

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

Кулямина Екатерина Эдуардовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих
детей-инвалидов**

Направление: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-педагогическая коррекция
нарушений развития детей

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.пед.н., доцент Е.А. Черенёва

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся Кулямина Е.Э.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск, 2018

Содержание:

Введение.....	3
Глава I Анализ литературы по проблеме исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	9
1.1 Самооценка как категория в психолого-педагогических исследованиях...	9
1.2 Становление самооценки в детском возрасте.....	16
1.3 Современное состояние изучения самооценки учащихся с задержкой психического развития.....	30
Выводы по первой главе	37
Глава II Экспериментальное изучение самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	40
2.1 Организация, методы и методики исследования.....	40
2.2 Особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	45
Выводы по второй главе.....	55
Глава III Психологическая программа коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	59
3.1 Научно-методологические основы коррекции самооценки учащихся с задержкой психического развития.....	59
3.2 Основные направления, формы и методы психологической коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	66
Выводы по третьей главе.....	74
Заключение.....	76
Список литературы.....	81
Приложение	88

Введение

Актуальность исследования.

При всем многообразии форм обучения и педагогических учреждений, возникающих в настоящее время, основными по-прежнему остаются задачи обучения и воспитания детей и контроль за этими процессами. В контексте идей личностно-ориентированной парадигмы образования проблема оценивания в учебно-воспитательном процессе приобретает новые формы и содержание. Широкое распространение феномена оценки в учебно-воспитательном процессе школы послужило причиной того, что оценивание учителем результатов учебной деятельности учащихся и самооценивание выделилось в последние годы в самостоятельное направление.

Проблема оценивания и оценки в разных своих аспектах получила отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов и педагогов (Ю.К. Бабанский, 1982; 1929; Дж. Брунер, 1982; Л.И. Божович, 1968; Л.С. Выготский, 1984; Э.А. Голубева, 1984; А.Н. Леонтьев, 2003; И.Я. Лернер, 1998; А.Р. Лурия, 2001; М.Н. Скаткин, 1983; Д.Б. Эльконин, 2000; А.И. Липкина, 1975 и др.).

Согласно современным исследованиям, самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важнейшим регулятором ее поведения. В частности, именно от самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.

Многие отечественные психологи считают, что самооценка влияет на познавательную деятельность человека – восприятие, представление, решение интеллектуальных задач, определены приемы формирования адекватной самооценки, а в случае ее деформации – преобразование путем воспитательного воздействия на личность.

Период младшего школьного возраста охарактеризован как закладывающий основы самооценки ребенка, важными качествами которого являются способность к анализу, самоконтролю, оцениванию себя и других, способность к восприятию чужих оценок. В этой связи особенно важно определить, какие факторы и как они влияют на процесс формирования самооценки детей младшего школьного возраста.

В современной психологической литературе значительное количество работ, чаще всего экспериментальных, посвящено изучению самооценки младшего школьника (Б.Г. Ананьев, 1980; Т.Ю. Андрющенко, 1982; Л.В. Боцманова, 2002; А.В. Захарова, 1993; Г.И. Катрич, 2000; А.И. Липкина, 1975; Е.И. Саванько, 1983; В.М. Слуцкий, 2000 и др.).

Что же касается проблемы изучения самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, то можно с большей долей уверенности констатировать, что количество специальных исследований недостаточно. Мы можем назвать очень небольшое количество работ. Среди них исследования Н.Л. Белопольской (1999), И.П. Бучкиной (2000), И.Ю. Кулагиной (1998), И.М. Никольской (2007), О.В. Пеньковской (2000), О.А. Талипова (2007) и др.

В каждом классе есть дети, не обладающие высокими данными в плане вербального интеллекта. Успеваемость в школе – предмет конкурентной борьбы детей. Ощущение неспособности фактически обрекает ребёнка на неудачу в ходе всей учебной деятельности. Все остальные его навыки и способности оказываются вытесненными в этой системе ценностей, что крайне негативно влияет на формирование представлений ребёнка о самом себе. Объединяя детей в коррекционные классы, мы публично оглашаем, что у данных детей наблюдается низкий уровень интеллектуального развития, и тем самым наносим непоправимый урон самооценке ребят.

Специальные исследования А.И. Захарова (1993), И.М. Никольской (2007), Р.М. Грановской (1989), Р.В. Овчаровой (1998), М.А. Панфиловой (1998) не решают всего круга вопросов, связанных с проблемой

формирования адекватной самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Поэтому вопросы изучения особенностей самооценки младших школьников с задержкой психического развития, а также выявление факторов, влияющих на процесс формирования самооценки у данной группы детей, в настоящее время приобретают особую актуальность.

Проблема исследования. Своевременная психологическая коррекция самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, является одним из условий их успешного обучения в школе, но система данного процесса требует дальнейшей разработки.

Объект исследования. Самооценка учащихся младшего школьного возраста.

Предмет исследования. Особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются её завышенный уровень развития, неадекватность восприятия себя, некритичность по отношению к своим возможностям.

Цель исследования. Изучить особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и разработать психологическую программу по их своевременной коррекции.

Задачи исследования.

1. На основе анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы определить современное состояние изучения проблемы исследования.
2. Выявить особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать психологическую программу по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Методологической и теоретической основой исследования явились: положения об общности законов при нормальном и отклоняющемся развитии (Т.А. Власова, 1973; Л.С. Выготский, 2002; А.Р. Лурия, 1997 и др.), теоретические положения о роли самооценки в развитии личности (Т.А. Власова, 1973; Л.С. Выготский, 2002; В.Г. Петрова, 1994; У.В. Ульенкова, 2005 и др.), положения об особенностях психофизиологического развития детей с ЗПР (Р. Бернс, 1997; И.С. Кон, 2000; Е.О. Смирнова, 2003; И.И. Чеснокова, 2000 и др.), теоретико-методологические основы изучения особенностей психического развития детей с ЗПР (Н.Л. Белополюская, 2000; С.Д. Забрамная, 1995; В.В. Лебединский, 1985; И.А. Коробейников, 1972; И.С. Певзнер, 1979; О.А. Талипова, 2007; У.В. Ульенкова, 1984; Е.В. Хлыстова, 2002; Ж.И. Шиф, 1972 и др.), принципы изучения личности и самооценки, ее компонентов при нормальном и отклоняющемся развитии (Л.Е. Божович, 1969; А.И. Липкина, 1976; А.Н. Леонтьев, 1983; В.В. Лебединский, 1975; В.И. Лубовский, 1981; М.С. Певзнер, 1982; С.Я. Рубинштейн, 1970 и др.)

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической, медицинской и специальной литературы по проблеме исследования, ко вторым – наблюдение, беседа, опрос, тестирование, констатирующий эксперимент, методы обработки и интерпретации результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях становления самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в разработке процедуры изучения и коррекции особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Материалы данного экспериментального исследования могут быть полезны специальным и клиническим психологам, педагогам, и другим специалистам, работающим с данной категорией школьников.

Организация исследования. Эмпирической базой исследования послужило Краевое государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии «Краевая специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VII вида» №7 г. Красноярска. В эксперименте участвовало 40 учащихся 2-х, 4-х классов. Возраст испытуемых составил 8–9 и 10–11 лет. В исследовании принимали участие учащиеся с клиническим диагнозом F-80, F-81 «Задержка психологического развития».

Исследование проводилось в 2016—2018 учебном году в четыре этапа:

Первый этап (сентябрь 2016 – декабрь 2016) – анализ общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования;

Второй этап (январь 2017 – март 2017) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач, разработка экспериментальных планов;

Третий этап (апрель 2017 – август 2017) – заключался в определении модели экспериментального исследования, выборе методов и методик по изучению особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;

Четвёртый этап (сентябрь 2017 – декабрь 2017) – реализация поставленных задач по экспериментальному изучению особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, анализ результатов констатирующего эксперимента.

Пятый этап (январь 2018 – ноябрь 2018) – разработка психологической программы по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Анализ, обобщение полученных результатов. Оформление выводов и заключений.

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (включающего 102 источника), 10 таблиц, 5 рисунков, 5 гистограмм, 4 приложений.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

1.1. Самооценка как категория в психолого-педагогических исследованиях

Проблема самооценки, как одна из центральных проблем психологии личности, изучалась в трудах отечественных (Б.Г. Ананьев, 1980; А.И. Захаров, 1993; Г.И. Катрич, 2000; А.И. Липкина, 1975; Е.И. Саванько, 1983; В.М. Слуцкий, 2000 и др.) и зарубежных психологов (Дж. Брунер, 1982; Р. Бернс, 1997; И.С. Кон, 2000; К. Роджерс, 1998 и др.).

Самооценка – ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания, по мнению Г.М. Андреевой (1999) выступает система личностных смыслов индивида. Главные функции, которые выполняются самооценкой, — регуляторная, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки окружающих личности и достижений индивида [3].

Зарубежные психологи, такие как, В. Сатир (1988), К. Роджерс (1998), В.С. Мерлин (2000) рассматривают самооценку в основном как механизм, обеспечивающий согласованность требований индивида к себе с внешними условиями, то есть максимальной уравновешенности личности с окружающей его социальной средой. При этом сама социальная среда понимается ими как враждебная человеку. Ограничение роли самооценки только приспособительной функцией отрицает активность личности и функцию самооценки как одного из механизмов, реализующих эту активность [75].

В работах отечественных психологов (А.Н. Леонтьев, 2003; И.Я. Лернер, 1998; А.Р. Лурия, 2001; М.Н. Скаткин, 1983; Д.Б. Эльконин, 2000; А.И. Липкина, 1975 и др.) показано влияние самооценки на познавательную

деятельность человека – восприятие, представление, решение интеллектуальных задач; определены приемы формирования адекватной самооценки, а в случае ее деформации – преобразование путем воспитательного воздействия на личность [42].

А.В. Петровский (1973), рассматривает самооценку к ядру личности, и, следовательно, именно она является важным регулятором ее поведения. «От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на развитие личности человека» [3].

В. Сатир (1988) дает другое определение самооценки: «самооценка – это компонент самосознания, оценка самого себя (своей внешности, особенностей, личностных качеств), чувства, мысли человека по отношению к самому себе» [12].

Понятие самооценки, как словам С.Л. Рубинштейна (1999), не является самостоятельным, оно обычно включено в более широкую теорию личности или теорию «Я». В зарубежной психологии так же принято рассматривать самооценку в структуре «Я-концепции», которая определяется как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой».

Описательную составляющую «Я-концепции» чаще называют «образом Я» или «картиной Я»; составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя.

Выделение описательной и оценочной составляющих позволяет, по мнению Мухиной В.С. (1999), рассматривать «Я концепцию» как совокупность установок, направленных на самого себя.

Первопроходцем в области изучения самооценки можно назвать У. Джемса (1892), который начал изучать этот феномен еще в 1892 году в рамках изучения самосознания. Он вывел формулу, по которой самооценка прямо пропорциональна успеху и обратно пропорциональна притязаниям, то есть потенциальным успехам, которых индивид намеревался достичь.

У. Джемс (1982) выделял зависимость самооценки от характера взаимоотношений индивида с другими людьми. Такой подход являлся идеалистическим, так как общение индивида с другими людьми рассматривалось независимо от реальной основы этого общения – практической деятельности.

В психоаналитической теории рассматривается положение, что складывающееся в сознании индивида представление о самом себе является неполным, искаженным, не соответствующее действительности. По мнению З. Фрейда (1985), самооценка складывается под давлением конфликта между внутренними побуждениями и внешними запретами, в силу такого постоянного конфликта, адекватная самооценка невозможна.

Неофрейдисты (К. Хорни, 2000; Г. Салливен, 2000; Э. Фромм, 2000 и др.) считали, что личность направляется в своем поведении несовместимыми с ее стержневыми мотивами требованиями социальной среды и поэтому неспособна, строить адекватные оценочные суждения о самой себе.

К. Хорни (2000) выдвинула предположение о значении, которое имеет для формирования личности соотношение между «реальным Я» и «идеализированным Я».

Г. Салливен (2000) прослеживал влияние различного рода ранних персонификаций (эмоционально насыщенных образов о себе и других людях) на формирование характера.

Бихевиористы анализируют самооценку с точки зрения теории научения (А. Бандура, 2000; Г. Мид, 2000; Б. Скиннер, 2000). А. Бандура (2000) рассматривает самооценку как подкрепляющий фактор действия, он определяет самооценку, как один из компонентов регулирующих поведение, широкий спектр поведения человека регулируется с помощью реакций самооценки, выражаемых в форме удовлетворенности собой, гордости своими успехами, а также неудовлетворенности собой и самокритики.

В гуманистической теории А. Маслоу (2000), Р. Мей (2000), Г. Олпорт (1998), К. Роджерс (2000) придерживались точки зрения, по которой образ, складывающийся у индивида о самом себе, может быть неполным,

искаженным. Мнения окружающих, усвоенные с детства представления, собственные притязания, все это при определенных условиях складывается в картину, которая не совпадает с объективной структурой личности. Чтобы преобразовать эту картину и добиться адекватной самооценки, нужно изменить реальную систему отношений, в которой она сложилась, а именно изменить социальную позицию личности, систему ее взаимоотношений с другими людьми, характер ее деятельности.

