментального исследования показал необходимость коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. В связи с этим была разработана программа коррекции самооценки.

Цели программы:

1. Нормализация самооценки учащихся, снятие внутренних конфликтов, тревожности.

2. Развитие навыков межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Задачи:

- способствовать психическому и личностному росту детей;
- способствовать раскрытию интеллектуального, творческого потенциала;

- развивать способность к эмпатии, сопереживанию;
- повышать самооценку детей, их уверенность в себе;
- способствовать сплочению детского коллектива;
- обучать приемам саморасслабления, снятия психомышечного напряжения.

В содержание программы входят 3 направления:

- Снятие неуверенности в себе;
- Коррекция неприятия ребенком самого себя;
- Коррекция депривации притязания на признание.

Структура занятий:

Этап 1. Вводный

Цель: настроить группу на совместную работу, установить эмоциональный контакт.

Содержание: упражнения на гармонизацию взаимоотношений.

Этап 2. Коррекционный

Цели:

формирование уверенности в себе;

- снятие конфликтности;
- формирование адекватных форм поведения;
- развитие творческих способностей, навыков общения.

Содержание: этюды, игры и упражнения, направленные на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы). Включены элементы арттерапии, сказкотерапии, музыкотерапии.

Этап 3. Завершающий

Цель: создание у детей положительных эмоций от работы на занятии, психомышечная тренировка.

Содержание: релаксационные упражнения.

Принципы коррекционной работы:

- принцип учета психологических особенностей детей с речевыми нарушениями;
- принцип деятельности: формирование самооценки в различных видах творческой деятельности детей – игровой, изобразительной, двигательной;
- принцип обратной связи, предполагающий рефлекссию психологопедагогической деятельности и деятельности детей, мониторинг уровня развития самооценки детей до и после коррекционной работы;
- принцип системности, постепенного усложнения и этапности коррекционной работы.

Организационные аспекты занятий:

- Продолжительность каждого занятия 30-40 минут.
- Содержание занятий может изменяться, дополняться в соответствии с потребностями группы.
- Педагог является равноправным партнером.
- В процессе неприемлемы команды, указания, требования, принуждения.

- Ребенок вправе выбирать меру участия в игре. Он может отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения и т.п.
- На занятиях принят запрет на критику, наказания.

Направление «СНЯТИЕ НЕУВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ»

Задачи:

1. Повышение уверенности в себе.
2. Формирование:
 - а) *позитивного отношения ребенка к своему «Я»;*
 - б) *умения выделять свои достоинства.*
3. Развитие ориентации на позитивную оценку сверстников.
4. Обучение приемам ауторелаксации.
5. Психомышечная тренировка.

Направление «ПРИТЯЖАНИЕ НА СОЦИАЛЬНОЕ ПРИЗНАНИЕ»

Задачи:

1. Привить ребенку новые формы поведения.
2. Научить, самому принимать верные решения.
3. Дать возможность почувствовать себя самостоятельным и в себе человеком.
4. Коррекция аффективного поведения.
5. Приобретение навыков саморасслабления.

Направление «КОРРЕКЦИЯ НЕПРИЯТИЯ РЕБЕНКОМ САМОГО СЕБЯ»

Задачи:

1. Воспитывать в ребенке уверенность в себе.
2. Коррекция поведения с помощью ролевых игр

3. Создавать условия для удовлетворения потребности в признании полного образа самого себя.

4. Формирование у детей моральных представлений

5. Тренировка психомоторных функций

Направление «СНЯТИЕ КОНФЛИКТНОСТИ»

Задачи:

1. Коррекция поведения с помощью ролевых игр.

2. Формирование адекватных форм поведения у детей.

Направление «КОРРЕКЦИЯ ДЕПРИВАЦИИ ПРИТЯЗАНИЯ НА ПРИЗНАНИЕ»

Задачи:

1. Снятие депривации притязания на признание

2. Уменьшение тревожности

3. Воспитание уверенности в себе

Данные аспекты программы коррекции самооценки, учащихся младшего школьного возраста имеющих речевые нарушения нашли свое отражение в содержании программы (Таблица 2):

Таблица 2. Содержание программы коррекции самооценки, учащихся младшего школьного возраста имеющих речевые нарушения

№	Тема	Упражнение	Цель
1	Первичная диагностика		
2	«Я умею» Цель: создать положительный эмоциональный фон, развивать умение понимать себя, свои желания, чувства, видеть в себе положительные качества, способствовать самовыражению ребенка через знакомство со средствами жестикуляции и мимики.	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Знакомство с психологом, с ритуалом встречи и ритуалом прощания.
		Упражнение 2. «Эхо».	Настроить детей на общение друг с другом, дать каждому ребенку почувствовать себя в центре внимания.
		Упражнение 3. «Я умею».	Развивать умение понимать себя, видеть в себе положительные качества, способствовать самовыражению ребенка через знакомство со средствами жестикуляции и мимики.
		Упражнение 4. «Кто это?».	Формирование когнитивного компонента самооценки
		Упражнение 5. Рисование «Моя ладошка».	Способствовать гармонизации осознания ребенком своего Я.
		Упражнение 6. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке.

3	<p>«Мои эмоции»</p> <p>Цель – учить детей осознавать свои желания; понимать, что и у других людей есть желания, и они могут быть разными, не похожими на твои; способствовать снятию психологического мышечного напряжения; развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.</p>	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.
		Упражнение 2. «Передай улыбку по кругу».	Развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить
		Упражнение 3. «Мусорное ведро».	Развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.
		Упражнение 4. «Рисунки на спине».	Учить детей осознавать свои эмоции и эмоции других людей.
		Упражнение 5. «Угадайка».	Учить детей осознавать свои эмоции и эмоции других людей.
		Упражнение 6. «Царевна Несмеяна».	Учить детей осознавать свои эмоции и эмоции других людей.
		Упражнение 7. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке
4	«Я себя нарисую».	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Цель – сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.