В интеракционистском подходе М. Вебстер (1973), Ч. Кули (1973), Д. Мид (2000), Б. Собичек (1973) внимание акцентируется на личности, которая формируется на основе опыта, получаемого индивидом при взаимодействии с другими. То есть, самооценка, и представление человека о себе обуславливаются реакциями и мнениями других о человеке.

Ч. Кули (1973) создал теорию «Зеркального Я», где важное значение имеет субъективно интерпретируемая обратная связь, получаемая от других людей, как главного источника данных о собственном «Я».

Представитель феноменологического подхода, Н. Бранден (2000), указывает на тот факт, что самооценка, представление человека о самом себе играют важную роль в понимании человека. Он определяет самооценку, как аспект самоуважения, уверенность человека в том, что используемые им методы взаимодействия с действительностью принципиально верны и отвечают требованиям реальности. Самооценка выступает неизменным условием осуществления эффективного взаимодействия с миром и оказывает глубокое воздействие на процессы мышления человека, эмоции, желания, ценности и цели.

В исследованиях отечественных психологов (Голубева, 1984; А.Н. Леонтьев, 2003; 1998; А.Р. Лурия, 2001; М.Н. Скаткин, 1983 и др.) акцент делается на изучение и анализ процесса формирования личности, ее подструктур, раскрытие механизмов формирования личности, значимым звеном которого является самооценка. Проблема самооценки

рассматривается с двух позиций: проблема связи личности и самооценки, а также – самосознания и самооценки.

В.В. Столин (1983) выделяет *три уровня строения самосознания*, в соответствии с этими уровнями различает и единицы самосознания: на уровне органического самосознания имеет сенсорно-перцептивную природу; на уровне индивидуального – воспринимаемая оценка себя другими людьми и соответствующую самооценку, свою возрастную, половую и социальную идентичность; на уровне личностного – конфликтный смысл, путем столкновения в поступке одних личностных качеств с другими проясняющий для личности значение ее же собственных свойств и сигнализирующий об этом в форме эмоционально-ценностного отношения к себе.

Таким образом, по В.В. Столину (1983), самооценка является единицей индивидуального уровня самосознания [45].

В.С. Мерлин (2000), выделил в структуре самосознания четыре компонента, отождествляемые им с фазами развития самосознания: *сознание тождественности*; *сознание «Я»* как активного начала, как субъекта деятельности; *осознание своих психических свойств*; *социально-нравственная самооценка*, способность к которой формируется в подростковом и юношеском возрасте на основе накопленного опыта общения и деятельности.

М.И. Лисина (1983), И.Т. Димитров (1973), А.И. Силвестр (2000) изучали в основном условия развития когнитивной стороны самосознания, однако в их работах выделяется также аффективная часть образа "Я" и указывается, что самооценка является механизмом переработки данных представлений на уровне аффективного процесса.

Социально-нравственная самооценка своей личности зависит от правильного понимания социальных норм и критериев нравственной оценки, только лишь в процессе осознания внешнего мира и, прежде всего, социального мира и в меру этого осознания осуществляется наиболее полное и адекватное самосознание. Самооценка играет существенную роль и в

осознании тождественности своей личности. В.С. Мерлин (2000) указывал на зависимость самооценки от оценки испытуемого своей социальной группой, от его отношения к ней.

С.Л. Рубинштейн (1999), под самооценкой понимает стержневое образование личности, которое строится на оценках индивида другими и его оценивании этих других. Самооценка рассматривается в виде основной структуры личности. Основу самооценки представляют ценности, принятые личностью и на внутриличностном уровне определяют механизм саморегуляции поведения. В концепции С.Л. Рубинштейна (1999), самосознание человека является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Самосознание связано с самооценкой, которая существенно обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки [42].

По А.В. Захаровой (1993), самооценка является «центральным, ядерным образованием личности, через призму которого, преломляются и опосредуются все линии психического развития ребенка, в том числе становление его личности и индивидуальности» [20]. Самооценка рассматривается как системное образование, взаимосвязанное с факторами психического развития, являющееся компонентом самосознания.

Согласно А.Н. Леонтьеву (1999), самооценка является одним из существенных условий, благодаря чему индивид становится личностью. Она формирует у индивида потребность соответствовать уровню требований окружающих и соответствовать уровню собственных личностных оценок.

Б.В. Зейгарник (1973), А.Р. Лурия (1973), С.Л. Рубинштейн (1999), Е.Т. Соколова (1996), Е.О. Федотова (1996) рассматривали особенности самооценки при различных отклонениях от нормального интеллектуального и личностного развития.

И.И. Чеснокова (1996), под самооценкой понимала взаимодействия двух сфер: эмоционально-ценностного самоотношения и сферы самопознания, создавая особое образование самосознания личности –

самооценку, которая включается в регуляцию поведения личности. С помощью самооценки отражается уровень знания личностью себя и отношения к себе, что является, по мнению И.И. Чесноковой (1996), необходимым внутренним психологическим условием тождественности личности, ее константности.

Л.В. Бороздина (2000), под самооценкой понимает наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, но это не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка, самооценка является самостоятельным элементом структуры самосознания.

Проведенный теоретический анализ подходов показал, что в рамках исследования проблем самосознания самооценке отводится ведущая роль: она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня его развития, интегрирующее начало, его личностный аспект, органично включенный в процесс самосознания (Б.Г. Ананьев, 1980; И.С. Кон, 1984; С.Л. Рубинштейн, 1999; А.Г. Спиркин, 1973; В.В. Столин, 1983; П.Р. Чамата, 1973; И.И. Чеснокова, 1996 и др.).

Самооценка включает в себя умение оценить свои силы и возможности, она позволяет человеку «примеривать» свои силы к задачам и требованиям окружающей среды и в соответствии с этим самостоятельно ставить перед собой определенные цели.

Таким образом, можно отметить, что самооценка представляет собой иерархически организованное, системное образование, все элементы которого — структурные компоненты, формы, виды, показатели — развиваются в тесном взаимодействии и взаимообусловленности.

Качественная специфика каждого из них определяет логику его развития, соотносящуюся с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка.

Самооценка является, одной из форм проявления самосознания, оценочной составляющей «Я-концепции», аффективной оценкой представления индивида о самом себе, которая может обладать различной

интенсивностью, поскольку конкретные черты «образа Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

1.2. Становление самооценки в детском возрасте

Известно, что личностью человек не рождается, а становится ею в процессе совместной с другими людьми деятельности и общения с ними. Совершая те или иные поступки, по словам М.В. Гамезо (2004), человек постоянно (но не всегда осознанно) сверяется с тем, что ожидают от него окружающие. Иными словами он как бы «примеряет» на себя их требования, мнения, чувства. Отталкиваясь от мнения окружающих, человек вырабатывает механизм, с помощью которого происходит регуляция его поведения — самооценка.

Самооценка детей оформляется и укрепляется благодаря развитию самосознания и обратной связи с теми окружающими, чьим мнением они дорожат.

Развитие самооценки, считает Е.Н. Васильева (2006), происходит во время всей жизни человека, и «именно ориентиры для самооценки, заложенные в детстве, поддерживают сами себя в течение всей жизни человека, и отказаться от них чрезвычайно трудно» [40].

Изучая развитие самооценки в онтогенезе, отечественные исследователи уделяют преимущественное внимание самооценке детей школьного возраста (Л.М. Запругалова, 1973; А.И. Липкина, 1968; Л.Г. Подоляк, 2000; Е.И. Савонько, 2000; Л.С. Сапожникова, 1968; Г.А. Собиева, 1973; А.Л. Шнирман, 2000 и др.)

Особенностью детей младшего школьного возраста, по словам Л.И. Божович (1968), является полное признание ими авторитета взрослого (в отличие от дошкольного периода на первый план выходит авторитет учителя), они безоговорочно принимают его оценки. Таким образом, в этом

возрасте самооценка ребенка напрямую зависит от характера оценок, которые взрослый дает личностным качествам ребенка и его успехам в различных видах деятельности.

Младшие школьники стоят на позиции: «Я то, что обо мне говорят взрослые и другие окружающие». В этом возрасте уже встречаются различные типы самооценок: завышенная, адекватная и заниженная.

Психологические механизмы самооценивания довольно сложны. Прежде всего, возникает вопрос, меняется ли «образ Я» потому, что человек просто принимает чужое мнение о себе, усваивает внешнюю оценку, или потому, что он принимает роль другого, ставит себя на место другого и улавливает его отношение в определенной перспективе? Далее, кто и почему становится для человека значимым другим? Зависит ли «значимость» данного лица преимущественно от его иерархического положения (начальник или подчиненный), приписываемой ему компетентности (специалист или любитель), принадлежности к определенной референтной группе («свой» или «чужой») или от личных с ними взаимоотношений (друг или враг) – вопрос открытый [10].

Появление и развитие самосознания считает Г.И. Морева (1983) происходит в различных видах деятельности. При этом, взрослый, организуя на ранних этапах эту деятельность, помогает ребенку овладеть средствами осознания себя и самооценивания. Источником развития самосознания, считается ведущая деятельность. В старшем дошкольном возрасте решающее значение в формировании самооценки имеет игра.

По мнению М.И. Лисиной (1983) самооценка является механизмом переработки знаний о себе на уровне аффективного процесса, то есть, механизмом «обрастания» знаний о себе, соответствующим отношением к самому себе. Понятие самооценка на взгляд М.И. Лисиной (1983), является более узким, чем понятие образ самого себя. Отчетливая самооценка так же, как и самосознание возникает на более поздних этапах познания ребенком себя [57].

В исследованиях С.Г. Якобсона (2000), В.Г. Щур (1982), Л.П. Почервиной (2000) установлено, что образ "Я" и связанное с ним самоуважение играют важную роль в детерминации морального поведения детей младшего школьного возраста.

Я.Л. Коломинский (1997), исследования, которого посвящены проблеме детского коллектива, обнаружил ряд общих и возрастных особенностей в осознании и переживании ребенком своих взаимоотношений с другими членами группы. Было показано, что дети, которые объективно находятся в неудовлетворительном положении в группе, переоценивают свое положение. Члены группы, которые находятся в благоприятном положении, имеют тенденцию недооценивать свое положение в группе (явление "феномена неадекватности осознания").

В работах показано, что самооценка выступает в качестве необходимой предпосылки формирования моральных чувств ребенка (Е.И. Кульчицкая, 2000; Р.Н. Ибрагимова, 1996; Р.Х. Шакуров, 1996) и развития его нравственной регуляции (Т.М. Титаренко, 1996).

Анализ литературы свидетельствует о том, что трудности ребенка младшего школьного возраста в игровом общении со сверстниками во многом обусловлены его высокой самооценкой и недооценкой партнеров по игре (Т.В. Антонова, 2002; К.Я. Больцис, 2000; А.А. Рояк, 1998; Т.А. Репина, 2000).

Согласно концепции В.С. Мухиной (1999), существуют «звенья структуры самосознания, которые впервые получают интенсивное развитие в дошкольном и возрасте или впервые заявляют о себе»: ориентация на признание своей внутренней психической сущности и внешних физических данных; признание своего имени; социальное признание; ориентация на физические, психические и социальные признаки определенного пола; на значимые ценности в прошлом, настоящем и будущем; на основе права в обществе; на долг перед людьми. Структура самосознания младшего

школьника формируется в сотрудничестве с взрослыми как полное представление о самом себе [63].

Самосознание предстает у В.С. Мухиной (1999) как психологическая структура, представляющая собой единство звеньев, развивающихся по определенным закономерностям. Причем содержательное наполнение этой структуры, в отличие от универсальной структуры сознания, строго индивидуально для каждого человека [63].

А.И. Липкина (1975) считает, что в самооценке интегрируются знания ребенка, полученные от других и его собственная возрастающая активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств.

Оценка младшим школьником самого себя, по словам Е.И. Афанасьевой (1998), во многом зависит от оценки взрослого. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Поэтому, правильность представлений учащегося младшего школьного возраста своих действий во многом зависит от оценочного воздействия взрослого. В тоже время, полное сформированное представление о себе позволяет ребенку критически относиться к оценкам окружающих.

Особое значение дети придают интеллектуальным возможностям и тому, как их оценивают другие (взрослые и сверстники). При этом им важно, чтобы положительная оценка была общепризнанна. Самооценка и связанный с ней уровень притязаний, по словам Л.И. Божович (1986), являются личностными параметрами умственной деятельности и позволяют судить о том, как проходит процесс развития личности младшего школьника под влиянием учебной деятельности. Поэтому психологу и педагогу важно следить за формированием самооценки.

По мнению Б.С. Волкова (2005), активность, находчивость, бодрость, чувство юмора, общительность, желание идти на контакт — вот те качества,

которые свойственны детям с адекватной самооценкой. Они охотно участвуют в играх, не обижаются, если оказываются проигравшими.

Пассивность, мнительность, повышенная ранимость, обидчивость, считает В.А. Горбачева (1992), часто свойственны детям с заниженной самооценкой. Они не хотят участвовать в играх, потому что боятся оказаться хуже других, а если участвуют в них, то часто обижаются. Иногда дети, которым дается негативная оценка в семье, стремятся компенсировать это в общении со сверстниками. Они хотят всегда и везде быть первыми и принимают близко к сердцу, если это им не удастся.

При завышенной самооценке дети во всем стремятся быть лучше других. Часто от такого ребенка можно услышать: "Я - самый лучший (сильный, красивый). Вы все должны меня слушать". Он часто бывает, агрессивен с теми детьми, которые тоже хотят быть лидерами.

В тоже время существенную роль в развитии самооценки у детей младшего школьного возраста, по словам Н.А. Цыпиной (1989), играет общение со сверстниками. При обмене оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их глазами. Умение ребенка анализировать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей. Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки.

Оценка младшим школьником себя происходит труднее, — считает И.В. Дубровина (1998), чем сверстника. К ровеснику он более требователен и оценивает его более объективно. Самооценка учащегося младшего школьного возраста очень эмоциональна, часто положительно. Отрицательные самооценки наблюдаются очень редко.

Самооценка у детей младшего школьного возраста, по словам В.И. Лубовского (1989), обычно неадекватная (чаще завышенная), это происходит оттого, что ребенку трудно отделить свои умения от собственной личности в

целом. Для него признать то, что он что-то сделал или делает хуже других детей, значит признать, что он вообще хуже сверстников.

В каждом возрастном периоде на формирование самооценки, считает А.В. Захарова (1980), влияет та деятельность, которая в этом возрасте является ведущей. В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность; именно от ее хода и зависит в решающей степени формирование самооценки ребенка, она прямо связана с его успеваемостью, успехами в учении.

Учение, как ведущая деятельность, начинает корректировать формирование личности буквально с первых месяцев прихода ребенка в школу. Психологические исследования (И.А. Зимней, 2002; Я.Л. Коломинского 1997, Е.А. Панько, 1997 и др.) показывают, что самооценка младших школьников еще далеко не самостоятельна, над ней довлеют оценки окружающих, прежде всего оценки учителя. То, как оценивает себя ребенок, представляет собой копию, почти буквальный слепок оценок, сделанных учителем. У хороших учеников формируется, как правило, высокая, часто завышенная самооценка, у слабых – низкая, преимущественно заниженная. Однако отстающие школьники нелегко мирятся с низкими оценками их деятельности и качеств личности - возникают конфликтные ситуации, усиливающие эмоциональное напряжение, волнение и растерянность ребенка. У слабых учеников постепенно начинает развиваться неуверенность в себе, тревожность, робость, они плохо чувствуют себя среди одноклассников, настороженно относятся к взрослым.

Иной комплекс личностных качеств начинает складываться, по словам Г. Крайг (2002), в связи с высокой самооценкой, у сильных учеников. Их отличает уверенность в себе, нередко переходящая в чрезмерную самоуверенность, привычка быть первыми, образцовыми.

И недооценка, и переоценка своих сил и возможностей – явление далеко не безобидное для школьника. Привычка к определенному положению в классном коллективе – “слабого”, “среднего” или “сильного”,

задающего тон в учебе, - постепенно накладывает отпечаток на все стороны жизни ребенка. В общественной жизни класса на центральные роли претендуют отличники, слабым ученикам достаются в лучшем случае лишь роли исполнителей. И все отношения детей также начинают складываться под влиянием этого, уже “узаконенного” деления класса по результатам учебной деятельности. “Звездами”, к которым больше всего тянутся сверстники, в начальной школе оказываются те ребята, у которых в дневниках преобладают пятерки. Лишь позже, в подростковом возрасте, оценки и самооценки учащихся будут менять свои основания и сами меняться. Школьники начнут высоко ценить и качества хорошего товарища, и смелость, и ловкость, и увлеченность чем-то, и глубину интересов. В младшем же школьном возрасте на первом месте среди оснований для самооценки, как правило, стоят учебные успехи и оценка поведения ребенка учителем.

С возрастом, как считает Г.В. Олпорт (1998), самооценка у учащегося младшего школьного возраста становится все более правильной, полнее отражающей его возможности. Первоначально она возникает в продуктивных видах деятельности и в играх с правилами, где наглядно можно увидеть и сравнить свой результат с результатом других детей. Имея реальную опору: рисунок, конструкцию, школьникам легче дать себе правильную оценку.

В определении различных типов самооценки детей младшего школьного возраста отмечают (Я.Л. Коломинский 1997, Е.А. Панько, 1997 и др.), детей с неадекватно завышенной самооценкой, с адекватной самооценкой и детей с заниженной самооценкой. Согласно авторам, дети с неадекватно завышенной самооценкой очень подвижны, несдержанны, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой, часто не доводят начатое дело до конца. Они не склонны анализировать результаты своих действий и поступков. В большинстве случаев они пытаются решать любые, в том числе и весьма сложные задачи и быстро, не разобрав до конца.

Чаще всего они не осознают своих неудач. Эти дети склонны к демонстративному поведению и доминированию. Они стремятся всегда быть на виду, афишируют свои знания и умения, стараются выделиться фоне других ребят, обратить на себя внимание.

Если по каким-либо причинам они не могут обеспечить себе полное внимание взрослого успехами в деятельности, то делают это, нарушая правила поведения. На занятиях они могут выкрикивать с места, комментировать вслух действия воспитателя, баловаться. Это, как правило, внешне привлекательные дети. Они стремятся к лидерству, но в группе сверстников могут быть не приняты, так как направлены на себя и не склонны к сотрудничеству.

К похвале воспитателя дети с неадекватно завышенной самооценкой относятся как к чему-то само собой разумеющемуся. Ее отсутствие может вызвать у них недоумение, тревогу, обиду, иногда раздражение и слезы. На порицание они реагируют по-разному. Одни дети игнорируют критические замечания в свой адрес, другие отвечают на них повышенной эмоциональностью. Некоторых детей одинаково привлекают и похвала и порицание, главное для них – быть в центре внимания взрослого. Дети с неадекватно завышенной самооценкой нечувствительны к неудачам, им свойственны стремление к успеху и высокий уровень притязаний.

Дети с адекватной самооценкой в большинстве случаев склонны, по словам А.А. Реана (2005), анализировать результаты своей деятельности, пытаются выяснить причины своих ошибок. Они уверены в себе, активны, уравновешены, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой, настойчивы в достижении цели. Стремятся сотрудничать, помогать другим, они достаточно общительны и дружелюбны. При попадании в ситуации неудачи пытаются выяснить причину и выбирают задачи несколько меньшей сложности. Успех в деятельности стимулирует их желание попытаться выполнить более сложную задачу. Детям с адекватной самооценкой свойственно стремление к успеху.

Учащиеся с заниженной самооценкой в поведении чаще всего нерешительны, малообщительны, недоверчивы к другим людям, молчаливы, скованны в своих движениях. Они очень чувствительны, готовы расплакаться в любой момент, не стремятся к сотрудничеству и не способны постоять за себя. Учащиеся с заниженной самооценкой тревожны, неуверенны в себе, трудно включаются в деятельность. Они заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними. Ребенок с заниженной самооценкой кажется медлительным. Он долго не приступает к выполнению задания, опасаясь, что он не понял, что надо делать и выполнит все неправильно; старается угадать, доволен ли им взрослый.

Чем более значима для него деятельность, тем труднее ему с ней справиться. Школьникам с заниженной самооценкой свойственно стремление избегать неудач, поэтому они малоинициативные, выбирают заведомо простые задачи. Неуспех в деятельности чаще всего приводит к отказу от нее.

Такие дети, как правило, считает К.Р. Сидоров (2006), имеют низкий социальный статус в группе сверстников, попадают в категорию отверженных, с ними никто не хочет дружить. Внешне это чаще всего малопривлекательные дети.

В работе с учащимися младшего школьного возраста с заниженной самооценкой необходимо помнить, что для них очень значима оценка педагога. Эмоциональная поддержка, похвала могут частично снять неуверенность в себе и тревожность.

Напротив, порицание и окрики усугубляют негативное состояние ребенка, приводят к уходу от деятельности. Он становится пассивным, заторможенным, перестает понимать, что от него требуют. Такого ребенка не следует торопить с ответом, надо дать ему возможность собраться с мыслями. Задача взрослых в работе с такими детьми – обеспечить успех деятельности, дать возможность ребенку поверить в свои силы.

В одних случаях, — считает В.В. Столин (1983), — неадекватно завышенная самооценка в младшем школьном возрасте обусловлена некритичным отношением к детям со стороны взрослых, бедностью индивидуального опыта и опыта общения со сверстниками, недостаточным развитием способности осознания себя и результатов своей деятельности, низким уровнем аффективного обобщения и рефлексии.

В других – формируется в результате чрезмерно завышенных требований со стороны взрослых, когда ребенок получает только отрицательные оценки своих действий. Здесь завышенная самооценка будет выполнять скорее защитную функцию. Сознание ребенка как бы «выключается»: он не слышит травмирующих его критических замечаний в свой адрес, не замечает неприятных для него неудач, не склонен анализировать их причины.

В незнакомой ситуации, а именно, в учебной деятельности дети еще не могут правильно оценить себя, самооценка в этом случае завышена.

По мнению А.А. Реана (2001), завышенная самооценка учащегося младшего школьного возраста при наличии попыток анализа себя и своей деятельности несет в себе позитивный момент: ребенок стремится к успеху, активно действует и, следовательно, имеет возможность уточнить представления о себе в процессе деятельности.

Заниженная самооценка в младшем школьном возрасте встречается значительно реже, она основана не на критичном отношении к себе, а на неуверенности в своих силах. Родители таких детей, как правило, предъявляют к ним завышенные требования, используют только отрицательные оценки, не учитывают их индивидуальных особенностей и возможностей.

Формирование адекватной самооценки, умения видеть свои ошибки и правильно оценивать свои действия — основа формирования самоконтроля и самооценки. Это имеет огромное значение для дальнейшего развития

личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам.

А.И. Липкина (1975), выделяет следующие факторы становления самооценки:

а) Влияние школьной оценки.

Школьная оценка непосредственно влияет на становление самооценки школьника. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, «двоечниками» и «троечниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях.

Их самооценка развивается своеобразно. А.И. Липкина (1975), изучая динамику самооценки в начальных классах, выявила следующую тенденцию.

Первоначально дети не соглашались с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в 1-2 классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, большинство оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает.

При этом они ориентируются не столько на достигнутое, сколько на желаемое: «Надоело получать двойки. Хочу хотя бы тройку». «Учительница мне никогда не ставит четыре, все тройки или двойки, я сам поставил себе четыре». «Я же не хуже всех, у меня тоже может быть четыре».

Нереализованная потребность выйти из числа отстающих, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом

деле, возрастает почти в 3 раза от I к IV классу. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

Как переживают такую тяжелую учебную ситуацию младшие школьники?

У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, «приглушенное» чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям.

б) Чувство компетентности.

Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности — нового аспекта самосознания в младшем школьном возрасте. Если чувства компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности, его личностное развитие искажается.

Дети сами осознают важность компетентности именно в сфере обучения. Описывая качества наиболее популярных сверстников, младшие школьники указывают, в первую очередь, на ум и знания.

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.

в) Влияние семейного воспитания.

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 (разговоры дома вращаются вокруг вопроса: «А кто еще в классе получил пятерку?»), послушание («Тебя сегодня не ругали?») и т.д.

В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной жизни («В классе из окон не дует?» «Что вам давали на завтрак?»), или вообще, мало что волнует — школьная жизнь почти не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: «Что было сегодня в школе?» — рано или поздно приведет к соответствующему ответу: «Ничего особенного».

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка — то, на что он претендует в учебной деятельности. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают «четверку» как трагедию. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают эффектная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность.

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.

г) Появление и влияние рефлексии.

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.

Самооценка в младшем школьном возрасте становится, в целом, более соответствующей действительности, суждения о себе — более обоснованными. В то же время здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

Особенностью детей младшего школьного возраста является полное признание ими авторитета взрослого (в отличие от дошкольного периода на первый план выходит авторитет учителя), они безоговорочно принимают его оценки. Таким образом, в этом возрасте самооценка ребенка напрямую зависит от характера оценок, которые взрослый дает личностным качествам ребенка и его успехам в различных видах деятельности.

Основными факторами, влияющими на формирование самооценки детей младшего школьного возраста, являются оценочные воздействия учителя, родителей и их отношение к учебной деятельности.

Учебная деятельность является одним из важнейших факторов, оказывающим влияние на формирование самооценки младшего школьника, поэтому учитель начальных классов должен знать психологические особенности младших школьников и учитывать индивидуальные особенности самооценки в учебном процессе.

1.3. Современное состояние изучения самооценки учащихся с задержкой психического развития

Главная цель обучения в школе — развитие личности ребенка. Для реализации этой цели необходимо уметь точно и квалифицированно выявить затруднения, которые не позволяют ребенку успешно овладевать знаниями и сказываются на развитии и формировании личности и взаимодействии детей в коллективе. Без комплексной и квалифицированной оценки реального состояния и потенциала развития детей невозможно эффективно решать многие задачи образования.

Довольно часто причиной трудностей обучения детей являются отклонения от нормального развития. Отечественные клиницисты, психологи и педагоги (Ю.К. Бабанский, 1982; Э.А. Голубева, 1984; Е.Г. Дзугкоева, 1999; Е.Е. Дмитриева, 2006; И.А. Конева, 2002; И.Ю. Левченко, 2002; Ж.И. Намазбаева, 1986; У.В. Ульenkova, 1984; О.В. Улыбина, 2004; и др.) учитывая различные аспекты этой проблемы, отмечают, что понятие «задержка психического развития» характеризует отставанием в развитии психической деятельности ребенка в целом [25].