	Цель – формировать представления о себе, выражать их в процессе рисования, способствовать снятию психологического мышечного напряжения, развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.	Упражнение 2. Рисование «Карта моего внутреннего мира».	Формирование представлений о себе; осознание и выражение своих чувств; эмоциональное сближение детей.
		Упражнение 3. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке
5	«Путешествие в сказку» Цель – формировать представления о себе, выражать их в процессе рисования, способствовать снятию психологического мышечного напряжения,	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.
		Упражнение 2. «Рисуем сказку».	Формирование представлений о положительных качествах своего характера.
		Упражнение 3. «Мое настроение».	Формировать умения выражать свое настроение в рисунке, давать характеристику своему эмоциональному состоянию.

	развивать способность понимать свое эмоциональное состояние, умение адекватно его выразить.	Упражнение 4. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке
6	«Мои желания» Цель – учить каждого ребенка осознавать свои желания, понимать, что и у других людей есть желания, и они могут быть разными, не похожими на твои.	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.
		Упражнение 2. «Добрая фея». Цель –	Учить осознавать свои желания.
		Упражнение 3. «Цветик-семицветик».	Учить осознавать свои желания, понимать, что и у других людей есть желания, и они могут быть разными, не похожими на твои.
		Упражнение 4. «Именинник на троне» .	Учить осознавать свои желания.
		Упражнение 5. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке
7	«Я – это я».	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.

	Цель – учить детей говорить о себе, ценить себя, снятие эмоционального напряжения, создание эмоционально-положительного фона, развитие самоконтроля и произвольности движений.	Упражнение 2. Этюд «Это я! Это мое!».	Учить детей говорить о себе с помощью вербальных и невербальных средств (мимики, жестов).
		Упражнение 3. Игра «Кто я?».	Формировать представления о себе. Упражнение 3. Игра «Кто я?». Цель – формировать представления о себе.
		Упражнение 4. Игра «Я самый нужный».	Формировать представления о своих положительных качествах, достоинствах.
		Упражнение 5. Рисование «Автопортрет».	Формировать представления о себе.
		Упражнение 6. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке
8	«Обида» Цель – учить умению забывать обиды, создать возможность для самовыражения, преодоления барьеров в общении.	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.
		Упражнение 2. «Передай мяч».	Преодоление барьеров в общении.
		. Упражнение 3. Игра «Безобидный ручеек».	Учить умению забывать обиды, создать возможность для самовыражения.
		Упражнение 4. Беседа на тему «Мои обиды».	Помочь детям выразить свои чувства.

		Упражнение 5. «Раскрашивание камней обид»	Создать возможность для самовыражения детей в процессе рисования.
		Упражнение 6. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке
9	«Мои страхи» Цель – способствовать развитию лучшего понимания себя и других, снятию барьеров в общении, регулировать поведение в коллективе, способствовать коррекции страхов.	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.
		Упражнение 2. Беседа на тему «Страх».	помочь детям осознать свои страхи.
		Упражнение 3. Обсуждение рисунков.	Способствовать развитию лучшего понимания себя и других, способствовать коррекции страхов.
		Упражнение 4. Упражнение «Мусорное ведро».	Способствовать снятию барьеров в общении, регулировать поведение в коллективе.
		Упражнение 5. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке
10	«Мои чувства»	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.

	Цель – развивать умение выражать свои чувства, правильно оценивать отношение к себе других людей, способствовать преодолению барьеров в общении, формировать умение работать в паре, развивать творческое воображение детей.	Упражнение 2. Беседа «Какие бывают чувства».	Развивать умение выражать свои чувства, правильно оценивать отношение к себе других людей.
		Упражнение 3. «Парное рисование»	Развивать умение выражать свои чувства, формировать умение работать в паре, развивать творческое воображение детей.
		Упражнение 4. Игра «Угадайка».	Развивать умение правильно оценивать отношение к себе других людей, способствовать преодолению барьеров в общении.
		Упражнение 5. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке
11	«Я хороший друг» Цель – формировать взаимопонимание, умение работать коллективно; содействовать формированию доброжелательных отношений в группе;	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.
		Упражнение 2. Игра «Настоящий друг в нашей группе».	Содействовать формированию доброжелательных отношений в группе.
		Упражнение 3. Сказкотерапия на тему дружбы.	Формировать представления о себе как друге, содействовать формированию доброжелательных отношений в группе.