Согласно авторам, понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности, имеющей свои качественные особенности, компенсирующиеся под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов [25].

У.В. Ульenkova (2005) выделяет ряд признаков, характерных детям с задержкой психического развития: незрелость сложных форм поведения, целенаправленная деятельность на фоне быстрой истощаемости, утомляемость, нарушение работоспособности. Патогенетической основой

этих симптомов, как показывают исследования Т.А. Власовой (1975), М.С. Певзнер (1975), К.С. Лебединской (2003), В.И. Лубовского (1984), является перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы. Перенесенное ребенком органическое заболевание ЦНС и оставшиеся его знаки служат патогенетической основой нарушения созревания тех или иных систем мозга, и в первую очередь его лобных отделов [27].

В настоящее время в дефектологии используется классификация детей с ЗПР на основе этиологического принципа, предложенная К.С. Лебединской и В.В. Лебединским (2003):

- психофизиологический инфантилизм (конституционального происхождения);
- соматогенного происхождения;
- психогенного происхождения;
- церебрально-органического происхождения.

У.В. Ульяновская (1984, 2005), в своих работах выделяет несколько вариантов инфантилизма:

- с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при первично сохранном интеллекте;
- с недоразвитием познавательной деятельности;
- с недоразвитием познавательной деятельности, осложненным нейродинамическими нарушениями;
- с недоразвитием познавательной деятельности, осложненным речевой функцией [88].

О.В. Защиринская (2007), выделяет следующие причины возникновения задержки психического развития:

- в число таких детей попадают те, у которых имеется поражение или недоразвитие какого-либо из органов чувств (тугоухие, слабовидящие). При отсутствии своевременного компенсирующего обучения такие дети отстают по умственному развитию от сверстников. Особую трудность вызывают дети, у которых происходит недоразвитие анализаторов, участвующих в

формировании речи. Плохое развитие речи определяет особенности развития всей познавательной системы ребенка, что отражается и на школьной успеваемости.

— задержка психического развития может появляться у детей, которые долго и тяжело болели, и в эти годы никто не заботился об их умственном развитии.

— задержка психического развития возникает у педагогически запущенных детей. Лишенные полноценного общения со старшими, лишённые любви и заботы об их умственном развитии, дети не развиваются в умственном отношении [63].

В исследованиях М.С. Певзнер (1973), Т.А. Власовой (1973) отмечается, что для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неорганизованность, некритичность и неадекватность самооценки.

Развитие личности и самосознания детей с задержкой психического развития протекает, по словам У.В. Ульенковой (2005), в сложных условиях, связанных с замедлением процесса переработки информации.

У младших школьников с задержкой психического развития, по словам У.В. Ульенковой (1984), преобладающими являются игровые мотивы. Познавательные мотивы запаздывают в своем появлении по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Дети с задержкой психического развития плохо осознают свои желания и предпочтения, так как имеется множество расхождений между истинными и желаемыми предпочтениями. Дети не всегда выделяют и фиксируют свои действия в сознании, наблюдается неадекватная, преимущественно завышенная самооценка.

Преобладание завышенной самооценки объясняется неудовлетворенностью своим положением в социуме, чувством непризнанности окружающими. Такая неудовлетворенность своим положением вызывает постоянное чувство тревоги, страха быть не понятым и не принятым, что, в свою очередь, порождает высокий уровень агрессивности, в основном защитной.

В то же время количество детей с ЗПР с заниженной самооценкой тоже составляет значительную часть. Такая самооценка объясняется осознанием своего негативного положения в социуме (в частности, обучения в классе КРО). Возникает неуверенность в себе, нерешительность, также постоянное чувство тревоги, вызванной страхом перед будущим и перед окружающими. Такое чувство тревоги порождает агрессивность, но в основном ответную, то есть агрессивность проявляется только при прямой угрозе, тогда как защитная агрессия может проявляться и безо всяких видимых причин.

Исследования Т.А. Власовой (1973) свидетельствуют о том, что младшим школьникам с задержкой психического развития не всегда легко определить свои желания и предпочтения, они затрудняются в их выборе или же эти предпочтения ситуативные, то есть, затруднена актуализация желаний. При отсутствии ценностного отношения к своему Я, с наличием неадекватной самооценки у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, не сформирован образ «Я». Дети не ощущают силу своего «Я», чувствуют превосходство других людей над ними.

В работе И.И. Мамайчук, М.Н. Ильиной, (2006) указывается, что младшие школьники с задержкой психического развития в равном соотношении воспринимают себя как часть целого и ощущают себя отдельно от социума. Дети данного возраста и категории ощущают сплоченность с другими членами общества, в частности, с самыми близкими людьми.

У младших школьников с задержкой психического развития, по мнению У.В. Ульенковой (2005), отсутствует сочетание дифференцированной самооценки при различении реального и идеального планов оценивания качеств личности.

Учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития стремятся выделиться из общей массы сверстников, проявляют свои возможности, способности. Дети концентрируют внимание окружающих на

себе, в суждениях опираются на свою точку зрения. То есть у данной категории детей наблюдается эгоцентризм собственной позиции, что свидетельствует о несформированности поведенческого компонента образа «Я» (М.С. Певзнер, 1973; Т.А. Власова, 1973).

Е.В. Хлыстова (2002) обращает внимание, что объединяя детей в коррекционные классы, мы публично оглашаем, что у данных детей наблюдается низкий уровень интеллектуального развития, и тем самым наносим непоправимый урон самооценке детей с ЗПР.

В данной ситуации указывает Е.В. Хлыстова (2002) у школьников с ЗПР возникают следующие тенденции поведения:

- Ребенок начинает считать себя незаслуженно обиженным, непризнанным, появляется неудовлетворенность окружением и положением в нем, чувство, что его не понимают. Это приводит к завышенной самооценке. Вслед за этим приходит чувство тревоги, вызванное мыслями о том, что ему не удастся добиться признания. И за тем проявляется защитная агрессия как реакция на негативное отношение и восприятие окружающих (типа « я вам покажу, как надо мной смеяться» и так далее).

- Ребенок осознает свою неполноценность, у него появляется чувство неуверенности в себе, нерешительности, пассивность, нежелание что-либо сделать для изменения существующего положения. Единственное его желание – это чтобы его оставили в покое, не задевали. Это приводит к заниженной самооценке. В связи с этим также возникает повышенный уровень тревожности, но тревога в этом варианте связана со страхом обратить на себя внимание, так как внимание такими детьми ожидается только недоброжелательное. И, как результат, агрессивность проявляется только ответная, так как защитная агрессия в представлении такого ребенка также является средством привлечения нежелательного внимания («не трогайте меня, и я не трону вас»).

Между тем позитивная самооценка является важнейшим фактором формирования личности ребёнка. Именно она позволяет школьнику делать

активный выбор в жизненных ситуациях, определяет уровень его притязаний, характер взаимоотношений с окружающими.

На развитие самооценки, по словам Л.Ф. Обуховой (2001) влияет большое количество факторов. Самым первым и, наверное, главным фактором является семья. Когда ребенок появляется на свет, у него нет представления о том, какой он, как надо себя вести, а также у него полностью отсутствуют критерии самооценки. Ребенок опирается на опыт окружающих его взрослых, на те, оценки, которые они ему дают. Первые 5—6 лет его жизни его самооценка формируется исключительно на этой информации, которую он получает в семье, на отношение родителей к нему. Оценочные сообщения взрослые передают ребенку через слово, интонацию, жесты, мимику и т.д. Особенностью самооценки этого возраста является ее абсолютный характер, ребенок не сравнивает себя с другими [69].

А.А. Реан (2005) считает, что на самооценку ребенка, посещающего детское дошкольное учреждение, начинают влиять и другие факторы. Внешние факторы подкрепляют ту самооценку, которая сформировалась у него в семье. Уверенный ребенок справляется с неудачами и трудностями. Ребенок с заниженной самооценкой несмотря на удачу, терзается сомнениями. Для него достаточно одной промашки, чтобы зачеркнуть все предыдущие успехи. Несмотря на то, что самооценка носит еще абсолютный характер, зарождаются признаки сопоставительной, сравнительной и относительной самооценки. Ребенок активно включается в общение с другими детьми, познает их, а через них и себя. Однако роль семьи в старшем дошкольном возрасте остается огромной [77].

Ощущение самоценности может сформироваться в той семье, где любовь выражается, открыто, где царит уважение и взаимопонимание, где общение дружелюбно и доверительно, где ошибки служат для приобретения опыта, где ребенок чувствует себя нужным и любимым. Это атмосфера зрелой семьи. В неблагополучных же семьях дети часто беспомощны, правила в этих семьях жестоки, отсутствие взаимопонимания, критика,

ожидание наказания и т.д. Как правило, в таких семьях у детей самооценка занижена [12].

Правила установленные в семье оказывают на развитие самооценки большое влияние. Существуют семьи, в которых принято говорить только о хорошем, положительном, правильном, соответственно проблемы реальной жизни не подлежат обсуждению. Любое табу такого рода порождает ложь со стороны детей, отчужденность, ненависть по отношению к родителям. Повышенная беспомощность и враждебность порождает низкую самооценку [12].

В.В. Столин (1983) выделяет четыре типа поведения людей с заниженной самооценкой:

1. заискивать, чтобы другой человек не сердился;
2. обвинять, чтобы другой считал его сильнее;
3. рассчитывать все так, чтобы избежать угрозы;
4. отстраняться на столько, чтобы игнорировать угрозу, вести себя так, как будто ее нет.

Вторым фактором влияющим, на развитие самооценки, является возраст. Есть предположение, что с возрастом адекватность самооценки повышается. Самооценка взрослого человека по большинству показателей более реалистична и объективна, нежели юношеская. Дети старшего дошкольного возраста чаще оценивают себя положительно, а неудачи связывают с определенными обстоятельствами [10].

С возрастом происходит переход от конкретно-ситуационной к более обобщенной самооценке. Исследования в этой области показали, что детям старшего дошкольного возраста еще не доступна оценка собственной личности, уже как дети младшего школьного возраста проявляют такую способность [7].

С возрастом меняются и критерии самооценки. В юношеские годы внешность имеет большое значение для самооценки, тогда как взрослого

человека внешность волнует гораздо меньше, на первый план выступают моральные качества, умственные способности и т.д.

Третьим фактором, оказывающим большое влияние на развитие самооценки являются межличностные отношения. Процесс развития человеческой личности не прекращается в течение всей жизни. Самооценка так же формируется в течение всей жизни человека, обогащаясь приобретенным опытом человека как в общении с другими людьми, так по отношению к себе. Межличностное общение имеет в этой связи колоссальное значение. Дефицит общения порождает недоразвитие оценочных способностей, далее по цепочке – отклонения в характере самооценки. Здесь кроется опасная причина неадекватной самооценки – человек не то, что не хочет видеть свои недостатки, он просто не умеет их видеть. Общение помогает человеку увидеть свои плюсы и минусы, формирует и корректирует самооценку [6].

Выводы по первой главе

Самооценка — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека, то есть степенью трудности целей, которые он ставит перед собой.

Самооценка по своей психологической природе является многоуровневым сложноструктурированным образованием, функционирующим в разнообразных формах и видах. Содержание самооценки многоаспектно, так же как сложна и многоаспектна сама

личность. Она охватывает мир нравственных ценностей личности, ее отношений, возможностей.

Самооценка возникает на основе работы процессов самосознания, которая проходит, различные этапы и находится на разных уровнях развития в ходе становления самой личности.

Младший школьный возраст является критическим для развития самооценки, так как в этот период происходит интенсивное развитие ее когнитивного компонента и связанных с ним рефлексивных новообразований.

Актуальность изучения особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлена, на наш взгляд, рядом причин:

Во-первых, насущной потребностью практики: вопросы организации коррекции вторичных нарушений при ЗПР применительно к младшему школьному возрасту нуждаются в разработке и внедрении позитивных результатов в педагогический процесс.

Во-вторых, поскольку становление самооценки в младшем школьном возрасте находится в сензитивном периоде развития и оформления, то является наиболее ранимым, подверженным влиянию дефекта и микросреды, поэтому его особенности при ЗПР в младшем школьном возрасте могут выступать в качестве дифференциально-диагностических.

В-третьих, самооценка и образ Я лежит в основе Я-концепции, а она, в свою очередь, обеспечивает успешность адаптации и интеграции в обществе, что особенно важно для личности учащихся с ЗПР.

Имеющиеся данные в области специальной психологии, характеризующие познавательную сферу детей с ЗПР (недостатки восприятия и мышления, низкий уровень обобщённости и осознаваемости знаний, логическая непоследовательность, повышенная зависимость от ситуации) говорят о том, что дефект неизбежно накладывает существенные

ограничения на процессы понимания ими других людей и самих себя, а следовательно, и на отношение к другим и к себе.

Для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неорганизованность, некритичность, неадекватность самооценки. Развитие личности и самосознания детей с задержкой психического развития протекает в сложных условиях, связанных с замедлением процесса переработки информации.

Основными факторами, влияющими на формирование самооценки детей младшего школьного возраста с ЗПР, являются оценочные воздействия учителя, родителей и их отношение к учебной деятельности.

Учебная деятельность является одним из важнейших факторов, оказывающим влияние на формирование самооценки младшего школьника с ЗПР, поэтому психологи и педагоги должны знать психологические особенности данной категории детей и учитывать индивидуальные особенности их самооценки в учебном процессе.

Глава II. Экспериментальное изучение самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

2.1. Организация, методы и методики исследования

С целью изучения особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами было проведено исследование в Краевом государственном специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии «Краевая специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VII вида» №7 г. Красноярск.

В эксперименте участвовало 40 учащихся 2-х, 4-х классов с клиническим диагнозом F-80, F-81 «Задержка психологического развития». Из них 24 мальчика и 16 девочек (Приложение 1, Таблица 1, 2).

При комплектовании группы учитывались:

1. Схожесть показателей возраста (8—11 лет);
2. Испытуемые обучаются в одной параллели (2-е и 4-е классы);
3. Схожесть клинической картины (диагноз F-80, 81 и психологическое заключение «Задержка психологического развития»).

В ходе исследования мы гипотетически предположили, что особенностью самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР является её завышенный уровень развития, неадекватность восприятия себя, не критичность по отношению к своим возможностям.

Исследование особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР проходило поэтапно:

1. Подготовительный этап — включал сбор анамнестических данных об испытуемых, наблюдение за поведением учащихся в момент учебной и внеучебной деятельности, изучение личных дел и медицинских карт на каждого учащегося, беседа с учителями, воспитателями и родителями;
2. Диагностический этап. На данном этапе реализовывалось экспериментальное изучение особенностей самооценки учащихся

младшего школьного возраста с ЗПР по средствам отобранных психодиагностических методик.

3. Аналитический этап. На данном этапе нами был осуществлён анализ результатов экспериментального изучения особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Рассмотрим обозначенные нами этапы более детально.

На *подготовительном этапе* нами были проанализированы личные дела, медицинские карты, заключения психолога на всех учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Кроме того, было проведено наблюдение за работой учащихся на уроках, а также на внеклассных занятиях, с помощью которого удалось получить информацию об испытуемых, и в частности, об их индивидуальных возможностях и способностях, эмоциональных состояниях.

На *диагностическом этапе*, с целью изучения особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, были использованы следующие методики:

1. Изучение самооценки ребенка с помощью методики «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур [101];
2. Методика на определение эмоционального уровня самооценки А.И. Захарова [40];
3. Методика исследования уровня самооценки «Какой я?» М. Кун и Т. Макпартлэнд [73].

Первоначально учащимся было предложена **методика исследования самооценки ребенка «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур (1982)**. Данная методика основана на оценивании детьми своих личностных качеств, таких как доброта; умственные качества; сила; смелость; здоровье; внешность; волевые качества.

При диагностике учитывалась следующая последовательность:

1) Испытуемым предлагалось оценить себя по предлагаемым шкалам (определяется уровень самооценки). Обследуемым предлагалось на изображении лестницы в семь ступеней отметить фишками уровень развития у себя этих качеств (показатель самооценки).

Кроме оценивания самих себя, учащимся предлагалось отметить другими фишками свое место с позиции окружающих его людей: сверстников, взрослых (родителей, педагогов).

Методика позволяет определить высоту самооценки учащихся, ее устойчивость или противоречивость, а также адекватность представлений ребенка о самом себе.

Для количественной и качественной обработки результатов обследования учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по данной методике, нами была использована оценочная шкала, предложенная В.Г. Щур (1982).

Если учащийся поставил себя на 1 или 2 ступеньку, то это говорит о низкой (заниженной) самооценке. Если ребенок выбрал 3, 4 или 5 ступеньку – это свидетельствует о нормальном (адекватном) уровне самооценки. Если школьник выбрал 6 или 7 ступеньку, то говорит о наличии у него высокой (завышенной) самооценке.

2) Испытуемых по предлагаемым шкалам оценивали эксперты (классные руководители), тем самым определялась оценка испытуемого со стороны и адекватность их представлений о себе.

Далее испытуемым предлагалось выполнить задания по пяти субтестам методики на **«Определение эмоционального уровня самооценки» А.И. Захарова (1980).**

Материал: рисунки для выполнения субтестов.

Испытуемому предъявлялся для восприятия рисунок, и далее его просили выполнить задание соответствующего субтеста.

Субтест 1. Представь, что изображенный на рисунке ряд кружков – это люди. Укажи, где находишься ты.

Субтест 2. Большой круг – это твое «Я». Маленькие круги — это твои родные, друзья и учитель. Покажи, где будут находиться отец, мать, бабушка, дедушка, брат (сестра), учитель, друзья.

Субтест 3. Вот на рисунке твои родители, учителя, друзья. Поставь крестик (точку) там, где находишься ты.

Субтест 4. Поставь точку в том месте круга, где находишься ты.

Субтест 5. Представь, что ты находишься в нижнем ряду. Каким из двух кружков будешь являться ты?

Обработка результатов:

Субтест 1. Выявление своего «Я-образа». Нормой для ребенка является указание на третий-четвертый круг слева. В этом случае ребенок адекватно воспринимает особенности своего «Я-образа», осознает свою ценность и принимает себя. При указании на первый круг имеет завышенную, а при указании на круги далее пятого заниженную самооценку.

Субтест 2. Позволяет определить отношение с близкими людьми. При расположении сверху признает превосходство и допускает давление этого человека на себя. Оказывает давление на расположенных внизу, чувствует свое превосходство над ним.

Субтест 3. Определяет социальную заинтересованность (чувствует ли ребенок себя включенным, принятым в мир людей), а так же степень близости с той или иной категорией людей. Если ребенок указал себя вне треугольника, то можно сказать, что он чувствует себя отверженным или не заинтересован в социальных контактах.

Субтест 4. Определение степени эгоцентризма. Для дошкольника характерен высокий эгоцентризм (расположение в самом центре круга). Более старший ребенок должен быть разумно эгоистичным.

Субтест 5. Индивидуализация. Позволяет выявить осознание своего сходства (при указании на левый круг) или своей уникальности (правый круг).

Следующим этапом исследования учащимся было предложено выполнить задание по методике «Какой я?» М. Кун и Т. Макпартлэнд (2000).

Данная методика предназначена для определения самооценки детей дошкольного и младшего школьного возраста. Методика позволяет выявить вербальные представления младшего школьника о себе. Авторы методики выражают уверенность в том, что порядок ответов является отражением модели образа Я. Метод свободных самоописаний — традиционный метод изучения самооценки детей.

В процессе обследования ребенку задавались вопросы, как он сам себя воспринимает и оценивает по десяти различным положительным качествам личности: *хороший, добрый, умный, аккуратный, послушный, внимательный, вежливый, умелый (способный), честный, смелый.*

Оценки, предлагаемые ребенком самому себе, проставлялись в колонках протокола, затем переводились в баллы. Ответы оценивались по вербальной шкале: да, нет, не знаю, иногда (не всегда).

Обработка результатов осуществлялась в соответствии с оценочной шкалой, представленной в данной методике. Ответы типа «да» — оценивались в 1 балл; ответы типа «нет» — оценивались в 0 баллов. Ответы типа «не знаю» и «иногда» — оценивались в 0,5 балла.

Самооценка ребенка определялась по общей сумме баллов, набранной им по всем качествам личности.

М. Кун и Т. Макпартлэнд (2000) предлагают полученные результаты исследования распределять по следующим уровням:

10 баллов – очень высокий;

8—9 баллов – высокий;

4—7 баллов – средний;

2—3 балла – низкий;

0—1 балл – очень низкий.

Полученные по каждой методике количественные данные фиксировались нами в протоколы, с последующим анализом и подробной интерпретацией результатов исследования.

2.2. Особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

С целью изучения особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на подготовительном этапе были проанализированы личные дела, медицинские карты, психологические заключения на каждого учащегося. По результатам данного этапа исследования нами было отмечено наличие у некоторых учащихся неблагоприятной социальной ситуации в семье, нарушений детско-родительских отношений (неполные или многодетные семьи; алкоголизм и безработица родителей; и др.).

Анализируя результаты, полученные нами в процессе реализации метода наблюдения, следует указать, что в целом классы дружные, но иногда между учащимися младшего школьного возраста с ЗПР случаются ссоры. Правила поведения в школе стараются соблюдать, но на занятиях отвлекаются, в связи, с чем часто переспрашивают у учителя. Трудно адаптируются к новым условиям. Работоспособность низкая: учащиеся быстро утомляются, с трудом переключаются с одного вида деятельности на другой.

Для реализации диагностического этапа исследования нами были использованы следующие методики:

1. Изучение самооценки ребенка с помощью методики «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур [101];
2. Методика на определение эмоционального уровня самооценки А.И. Захарова [40];

3. Методика исследования уровня самооценки «Какой я?» М. Кун и Т. Макпартлэнд [73].

Анализ результатов по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур (1982) учащихся вторых классов с ЗПР показал, что в данном возрасте сохраняется довольно значительное количество детей, обладающих не критичной очень высокой самооценкой, свойственной, в большинстве своем, дошкольному возрасту. Так, у значительной части испытуемых обеих возрастных групп с ЗПР доминирует высокий уровень самооценки по таким факторам, как здоровье (76,7%), красота (71,7%), доброта (71,75), нравлюсь людям (66,6%), трудолюбие (63,3%).

Анализ проявления уровня и адекватности самооценки позволил установить, что учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР демонстрируют неадекватное завышение самооценочных суждений практически по всем шкалам. Менее всего для адекватного самооценивания им доступны такие качества, как: здоровье, ум, сила, добросовестность, доброта, отзывчивость, энергичность, справедливость, уверенность, честность и самостоятельность. Наиболее адекватно учащимися младшего школьного возраста с ЗПР оценивались красота, характер и трудолюбие.

А именно 60% второклассников с ЗПР поставили себя на высшую ступень «Лесенки». Данные, представленные на гистограмме 1 рис. 1, свидетельствуют о том, что для испытуемых второклассников с ЗПР вообще характерен довольно высокий уровень самооценивания. Наиболее используемыми при оценке себя оказались высокий (некритичный) уровень.

Переходя к анализу самооценок четвертых классов, необходимо отметить, что некритичные самооценки сохраняются и среди испытуемых данной группы, о чем свидетельствуют результаты, младших школьников 4-х классов с ЗПР, представленные на гистограмме 1 рис. 1. Однако заметно, явное снижение общей самооценки: наиболее предпочитаемый среди учеников 4-х классов является высокий уровень и несколько меньше –

уровень, соответствующий среднему, а вместе количество выборов данных уровней составляет 40% и 45%.

Результаты проводимого исследования по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур представлены на гистограммах 1, 2, 3.

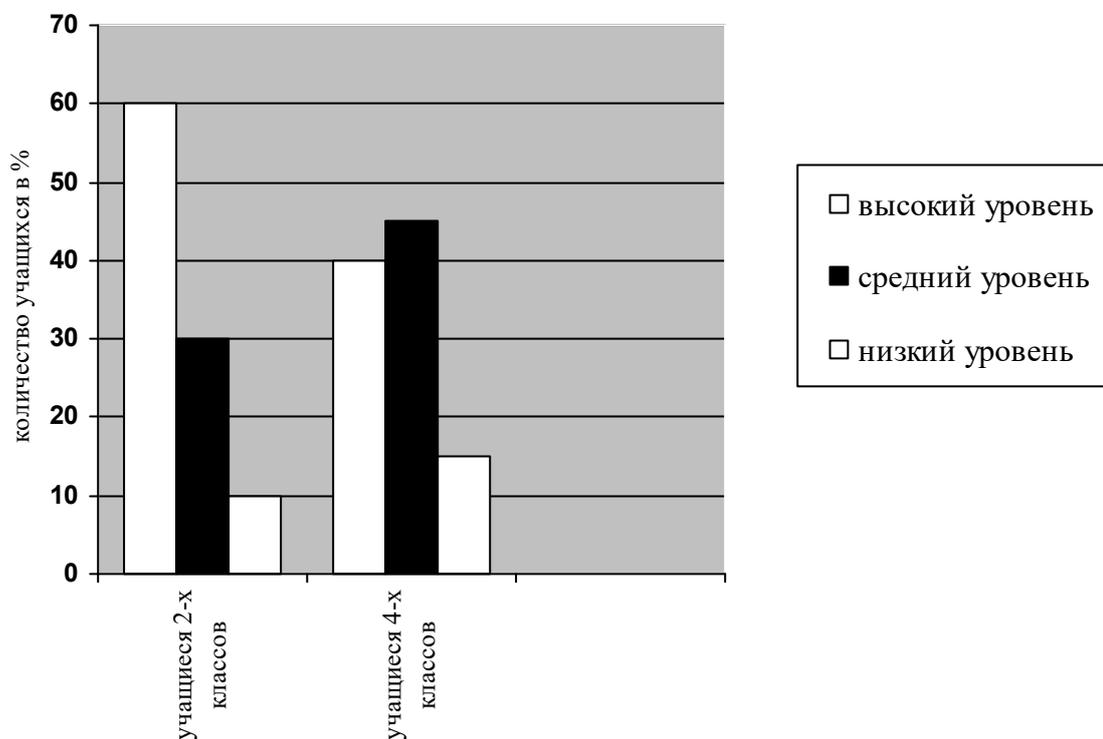


Рис. 1. Гистограмма 1. Результаты исследования самооценки младших школьников с ЗПР по методике "Лесенка" (самооценка) (В.Г. Щур, 1982)

Наблюдаются значимые изменения в самооценке учеников вторых и четвертых классов. Происходит значительное увеличение критичных самооценок: если во вторых классах, младших школьников со средним уровнем самооценки всего 30%, то к четвертому классу процентное соотношение учащихся с ЗПР с данным уровнем увеличивается до 45%.