	формировать умение договариваться.	Упражнение 4. Упражнение «Цветок дружбы».	Формировать взаимопонимание, умение работать коллективно; формировать умение договариваться.
		Упражнение 5. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке
12	«Дружный класс» Цель – обучать распознаванию и произвольному проявлению чувств, закреплять умение выразительно передавать различные эмоции, развивать способность понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое; формировать	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.
		Упражнение 2. «Волны».	Закреплять умение выразительно передавать различные эмоции, развивать способность понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое.
		Упражнение 3. «Куклы».	Формировать взаимопонимание, умение работать в малых группах.
		Упражнение 4. «Художники».	Формировать взаимопонимание, умение работать в малых группах.
		Упражнение 5. Ритуал прощания.	Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке

	взаимопонимание, умение работать в малых группах.		
13	«Подведение итогов» Цель – закрепить полученные на занятиях умения, способствовать формированию адекватной самооценки.	Упражнение 1. Приветствие, ритуал.	Цель – сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности.
		Упражнение 2. «Салют».	Цель – закрепить полученные на занятиях умения, способствовать формированию адекватной самооценки.
		Упражнение 3. Упражнение «Рисуй под музыку».	Закрепить полученные на занятиях умения. Способствовать формированию адекватной самооценки.
		Упражнение 4. Игра «Неправильный рисунок».	Закрепить полученные на занятиях умения, способствовать формированию адекватной самооценки.
		Упражнение 5. Рефлексия.	Изучить мнение детей о проведенных занятиях.
		Упражнение 6. Ритуал прощания.	Подведение итогов
14	Контрольный эксперимент		

§ 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

По завершению психологической программы коррекции межличностных отношений, учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования.

Для выявления эффективности реализуемой нами программы все учащиеся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями до момента начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ). Оценка результатов эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ испытуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В каждую группу вошли по 20 учеников, 10 из которых – учащиеся 2 классов и 10 учеников 4 классов.

Для достоверности полученных в результате данных, методики исследования остались аналогичными первичной диагностике.

Сравнительные результаты для ЭГ в ходе первичной диагностики, а также для ЭГ и КГ при контрольном эксперименте по методике «Лесенка» В.Г. Щур (1982) представлены в таблице 3:

Таблица 3. Результаты контрольного эксперимента по изучению самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Лесенка» В.Г. Щур (1982)

Уровень самооценки	Шкала «хороший – плохой»			Шкала «умный – глупый»			Шкала «добрый – злой»		
	ЭГ (Перв)	ЭГ	КГ	ЭГ (Перв)	ЭГ	КГ	ЭГ (Перв)	ЭГ	КГ
Н. завышенная	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Завышенная	0	1	0	0	2	1	5	3	4
Адекватная	5	14	7	2	9	2	8	13	9
Заниженная	13	6	12	16	9	17	6	4	7
Н. заниженная	2	0	1	2	0	1	1	0	0

Сравнительные результаты по методике «Лесенка» (В.Г. Щур) для каждой из характеристик представлены на рисунках 6–8 (для характеристик «хороший – плохой», «умный – глупый», «добрый – злой» соответственно):

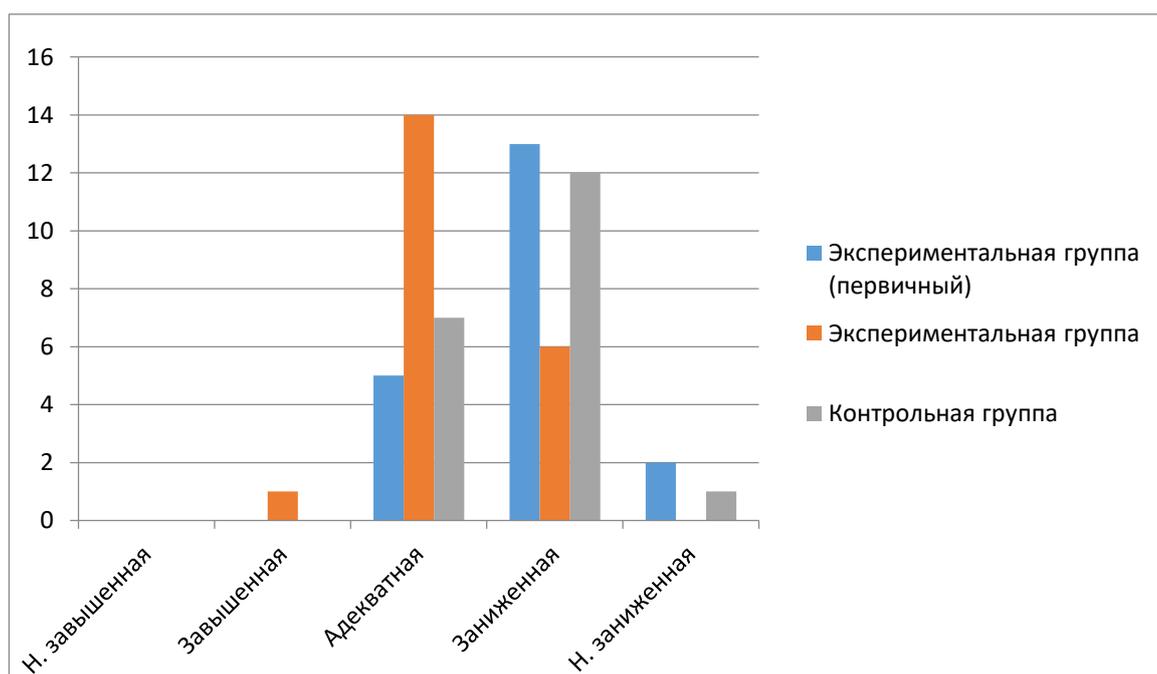


Рисунок 6. Гистограмма 4. Результаты контрольного эксперимента по изучению самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике методики «Лесенка» В.Г. Щур (1982) по характеристике «хороший – плохой»

Результаты контрольной группы при контрольном эксперименте ожидаемо изменились незначительно. Аналогичная ситуация наблюдается по всем результатам методик, в связи с чем рассматривать результаты нецелесообразно. Иная ситуация сложилась с экспериментальной группой: как видно из графика адекватную оценку продемонстрировали 14 (70%) респондентов, что на 40% выше исходных данных. Аналогичная ситуация присутствует и по характеристике «умный – глупый»: количество учеников с заниженной самооценкой в экспериментальной группе уменьшилось на 35% (с 16 до 9 человек), кроме того ни один из учеников не продемонстрировал неадекватно заниженной самооценки (рисунок 7)