В результате исследования также выявлено общее снижение самооценок высокого (некритичного) уровня: с 60% во вторых классах до 40% в четвертых. На основании сравнительного анализа самооценок учеников вторых и четвертых классов можно констатировать, что

критичность самооценивания у младших школьников с ЗПР нарабатывается с возрастом, в учебной деятельности и в процессе общения со значимыми взрослыми и сверстниками. Кроме того, полученные в эксперименте данные позволяют предположить, что детям с ЗПР характерно стремление актуализировать положительное отношение к себе.

Проведенный анализ самооценок учащихся младшего школьного возраста с ЗПР позволяет сделать выводы о том, что высота анализируемых самооценок младших школьников с возрастом уменьшается, однако вплоть до четвертого класса остается некоторое количество детей, обладающих некритичной завышенной самооценки.

Изучая характеристики обобщенных самооценок в связи с ожидаемыми оценками других, нам представляется более значимым критерием не сам уровень ожидаемых оценок, а их расположение по отношению к самооценке испытуемых. В таком случае возможны три варианта местонахождения ожидаемых оценок значимых других: ожидаемые оценки выше самооценки, ожидаемые оценки и самооценки на одном уровне, ожидаемые оценки ниже самооценок.

В первом случае, когда ожидаемые оценки находятся выше собственных оценок, для ребенка это означает: «Меня считают хорошим, меня любят и ценят». В таком случае психологи говорят о наличии психологической защиты со стороны значимых других, важного условия для дальнейшего благоприятного развития отношения к себе и всей личности в целом.

Во втором случае, если ожидаемые оценки и оценки значимых других располагаются на одном уровне, это может свидетельствовать о том, что оценки действительно совпадают. Однако в большей части случаев, самостоятельное осознанное самоотношение у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР еще не дифференцировано от отношений к нему значимых других.

Третью группу обобщенных самооценок можно охарактеризовать некоторой конфликтностью развития. Если ожидаемые оценки располагаются ниже самооценок, то на языке ребенка это означает: « Меня не понимают, не ценят и не любят, обо мне думают хуже, чем я есть на самом деле».

Исследование особенностей предполагаемого отношения со стороны ближайшего социального окружения к младшим школьникам изучаемых категорий показало, что испытуемые обеих возрастных групп достаточно уверены в положительной оценке своих личностных качеств родителями и одноклассниками. Предполагаемые оценки родителей и одноклассников превышают самооценки испытуемых. При изучении предполагаемого отношения со стороны учителей было установлено, что предполагаемые оценки учителей по ряду характеристик ниже собственных оценок, что свидетельствует о меньшей удовлетворённости отношением к себе со стороны учителей.

Обобщенные самооценки, характеризуемые наличием психологической защиты (то есть ожидаемые оценки со стороны значимых других выше самооценок), в большинстве своем формируются за счет ожидаемых оценок родителей (25%) и сверстников (15%).

Анализ результатов, представленных на гистограмме 2 рис. 2, показал, что ожидаемые оценки сверстников выше: так 75% учащихся 2-го класса с ЗПР показали высокий уровень самооценки, 25% – средний уровень. В четвертом классе 45% учащихся продемонстрировали высокий уровень самооценки, 35% – средний и 15% низкий уровень развития самооценки.

Данные представленные на гистограмме 3 рис. 3, свидетельствуют о том, что мнение взрослых значимо для учащихся, в данном случае оценки учащихся обеих возрастных групп занижены, встречается большее количество низких оценок. Так во 2 классе 30% учащихся показали высокий уровень самооценки, 20% — средний уровень и 50% — низкий уровень

самооценки. В 4 классе ожидаемые оценки взрослых чаще совпадают, нежели у второклассников. Так 25% учащихся показали высокий уровень, 45% учащихся показали средний уровень самооценки и 30% учащихся показали низкий уровень самооценки.

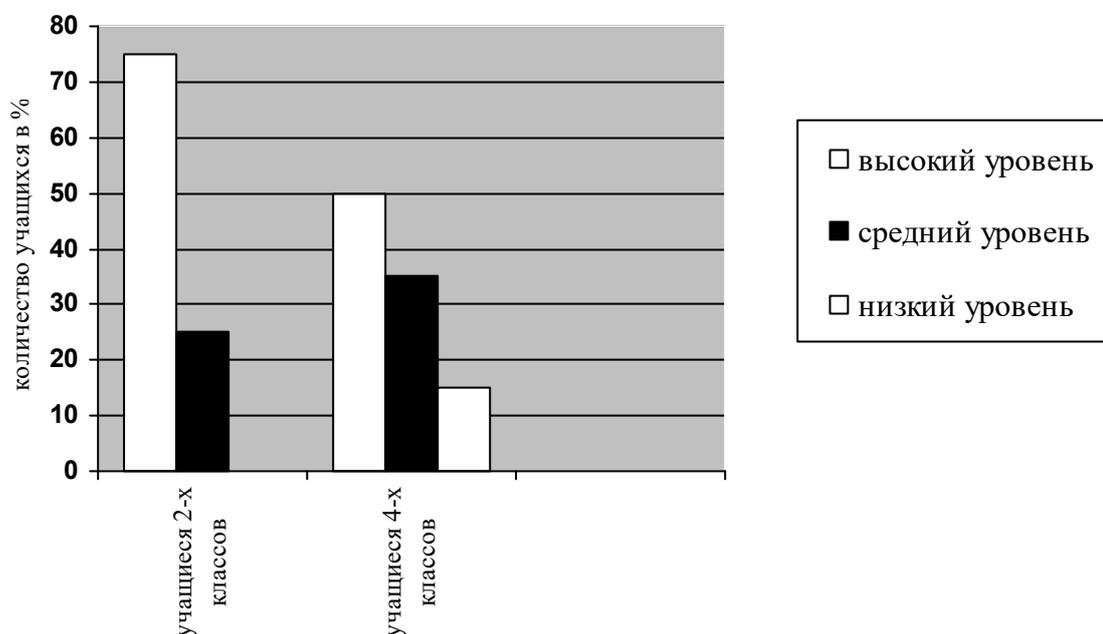


Рис. 2. Гистограмма 2. Результаты исследования самооценки младших школьников с ЗПР по методике "Лесенка" (ожидаемая оценка - сверстники) (В.Г. Щур, 1982)

В большинстве объяснений своего выбора учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР часто подчеркивали роль взрослого в их жизни. Полученные результаты можно объяснить тем, что наиболее значимое влияние на формирование детской самооценки оказывают родители, а осознаваемые ребенком суждения взрослых, закрепляются в его сознании и становятся его собственными знаниями о себе. Поэтому так часто в своих оценках школьники опираются на суждения родителей.

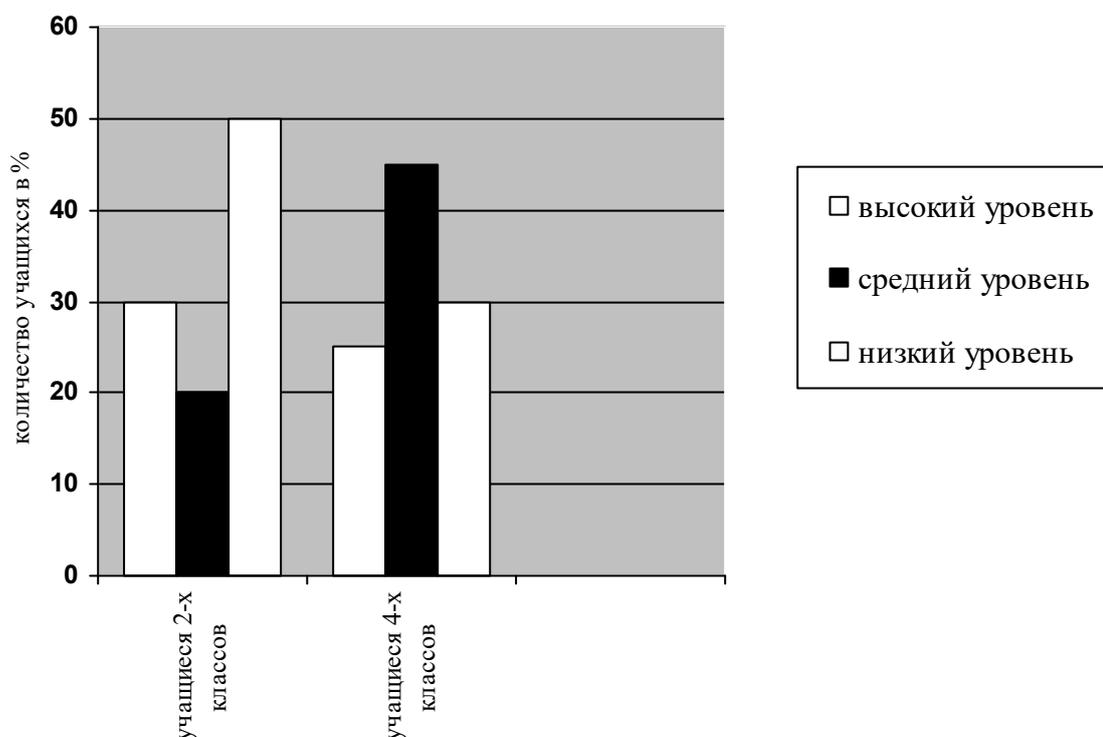


Рис. 3. Гистограмма 3. Результаты исследования самооценки младших школьников с ЗПР по методике "Лесенка" (ожидаемая оценка - взрослые) (В.Г. Щур, 1982)

Соотношение показателей по методикам «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур (1982) и «Какой я?» М. Кун (2000), Т. Мак-Парленд (2000) свидетельствуют, что у данных детей совпадают (при низком уровне по «Лесенке», они набирают средний балл по методике «Какой я?»).

Анализируя результаты исследования, полученные нами по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур (1982), следует указать, что учащиеся 2-го класса с ЗПР сами выбрали для себя низкий уровень на «Лесенке», опираясь на собственные представления о себе: «Игрушки не собираю, много прошу купить», «Иногда балуюсь, но много понимаю». При этом мама бы «посадила» на третий уровень – «хорошие дети», аргумент – «Мама меня любит».

Анализируя данные показатели, можно предположить, что у данной группы учащихся самооценка приобретает более выраженные очертания. Происходит дифференциация самооценки на фоне повышенной

критичности по отношению к себе, что приводит, в конечном счете, к выравниванию их самооценки.

Несмотря на то, что учащиеся продемонстрировали низкую самооценку, их обоснованные аргументы по самооцениванию, можно отнести к первому уровню когнитивного аспекта самооценки. Этот уровень, наиболее высокий, характеризуется реалистичностью, обоснованностью, глубоким содержанием самооценочных суждений, что свидетельствует о наличии у ребенка рефлексивности при оценивании себя.

Учащиеся 4-го класса показали адекватную (среднюю) самооценку, при наличии очень высоких баллов по методике «Какой Я». Только один ребенок продемонстрировал завышенный показатель по самооценке, так же при очень высоких баллах «Какой я?». Необходимо отметить, что общий балл по расположению изображения на листе у данных детей – 2,7, что характерно для завышенной самооценки.

Следует предположить, что завышенная самооценка компенсирует неблагоприятный опыт общения ребенка и защищает его от неуспеха. На основании этого ребенка срабатывает сильный компенсаторный защитный механизм.

Неразрешимый характер внутреннего противоречия между требованиями и невозможностью им соответствовать представляет источник постоянной аффективной напряженности и беспокойства, способствует компенсаторной гипертрофии собственного «Я», самокритичность у ребенка не развивается. Неразрешенные внутренние конфликты порождают искажения в развитии и дифференцирования самооценки и самосознания, самооценка выполняет неадекватную, защитную, компенсаторную роль, ограничивая расширение опыта ребенка, тормозя развитие его личностных качеств.

Как видно, полученные результаты перекликаются с результатами методики «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур (1982).

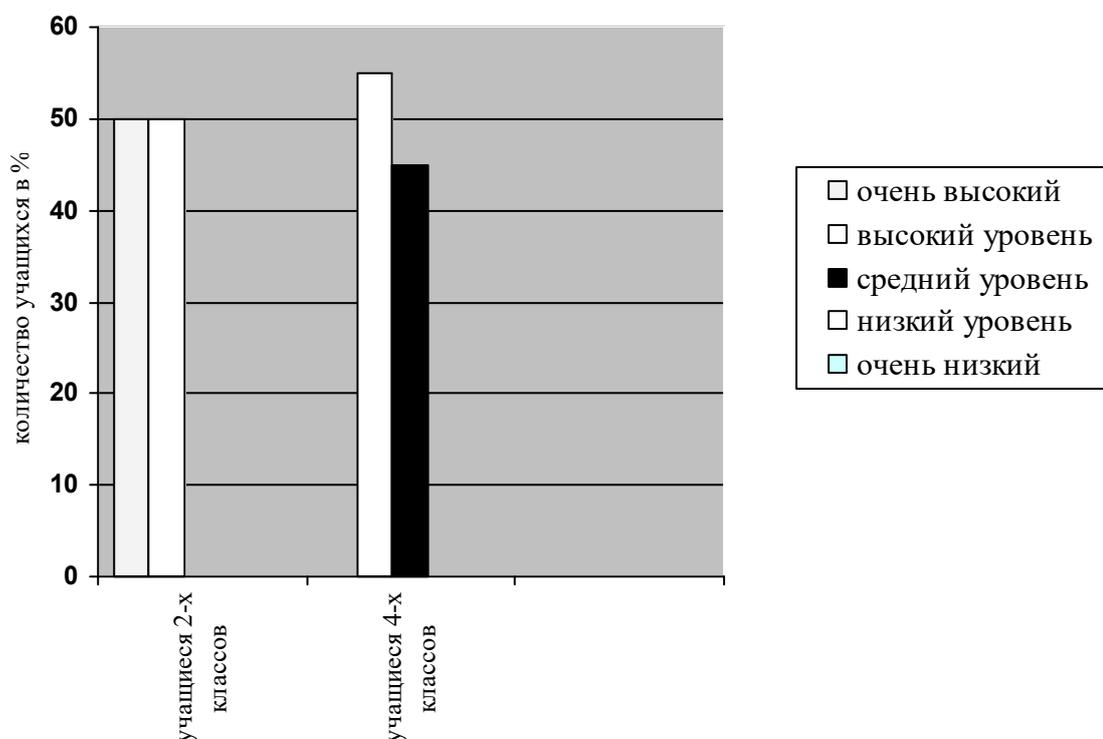


Рис. 4. Гистограмма 4. Результаты исследования самооценки младших школьников с ЗПР по методике "Какой я?" (М. Кун и Т. Макпартлэнд, 2000)

Анализируя данные представленные на гистограмме 4 рис. 4, следует отметить, что все испытуемые 2 класса показали очень высокий и высокий уровень самооценки: 50% учащихся показали очень высокий уровень и 50% учащихся — высокий уровень развития самооценки. Учащиеся 4 класса продемонстрировали высокий и средний уровень развития самооценки. Их результаты были распределены следующим образом: 55% учащихся показали высокий уровень и 45% испытуемых — средний уровень развития самооценки.

Анализируя полученные результаты, представленные на гистограмме 5 рис. 5, можно сделать следующий вывод: согласно методике **А.И. Захарова (1980)**, высокий уровень самооценки показали 55% учащихся 2 класса с ЗПР и 15% учащихся 4 класса с ЗПР; средний – 10% второклассников и 50% учащихся 4 класса, а низкий уровень самооценки у 35% учащихся 2 класса и 35% учащихся 4 класса с ЗПР.

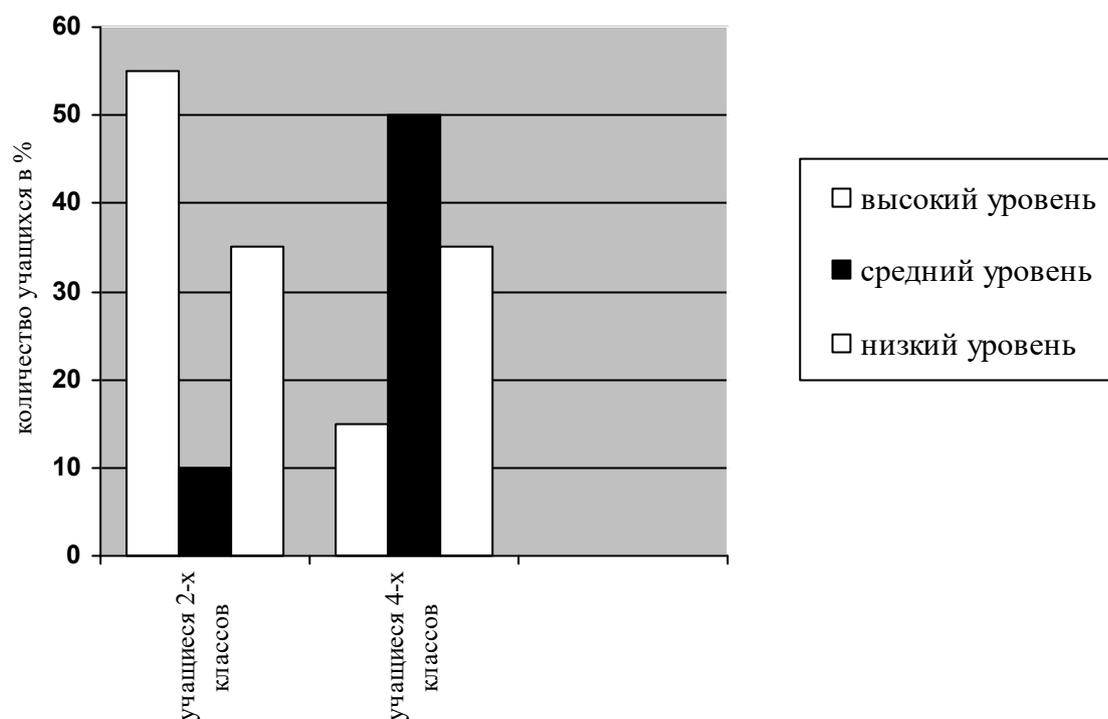


Рис. 5. Гистограмма 5. Результаты исследования самооценки младших школьников с ЗПР по методике А.И. Захарова (1980)

Так же можно сказать, что 45% учащихся во 2 классе признает свое сходство с другими, а вот 55% считают себя уникальными. В 4 классе картина несколько меняется и уникальными себя считают только 15% учащихся, а остальные 85% признают свое сходство с другими.

Таким образом, выяснилось, что у 2-х классов с ЗПР самооценка высокого уровня, что может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности учащихся младшего школьного возраста с ЗПР – нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Также можно предположить, что для младших школьников с ЗПР завышенная самооценка является компенсаторным механизмом.

Проведенный анализ обобщенных самооценок младших школьников с ЗПР позволяет сделать выводы о том, что высота анализируемых самооценок

младших школьников с возрастом уменьшается, однако вплоть до четвертого класса остается некоторое количество детей, обладающих некритичной завышенной самооценкой.

Примерно одинаковое количество учащихся 4-го класса показывают средний и высокий уровень самооценки, что в большей степени не соотносится с результатами их учебной деятельности, оценками родителей и учителей. Кроме того, на уровень развития самооценки также влияют следующие факторы: оценка внешнего вида, авторитет у сверстников, уровень материального благополучия.

Полученные результаты, проведенного эмпирического исследования, подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что особенностями самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР являются завышенный уровень её развития, неадекватность восприятия себя, некритичность по отношению к своим возможностям.

Выводы по второй главе

С целью изучения особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами было организовано эмпирическое исследование с использованием следующих психодиагностических методик:

1. Изучение самооценки ребенка с помощью методики «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур [101];
2. Методика на определение эмоционального уровня самооценки А.И. Захарова [40];
3. Методика исследования уровня самооценки «Какой я?» М. Кун, Т. Мак-партлэнд [73].

Эксперимент был организован на базе Краевого государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии «Краевая

специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VII вида №7 г. Красноярск. В исследовании принимало участие 40 учащихся 2-х, 4-х классов.

При комплектовании экспериментальной выборки испытуемых нами учитывались следующие критерии:

1. схожесть показателей возраста (8—11 лет);
2. бучение в одной параллели (вторые и четвёртые классы);
3. схожесть клинической картины нарушения (диагноз F-80, 81 и психологическое заключение «Задержка психического развития»)

В процессе исследования мы гипотетически предположили, что особенностями самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР являются её завышенный уровень развития, неадекватность восприятия себя, не критичность по отношению к своим возможностям.

Анализ проявления уровня и адекватности самооценки позволил установить, что учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР демонстрируют неадекватное завышение самооценочных суждений практически по всем шкалам. Менее всего для адекватного самооценивания им доступны такие качества, как: здоровье, ум, сила, добросовестность, доброта, отзывчивость, энергичность, справедливость, уверенность, честность и самостоятельность. Наиболее адекватно учащимися младшего школьного возраста с ЗПР оценивались красота, характер и трудолюбие.

Анализ результатов исследования показал, что в обеих возрастных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР даваемые самохарактеристики не отличаются чёткой дифференцированностью, испытуемые в основном размышляют о себе на конкретно-ситуативном уровне. Учащиеся редко упоминают о своих дружеских привязанностях и чаще рассматривают себя в отрыве от них. Уровень рефлексии своего поведения по сравнению с нормой заметно снижен. Учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР рефлексиируют единичные свои поступки. Самопознание учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во многом

инфантильно: не наблюдается его субъективной значимости, формирование образа Я и самооценки во многом зависит от взрослого.

В результате исследования выяснилось, что у учащихся 2-х классов с ЗПР самооценка высокого уровня, что может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности учащихся с ЗПР – нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Полученные результаты также свидетельствуют, что для школьников данной возрастной группы завышенная самооценка является компенсаторным механизмом.

Проведенный анализ обобщенных самооценок учащихся младшего школьного возраста с ЗПР позволяет сделать выводы о том, что высота анализируемых самооценок младших школьников с возрастом уменьшается, однако вплоть до четвертого класса остается некоторое количество детей, обладающих некритичной, неадекватно завышенной самооценкой.

Примерно одинаковое количество учащихся 4-го класса показывают средний и высокий уровень развития самооценки. Кроме того, на уровень развития самооценки также влияют следующие факторы: оценка внешнего вида, авторитет у сверстников уровень материального благополучия. Данные результаты эмпирического исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что особенностью самооценки младших школьников с ЗПР является завышенный уровень её развития, неадекватность восприятия себя, некритичность по отношению к своим возможностям.

Сравнительный анализ изучения особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР показал, что даже к четвёртому классу у изучаемого контингента школьников наблюдается задержка в становлении образа Я, слабо развиваются механизмы самопознания и когнитивной организации образов Я; во многом сохраняются такие специфические особенности, как неадекватность восприятия себя, некритичность по

отношению к своим возможностям. Именно это даёт основание нам полагать, что без специально организованной помощи полноценное развитие и оформление самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР будет затруднено и в более старшем возрасте.

Анализ результатов эмпирического исследования, показал необходимость разработки методических рекомендации, направленных на коррекцию самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Глава III. Психологическая программа коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

3.1. Научно-методологические основы коррекции самооценки учащихся с задержкой психического развития

В отечественной психологии значительный вклад в разработку принципов организации коррекционной работы с детьми внес Л.С. Выготский (1983), создав единую концепцию аномального развития, наметив основные направления его коррекции. Обосновывая положение об общности законов развития нормального и аномального ребенка, ученый подчеркивал, что общим для обоих вариантов является социальная обусловленность психического развития. В своих работах Л. С. Выготский отмечал, что социальное, в частности педагогическое, воздействие составляет источник формирования высших психических функций как в норме, так и в патологии.

Л.С. Выготский (1997) считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психологическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста.

В специальной психологии и педагогике постоянно разрабатываются подходы к решению проблем повышения эффективности воспитания и обучения детей с ЗПР. В них, как правило, делается акцент на психолого-педагогическую коррекцию познавательной сферы без необходимого учета своеобразия личностного и эмоционального развития.

В некоторых работах рассматриваются организационные моменты оказания практической психолого-педагогической помощи проблемным детям, в том числе детям с ЗПР в общеобразовательной школе (П.П. Слободяник 2004, С.Г. Шевченко 2001, и др.). Проблемам разработки

теоретических основ практической психологической службы в детских дошкольных учреждениях посвящены работы У.В. Ульенковой (2005).

Существует ряд авторских личностно-ориентированных программ психологической коррекции, где развитие и коррекция самооценки ребенка с ЗПР становится важной задачей.

Психическое развитие ребенка происходит на основе освоения культурно-исторического опыта, носителем которого является взрослый. Этот процесс имеет сложный характер, в нем немалую роль играет квалифицированно организованное общение ребенка с взрослым. А также общение, оказывает самое непосредственное влияние на формирование личности и складывающиеся межличностные отношения (Л.И. Божович 1968, Л.С. Выготский 1991, М.И. Лисина 1983, Д.Б. Эльконин 1989).

Е.Е. Дмитриева (1989), и другие авторы указывают, что отсутствие полноценного эмоционального общения ребенка с ЗПР со сверстниками, внимательного, вдумчивого отношения со стороны взрослых на основе учета его индивидуальных и возрастных особенностей может стать существенной причиной, затрудняющей развитие его эмоционально-волевой сферы и всей психической деятельности в целом.

Особое значение в психологической коррекции самооценки учащихся с ЗПР имеют *игровые методы*. В многочисленных отечественных исследованиях (Л.С. Выготский 1991, А.В. Запорожец 2000, Д.Б. Эльконин 1989 и др.) подчеркивается важная роль игры в воспитании ребенка, отмечается, что игра является эффективным средством формирования его личности.

В отечественной педагогике и психологии развитие детской игры рассматривается с точки зрения деятельностного подхода, в котором динамика и изменения психологического содержания игры рассматривается как важный фактор в развитии психической активности ребёнка.

При планировании игровой психокоррекции необходимо ориентироваться на уровень игровой деятельности детей. Как показывают

исследования П.Л.Белопольской (1999), Т.П. Павлий (2004) у детей с ЗПР наблюдается недоразвитие игровой деятельности, что обусловлено не только снижением уровня интеллекта и эмоционально-волевыми проблемами, а также низким социальным опытом ребенка.