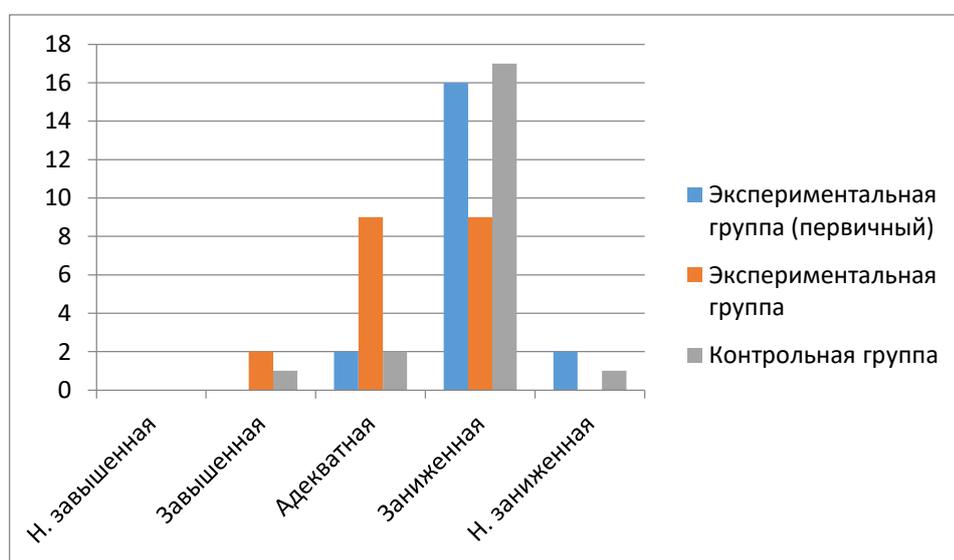


Рисунок 7. Гистограмма 5. Результаты контрольного эксперимента по изучению самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике методики «Лесенка» В.Г. Щур (1982) по характеристике «умный – глупый»

Ситуация с характеристикой «добрый – злой» имеет менее неравномерную ситуацию, что связано с более благоприятной обстановкой по результатам первичной диагностики (рисунок 8):

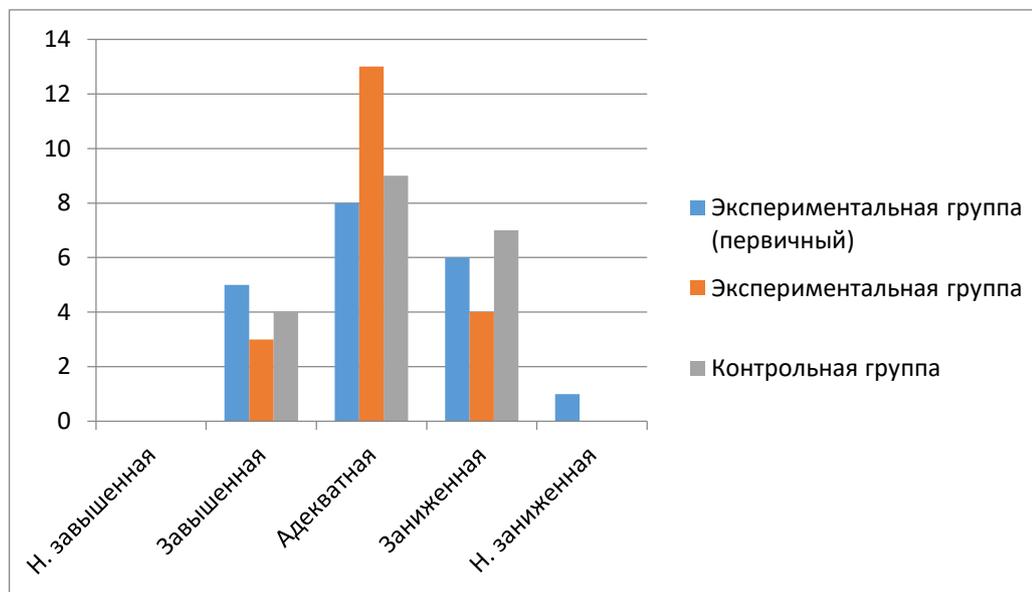


Рисунок 8. Гистограмма 6. Результаты контрольного эксперимента по изучению самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике методики «Лесенка» В.Г. Щур (1982) по характеристике «добрый – злой»

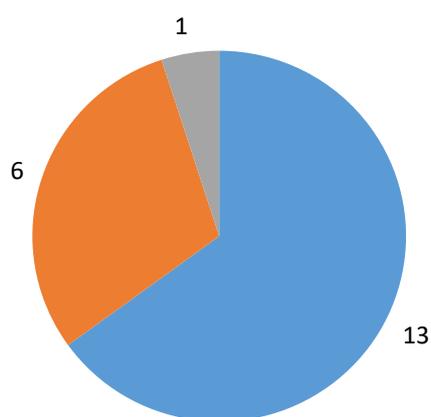
Однако, стоит отметить, что кривая распределения стала иметь более правильный вид: в экспериментальной группе отсутствуют ученики с неадекватно заниженной самооценкой, а процент завышенной самооценки снизился на 10%. Процент адекватной самооценки заметно вырос и составил 65%.

Так как в результатах экспериментальной группы полностью отсутствуют ученики с неадекватно заниженной самооценкой, можно сделать вывод, что персонализированный подход, о котором говорилось во второй главе, был весьма продуктивен.

Перейдем к результатам исследования самооценки с помощью методики «Три оценки» А.И. Липкиной. Сравнение будем проводить с результатами

первичной диагностики экспериментальной группы – результаты контрольной группы изменились в пределах 5% (1 ученика), что связано с неконтролируемыми факторами личности (настроение, самочувствие и прочее), что отвечает условиям эксперимента.

**Экспериментальная группа
(до формирующего
эксперимента)**



**Экспериментальная группа
(после формирующего
эксперимента)**

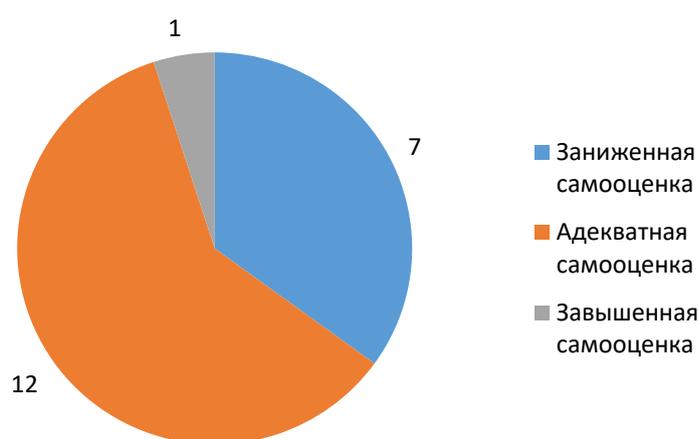


Рисунок 9. Диаграмма 3. Результаты изучения особенностей самооценки ЭГ учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями до и после формирующего эксперимента по методике «Три оценки» А.И. Липкиной (1995)

Согласно данным из представленной диаграммы, количество учеников с нарушениями речи, имеющих адекватную самооценку увеличилось на 30% (с 6 до 12 учащихся). Таким образом, можно говорить о наличии результативности предложенной программы коррекции самооценки младших школьников с речевыми нарушениями.

Выводы по третьей главе:

1. Разработана принципиальная модель и содержание программы коррекции самооценки младших школьников с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности.

2. Целью программы является нормализация самооценки учащихся, снятие внутренних конфликтов, тревожности и развитие навыков межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

3. Задачами программы стало:

- способствовать психическому и личностному росту детей;
- способствовать раскрытию интеллектуального, творческого потенциала;
- развивать способность к эмпатии, сопереживанию;
- повышать самооценку детей, их уверенность в себе;
- способствовать сплочению детского коллектива;
- обучать приемам саморасслабления, снятия психомышечного напряжения.

4. Основными принципами программы является:

- принцип учета психологических особенностей детей с речевыми нарушениями;
- принцип деятельности: формирование самооценки в различных видах творческой деятельности детей – игровой, изобразительной, двигательной;
- принцип обратной связи, предполагающий рефлексию психологопедагогической деятельности и деятельности детей, мониторинг уровня развития самооценки детей до и после коррекционной работы;
- принцип системности, постепенного усложнения и этапности коррекционной работы.

В ходе реализации программы коррекции самооценки младших школьников с речевыми нарушениями, а также согласно исследованиям самооценки таких учеников, программа продемонстрировала свою эффективность. Обобщенные результаты исследования и эффективности реализации программы описаны в заключении данной работы.

Заключение

В ходе данного исследования были получены следующие практические и теоретические результаты:

1. Выделено понятие самооценки (особое образование самосознания личности, результат обобщающей работы в сфере самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе) и выявлены ее основные функции: регулирующая, констатирующая, мобилизационно-побудительная, проектировочная;

2. Уточнено понятие «самооценка младших школьников», под которым понимается интегральное качество личности, которое базируется на системе знаний о себе и своих возможностях, проявляется в потребности и способности оценивать свое поведение, процесс и результат учебной деятельности, как ведущего вида деятельности, обусловлено системой возрастных личностных новообразований и целенаправленно организованным процессом самопознания.

3. Определены функции самооценки:

- констатирующая – оценка на основе самоконтроля (что из изученного материала я знаю хорошо, а что недостаточно?);
- мобилизационно-побудительная (мне многое удалось, но в этом вопросе я разобралась не до конца);
- проектировочная (чтобы не испытывать затруднений в дальнейшем, я обязательно должна изучить, повторить)

4. Описана классификация речевых нарушений:

- Речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями ЦНС (заикание, мутизм и сурдомутизм);
- Речевые нарушения, связанные с дефектами строения артикуляционного аппарата (механические дислалии, ринолалия);

- Задержки речевого развития различного происхождения (при недоношенности, при тяжелых заболеваниях внутренних органов, педагогической запущенности и т. д.).

5. Описана классификация речевых нарушений, описаны особенности самооценки младших школьников с такими нарушениями для каждого из уровней реализации коммуникативных умений.

6. Был проведен констатирующий эксперимент на базе МАОУ СШ 149 города Красноярска для которого были отобраны и описаны следующие методики:

- «Лесенка» В.Г. Щур (1982).
- «Проба Де Греефе» А.И. Липкина (1976);
- «Три оценки» А.И. Липкина (1995).

7. На основе результатов проведенных методик исследования был сделан вывод о наличии у младших школьников с речевыми нарушениями проблем с самооценкой (более половины учеников, принявших участие в исследовании, имеют заниженную самооценку);

8. По результатам контрольного эксперимента эффективность предложенной программы коррекции самооценки младших школьников с речевыми нарушениями составила (по разным аспектам методик диагностики) от 30% до 45%, что позволяет говорить об целостной эффективности программы.

Таким образом, все поставленные задачи исследования были выполнены, результаты достигнуты, а гипотеза об эффективности программы коррекции самооценки младших школьников с речевыми нарушениями – подтверждена. Дальнейшая исследовательская работа в этом направлении должна быть сконцентрирована в области коррекции частных случаев нарушений самооценки младших школьников с речевыми нарушениями (случаи завышенной или, наоборот, неадекватно заниженной самооценки).

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика., 1980. -Т.-230 с.
2. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1978. -18 с.
3. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1980. — С. 3 — 19.
4. Архипова Е.А. Влияние воспитателей и сверстников на самооценку детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. канд. психол. наук. Минск, 1983. -25 с.
5. Балаштик Б. Уровень притязаний //Диагностика психического развития.1. Прага, 1978. -С. 224-289.
6. Батурин Н.А. Влияние успеха и неудачи на функциональное состояние человека // Вопр. психологи. 1984, № 5. — С. 131 — 137.
7. Батурин Н.А., Курганский Н.А., Уровень притязаний как метод исследования личности // Диагностика психических состояний в норме и патологии. Л.,1980. С. 140 — 148.
8. Белопольская Н.Л. Некоторые особенности уровня притязаний у детей с задержкой психического развития // Журн. невропат, и психиатр, им. С.С. Корсакова. 1974: Вып. 12. — С. 1866 — 1870.
10. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание: Учебное пособие. М., 1998. — 302 с.
11. Берне Р. Развитие я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. - 420 с.
12. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978.311с.
13. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. — 271 с.

14. Бодалев А.А. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. — 188с.
15. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. — 212 с.
17. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. -464 с.
18. Божович Л.И., Славина Л.С., Случаи неправильного взаимоотношения ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности // Вопр. психологии. 1976, №1. -С. 130-139.
19. П.Болдырева Т.А. Психологическое исследование и коррекционная работа в системе медико-педагогического лечения заикания: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1989. — 16 с.
20. Борисова И.В. Особенности самосознания личности детей 10-15 лет из полных и неполных семей: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1996. — 16 с.
21. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний. Учебное пособие. М.: РАН, Институт психологии, 1993. — 139 с.
22. Бороздина Л.В., Видинска Л., Притязания и самооценка // Вестн. Моск. Ун-та. Серия 14. Психология. М., 1986. № 3. — С. 21 — 30.
23. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопр. психологии. 1993, №1. С. 104-113.
24. Братусь Б.С. Психологические особенности уровня притязаний выбора целей при психопатиях // Журн. невропат, и психиатр, им. С.С. Корсакова.1976: Вып.12. С. 1825-1828.
25. Викулова Л.В. Исследование уровня притязаний у детей-олигофренов // Вопросы экспериментальной патопсихологии. М., 1965. — С. 183 — 190.
26. Волкова Г.А. Личностные реакции заикающихся детей пяти лет // Психологические и речевые нарушения у детей. Л., 1973. — С. 9 — 23.

27. Волкова Г.А. Личностные характеристики заикающихся детей шестилетнего возраста // Нервно-психические и речевые нарушения. Л., 1982 — С. 69 — 79.
28. Воробьева В.К. формирование связной речи учащихся с моторной алалией: Автореф. дис. канд. пед. наук. -М., 1986. 16 с.
29. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. — Т. 5. -432 с.
30. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. — Т.3 -369 с.
31. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Прimitив. Ребенок. М.: Пресс. 1993. — 221 с.
32. Габриял Т.М. Самооценка как метод изучения личности. М., 1984. — 44 с.
33. Гербачевский В.К. Индивидуальные особенности поведения в ситуации выбора в связи с некоторыми характеристиками интеллекта // Исследование личности в клинике и экстремальных условиях. Л., 1969. — С. 12 — 37.
34. Глозман Ж.М. Личность и нарушения общения. М.: Изд-во МГУ, 1987.148 с.
35. Глозман Ж.М., Калита Н.Г. Исследование уровня притязаний у больных афазией // Дефектология. 1983, № 1. — С. 3 — 8.
36. Гриншпун И.Б. Введение в психологию М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 150 с.
37. Дубровина М.В. Самооценка в речи детей младшего школьного возраста: Автореф. канд. дис . психол. наук. М., 1994. — 16 с.
38. Жулидова Н.А. Некоторые особенности прогностической самооценки и уровня притязаний младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 1981, № 4. — С. 17 — 23.
39. Захарова А.В. Генезис самооценки. Автореф. дис. д-ра психол. наук. М.,1989. -44с.

40. Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. Исследование самооценки младшего школьника II Вопр. психологии 1980, № 4. — С. 90 — 99.
41. Зейгарник Б.В. Личность и патология деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1971. -100с.
42. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. М.: Изд-во МГУ, 1981. — 117 с.
43. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд-во МГУ, 1980. — 159 с.
44. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. — 304 с.
45. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. Киев: Наука думка, 1982. -115 с.
46. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями речи: Книга для учителя. М.: Просвещение. — 1984. — 143 с.
47. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрусинского. М.:1. Прометей, 1991. -219 с.
48. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благо над еж иной. М.: Педагогика, 1972. — 351 с.
49. Калинин В.К., Панченко В.И. Изучение волевой активности школьников в связи с особенностями их продуктивного мышления // Вопр. психологии. 1980, № 2.1. С. 93 99.
50. Капустин А.Н. Исследование уровня притязаний в условиях психического стресса в связи со свойствами нервной системы и темперамента: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1980. — 15 с.
51. Карева М.А. Об одном виде формирования патологического мотива в подростковом возрасте: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1975. — 20 с.
52. Катрич Г.И., Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1994. -21 с.

53. Клыпа О.В. Понимание личности ребенка значимыми взрослыми и понимание ребенком себя как личности: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1994. -21 с.

54. Ковалев Г.А. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1980. — 18 с.

55. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия: Учебное пособие Л.: ЛГПИ, 1985. -126 с.

56. Коломинский Н.Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательных школ в учебной деятельности и межличностных отношениях: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Минск, 1972. — 21 с.

57. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Полииздат, 1984. — 224 с.

58. Кузьмина З.В. Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1973. — 17 с.

59. Кузьмина Н.И. Воспитание речи у детей с моторной алалией. М.: Просвещение. 1977. — 143 с.

61. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

62. Липкина А.И. Психология самооценки школьника: Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1974. — 35 с.

63. Липкина А.И. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. — 48 с.

64. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей // Возрастная и педагогическая психология. М.: Изд-во МГУ, 1992. — С. 210 — 229.

65. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. -Кишинев. Штиница, 1983. -111с.

66. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978. — 224 с.

67. Максаков А.В. Восприятие детьми дефектов произношения в своей и чужой речи: Дис. канд. пед. наук. -М., 1970. 203 с.
68. Максимова Н.Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника//Вопр. психологии. 1983, № 5. — С. 42-47.
69. Меерович Р.И., Кандаратская К.М. Уровень притязания у детей истериков // Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей.1. Л., 1936. -С. 162-183.
70. Мейли Р. Структура личности / /Экспериментальная психология / Под. ред. П. Фресса, Ж. Пиаже М.: Прогресс, 1975. Вып. 5. — С. 197 — 283.
71. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь, 1968. Вып. 5. -102 с.
72. Методика исследования уровня притязаний /Архенгельский областной инст-т переподготовки и повыш. квалиф. работ, обр-я. Правда Севера, 1995. — 83 с.
73. Методические рекомендации по преодолению первичных нарушений развития у учащихся подготовительных и начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Е.Ф. Собонович. Киев, 1989. — 213 с.
74. Мясищев В.Н. Проблема личности и ее роль в вопросах соотношения психологии и психофизиологии // Исследование личности в клинике и экстремальных условиях. Л., 1969. С. 37. — 54.
75. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избр. психол. труды / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. — 356 с.
76. Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Дис. д-ра. психол. наук. -М., 1986. 278 с.
77. Намазбаева Ж.И. Развитие уровня притязаний и самооценки в процессе обучения во вспомогательной школе в условиях самостоятельной трудовой деятельности: Дис. канд. психол. наук. М., 1971. — 141 с.

78. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // Вопросы психологии личности школьника / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — С.277.333.

79. Неймарк М.С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующем направленность личности подростков // Вопр. психологии. М., 1968, № 5. — С. 104- 110.

80. Николаева В.В. Исследование уровня притязаний // Практикум по психологии. / Под ред. А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтор М., 1972. — С. 214 — 219.

81. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Под. ред. П. Фресса,

82. Ж. Пиаже М.: Прогресс, 1975. — С. 15 — 110.

83. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. -357 с.

84. Общение и формирование личности школьника / Под. ред. А.А. Бодалева, Р.Л. Кричевского. М.: Педагогика, 1987. — 216 с.

85. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Творческий центр «Сфера», 1996. — 237 с.

86. Ольшанский Р.В. К анализу когнитивной самооценки человека //Проблемы медицинской психологии. М., 1979. — С. 90 — 106.

87. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968. — 367 с.

88. Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Под ред. Т.А. Власовой. -М.: Педагогика, 1985. 127 с.

89. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии//Вопр. психологии. 1984, №4. -С. 15-29.

90. Прилепская Т.Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология 1989, № 5. — С. 26 — 38.

91. Психическое развитие воспитанников детского дом /Под ред. М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М.: Педагогика — 1990. — 264 с.
92. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
93. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: Практическое руководство. М.: Медицина 1970. -80 с.
94. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми: Автореф. дис. канд. психол. наук. 1. М., 1970. 19с.
95. Самоукина Н.В.- Игры в школе и дома. М.: Новая школа, 1995. -138 с.
96. Сафин Е.Н. Устойчивость самооценки и механизмы ее сохранения // Вопр. психологии. 1975, № 3. — С. 62 — 72.
97. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1955. — 16 с.
98. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М.: Просвещение, 1968. -150 с.
99. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Учебной пособие. Киев, 1981. -150 с.
101. Соколова Е.Т. Самооценка и самосознание при аномалиях личности. М.: Изд-во МГУ, 1989. -215 с.
102. Спирова А.Ф., Ястребова А.В. Учителю о детях с нарушениями речи. М.: Просвещение, 1985. — 144с.
103. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопр. психологии. 1981, № 6. — С. 59 — 74.
104. Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф дис. канд. психол. наук. -М., 1977. 15 с.

105. ЮЗ. Столин В.М. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1984. — 286 с.
106. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития. М.: Коррекция, 1995. -208 с.
107. Усанова О.Н., Слинко О.А. Опыт формирования коллектива учащихся младших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. М., 1987. — С. 25 — 39.
108. Фельдштейн Д.И., Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. — 206 с.
109. Цветкова Р.И., Аффект неадекватности в структуре личности подростка: Автореф. дис. канд. психол. наук. -М., 1977. 16 с.
110. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. М.: Наука, 1982. -144с.
111. Чудновский В.Э. Опыт экспериментального выявления преобладающих мотивов у школьников // Вопр. психологии. 1968, № 1. — С. 67 — 74.
112. Шкловский В.М. Заикание. М., 1994. — 296 с.
113. Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. М., 1961112. -363 с.
114. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2008. – 560 с.
115. Яковлева, М. В. Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших школьников [Текст]/ М.В. Яковлева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 151–155.

Приложение 1

Состав экспериментальной и контрольной групп

Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Класс	М/Ж	Тип нарушения	№	Класс	М/ Ж	Тип нарушения
1	2	М	Афония, дисфония	21	2	М	Брадилалия
2			Тахилалия	22			Брадилалия
3			Тахилалия	23			Тахилалия
4			Афония, дисфония	24			Тахилалия
5			Дизартрия	25			Афония, дисфония
6		Ж	Брадилалия	26		Ж	Афония, дисфония
7			Брадилалия	27			Дизартрия
8			Тахилалия	28			Тахилалия
9			Брадилалия	29			Тахилалия
10			Дизартрия	30			Дизартрия
11	4	М	Тахилалия	31	4	М	Тахилалия
12			Тахилалия	32			Тахилалия
13			Брадилалия	33			Тахилалия
14			Дизартрия	34			Брадилалия
15			Тахилалия	35			Тахилалия
16		Ж	Тахилалия	36		Ж	Брадилалия
17			Тахилалия	37			Дизартрия
18			Тахилалия	38			Тахилалия
19			Тахилалия	39			Брадилалия
20			Тахилалия	40			Тахилалия

Приложение 2

Сводные результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Лесенка» В.Г. Щур (1982)

Уровень самооценки	Шкала «хороший – плохой»				Шкала «умный – глупый»				Шкала «добрый – злой»			
	2 класс (n = 20)		4 класс (n = 20)		2 класс (n = 20)		4 класс (n = 20)		2 класс (n = 20)		4 класс (n = 20)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Н. завышенная	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Завышенная	0	0	0	0	0	0	1	5	5	25	5	25
Адекватная	5	25	5	25	2	10	2	10	8	40	8	40
Заниженная	13	65	14	70	16	80	17	85	6	30	7	35
Н. заниженная	2	10	1	5	2	10	1	5	1	5	0	0

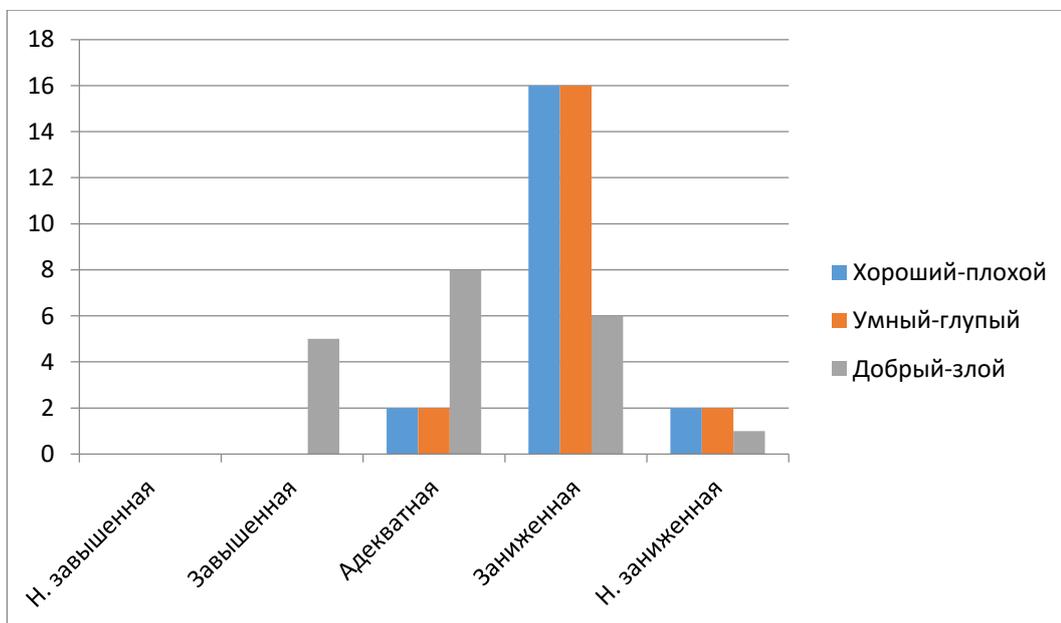
Приложение 3

Сводные результаты контрольного эксперимента по изучению самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Лесенка» В.Г. Щур (1982)

Уровень самооценки	Шкала «хороший – плохой»				Шкала «умный – глупый»				Шкала «добрый – злой»			
	ЭГ (n = 20)		КГ (n = 20)		ЭГ (n = 20)		КГ (n = 20)		ЭГ (n = 20)		КГ (n = 20)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Н. завышенная	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Завышенная	1	5	0	0	2	10	1	5	3	15	4	20
Адекватная	13	65	7	35	9	45	2	10	13	65	9	45
Заниженная	6	30	12	60	9	45	17	85	4	20	7	35
Н. заниженная	0	0	1	5	0	0	1	5	0	0	0	0

Приложение 4

Сводная гистограмма по результатам исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Лесенка» В.Г. Щур (1982)



Сводная гистограмма по результатам контрольного эксперимента самооценки учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями по методике «Лесенка» В.Г. Щур (1982)