Игровую психокоррекцию в форме сюжетно-ролевой игры, П.И. Мамайчук (2001), рекомендует использовать при работе с детьми с ЗПР, а также с выраженными межличностными конфликтами и с нарушением поведения.

Психологическая работа по коррекции самооценки в младшем школьном возрастах может опираться и на *изобразительную деятельность*.

Возможности применения изобразительной деятельности в качестве коррекционного средства подробно освещены в исследованиях В.С. Мухиной (1995), Л.П. Стрелкова (1985) и других. Изобразительная деятельность, также как и игра, вызывает интерес у детей, способствует развитию интереса, влияет на развитие положительных эмоций. Рисуя, ребёнок спонтанно выражает себя, тем самым, обнаруживая свои проблемы, и одновременно получает возможность отреагировать на них. Эта особенность позволяет использовать рисунок, как в диагностических, так и в коррекционных целях. Использование рисования как средства коррекции самооценки лежит в основе метода *арттерапии*.

С точки зрения гуманистического подхода, коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества. А.Н. Леонтьев (1982) указывает, что создаваемые ребенком продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, обличают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми людьми. Интерес к результатам творчества ребенка повышает самооценку ребенка и степень его самопринятия и самооценности.

Кроме изобразительной деятельности психолого-педагогическая работа по коррекции самооценки часто опирается на *сказки*. В дошкольном

возрасте восприятие сказки также становится деятельностью. А.В. Запорожцем (1996) было выделено специфическое действие для восприятия сказки как деятельности. Это содействие, когда ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия. Д.Б. Эльконин (1980) подчеркивал, что классическая сказка максимально соответствует действительному характеру восприятия ребенком художественного произведения. Отмечается, что сказка помогает ребенку понять себя, свои желания и эмоции. Сказка ставит и помогает решить моральные проблемы, прививает добро, учит правильному восприятию жизни и себя.

В.А. Худик (2004) в своей работе отмечает, что основной задачей психокоррекционной работы по преодолению аномалии личности у детей с проблемами в психическом развитии является обучение их адекватным способам общения и поведения, а также формирование и закрепление эффективных механизмов личностно-смысловой регуляции.

Разработка рекомендаций по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста мы опирались на методологическую платформу, основой которой составляет система принципов. Система включающая в себя: *общие* принципы, отражающие специфику психологического сопровождения учащихся, *специальные* принципы, учитывающие специфику работы с учащимися, имеющими задержку психического развития и *специфические* принципы, отражающие своеобразие работы по развитию самооценки.

В качестве общих принципов, лежащих в основе разработанных рекомендаций по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, выступают принципы, определяющие организацию комплексного сопровождения развития ребенка. К общим принципам относятся:

Принцип непрерывного характера работы вплоть до момента снятия проблемы. Реализация данного принципа предполагает оказание психологической поддержки по развитию самооценки учащихся младшего

школьного возраста с ЗПР до момента снятия проблемы. В качестве такого момента выступает факт наличия у учащихся реалистичной самооценки, характеризующийся высоким уровнем развития когнитивного и эмоционального её компонентов.

В качестве *специальных принципов*, лежащих в основе разработки рекомендаций по коррекции самооценки учащихся с задержкой психического развития, выступают принципы, определяющие содержание и организацию работы с учащимися с ЗПР. Специальные принципы основаны на фундаментальных положениях отечественной общей, возрастной и специальной психологии.

Разрабатывая рекомендации по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, мы ориентировались на принципы, базирующиеся на следующих положениях:

— Развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка (Л.С. Выготский 1997, П.Я. Трошин 1915).

— Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в процессе общения со взрослым (М.И. Лисина 1983, и др.).

— Положения о зоне ближайшего и актуального психического развития (Л.С. Выготский).

Одним из исходных принципов коррекционно-педагогической работы является *принцип единства диагностики и коррекции*. Наблюдения за динамикой развития ребенка в условиях целенаправленной коррекционной работы имеет важнейшее значение для определения путей, методов конкретного содержания ее на различных этапах обучения и воспитания. Глубокое всестороннее изучение ребенка является основой для выбора оптимального варианта коррекционной работы.

Принцип личностно-ориентированного подхода предполагает ориентацию на личностные особенности учащихся при выборе методов, приемов, форм работы, так и видов деятельности, которые обеспечивали бы закрепление сформированных знаний, умений, способов поведения.

Принцип учета возрастных, типологических и индивидуальных особенностей развития учащихся. Данный принцип предполагает, что при организации и разработке содержания работы по коррекции самооценки учащихся с ЗПР в качестве обязательных условий должны учитываться: основные закономерности и особенности развития учащихся младшего школьного возраста; своеобразие развития учащихся с задержкой психического развития; индивидуальные особенности учащихся.

В качестве *специфических* принципов, лежащих в основе разработки рекомендаций по коррекции самооценки учащихся с задержкой психического развития, выступают принципы, определяющие своеобразие работы по формированию самооценки.

К специфическим принципам относятся:

1. *Принцип развития* (Л.С. Выготский, 2002). Принцип развития предполагает анализ нарушений развития с учетом возрастного этапа, на котором данное нарушение возникло, и предшествующих отклонений, на которые оно наслоилося.

2. *Принцип системного структурно-динамического изучения.* Данный принцип требует определить иерархию в нарушении психического развития, а также проанализировать каждую из составляющих деятельности ребенка (мотивацию, ориентировку, исполнение и контроль результата).

3. *Принцип качественного анализа* предполагает сосредоточение внимания исследователя на действиях учащегося по выполнению задания и его поведении во время обследования (способах выполнения задания и принятия решения, типе ошибок, отношении ребенка к своим ошибкам и замечаниям взрослых) в отличие от фиксирования только на результате.

4. *Принцип позитивности* означающий создание поддерживающей, доброжелательной атмосферы помощи, сотрудничества. Этот принцип позволяет создать отношения детей со взрослыми. Осознанно отнестись к собственному Я ребенку, выработать систему ценностей, научиться лучше понимать себя и других, вести себя как организованное целое.

5. *Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения.* Необходимость реализации данного принципа в процессе коррекции самооценки учащихся с ЗПР вытекает из положения выдвинутым Л.С Выготским (1997) о том, что «ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, субъектом которой он является»[12, с. 162]. По мнению М.И. Лисиной (1983) становление самооценки осуществляется в системе отношений с близкими ему людьми. Значит, эффективность работы определяется включением в нее всех участников образовательного процесса: педагогов и родителей учащихся с задержкой психического развития, а так же сверстников.

При организации психологической работы по коррекции особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР считаем необходимым опираться на следующие дефектологические принципы:

1. *Принцип индивидуального подхода к учащимся.* Для реализации этого принципа весь материал для занятий должен подбираться с учетом, выявленных в процессе обследования, индивидуальных особенностей и возможностей каждого учащегося.
2. *Принцип систематичности и последовательности в обучении.* Данный принцип должен реализовываться в особом построении коррекционной работы, где выбранные игровые упражнения должны быть систематизированы, и предлагаться учащимся последовательно по мере их усложнения.
3. *Принцип развивающего характера обучения.* При реализации этого принципа особое внимание должно уделяться расширению зоны ближайшего развития каждого учащегося.
4. *Принцип наглядности.* Для более эффективного воздействия на занятиях должны привлекаться различные наглядные средства (сюжетные и предметные картинки, иллюстрации), которые помогали бы школьникам лучше справляться с заданиями, а также выступали бы средством закрепления учебного материала.

Совокупность данных принципов и неукоснительная реализация их в процессе психокоррекционного воздействия будет способствовать повышению развивающего потенциала школьников, а также более успешной реализации коррекционных целей работы.

Ведущим при организации психологической коррекции особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР должен быть принцип *комплексности воздействия*. Данный принцип имеет многогранный характер и представляет собой сложную структуру:

1. Комплексное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса (дефектологом, педагогами, воспитателями, родителями).

2. Комплексное воздействие предполагает использование в коррекционной работе широкого арсенала всевозможных техник и методов работы.

3. Непрерывность психологической работы как в процессе практической деятельности при проведении игр, режимных моментов, так и на специальных коррекционных занятиях.

Таким образом, данные принципы основные подходы коррекции легли в основу разработанных нами психолого-педагогические рекомендации по развитию самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Полученные экспериментальные данные позволили сформулировать основные рекомендации в адрес психолога, педагога, родителей по оптимизации общения с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР как важнейшего условия формирования у них позитивного самоотношения и

адекватной личностной самооценки. Возглавить, направлять и координировать данную работу должен практический психолог.

На основании полученных данных о специфике самоотношения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР нами были разработаны методические рекомендации, которые могут в дальнейшем послужить основой для создания коррекционно-развивающей программы по оптимизации процесса формирования позитивного самоотношения и адекватной личностной самооценки у изучаемого контингента школьников.

Предварительно нами были изучены работы отечественных (Т.Ю. Андрющенко, 1982; Л.В. Боцманова, 2002; А.В. Захарова, 1993; Г.И. Катрич, 2000; А.И. Липкиной, 1975; Е.И. Саванько, 1983; В.М. Слуцкого, 2000 и др.) и зарубежных психологов (М. Алворда, 1997, К.Фопеля, 2001 и др.), раскрывающие методы и приемы коррекции самооценки младших школьников с ЗПР [19; 26; 30; 60; 1; 73; 77].

Психологическую работу по коррекции самооценки и адекватных представлений о себе у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР необходимо осуществлять в следующих *направлениях*:

1. Оптимизация родительско-детских отношений. Необходимо, чтобы ребенок рос в атмосфере любви, уважения, бережного отношения к его индивидуальным особенностям, заинтересованности в его делах и занятиях, уверенности в его достижениях. Вместе с тем – последовательности в воспитательных воздействиях со стороны родителей.

2. Оптимизация отношений ребенка со сверстниками. Необходимо создать условия для полноценного общения ребенка с другими детьми, в том числе со сверстниками. Если у него возникают трудности в отношениях с детьми необходимо выяснить причину и помочь ребенку приобрести уверенность в коллективе сверстников.

3. Расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка. Чем разнообразнее деятельность ребенка, чем больше возможностей для активных

самостоятельных действий, тем больше у него возможностей для проверки своих способностей и расширения представлений о себе.

4. Развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков. На протяжении младшего школьного возраста нужно развивать у детей умение анализировать действия и поступки: сначала других людей, а затем свои собственные. Такая последовательность согласуется с закономерностью интериоризации. Необходимо сформировать начальное, базовое, звено образа Я. Умение анализировать свою активность способствует формированию у школьников самоконтроля, субъектности личности, что делает личность более устойчивой и жизнеспособной и ведёт к самореализации. Обязательно подчёркивание положительных действий и поступков с целью их закрепления и дальнейшего саморазвития. При оценивании ребенка, необходимо оценивать его действия, а не его личность, находить причины трудностей и ошибок, а также способы их исправления. При этом важно формировать у него уверенность, что он справится с трудностями, добьется хороших успехов, у него все получится.

На протяжении всего младшего школьного возраста необходимо осуществлять переход от характеристик своих предпочтений и желаний к характеристикам своих личностных особенностей Учащимся, с одной стороны, нужно помочь развить умение рефлексировать свою активность и внутренние побуждения, находить между ними взаимосвязь. А с другой стороны, научить обобщать выявленные особенности, закреплять их на вербальном уровне, то есть давать личностные самохарактеристики.

5. При организации работы по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР нужно учитывать, что уровень самосознания напрямую связан с уровнем интеллектуального развития. Поэтому коррекцию самооценки изучаемого контингента школьников нужно вести параллельно с коррекцией познавательных процессов и, в том числе, мышления. При организации коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР необходимо контролировать наличный уровень развития меха-

низмов самопознания и самосовершенствовать их в направлении рефлексии единичных поступков, к сравнению себя с другими и даже – к обобщённой рефлексии.

В младшем школьном возрасте у детей с задержкой психического развития коррекция самооценки и образа Я должна проводиться педагогом и психологом в форме проведения коррекционных занятий, классных часов, написания творческих работ, тематика и планы которых должны опираться на возрастные рефлексивные возможности учащихся и учитывать зону их ближайшего развития. В этом возрасте необходима комплексная коррекция познавательной сферы для того, чтобы обеспечить благоприятную психологическую почву для формирования рефлексии, без которой невозможно становление полноценного образа Я.

Психологу и педагогу нужно отмечать любые позитивные изменения в поведении детей и поощрять их. Одобрение для детей с ЗПР очень значимо: оно способствует коррекции их эмоционально-волевой сферы и побуждает школьников к саморазвитию и формированию позитивного образа Я.

В структуру коррекционной работы можно вводить различные формы психокоррекционной работы. Среди них: аутогенная тренировка, психогимнастика, элементы танцевальной терапии, музыкотерапии, проективного рисунка.

При составлении методических рекомендаций по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, нами были использованы практические материалы, игры и игровые упражнения, предложенные М.А. Панфиловой (2000), И.А. Коневой (2007), Н.В. Самоукиной (1996), У.В. Ульенковой (2005), Л.И. Уманец (1986), О.В. Хухлаевой (2001).

На основании обозначенных направлений психокоррекционной работы нами был разработан комплекс занятий по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Тема занятия	Средства реализации
І этап - самопознание и рефлексия:	
Зачем нужно знать себя?	Упражнения «Цвет настроения»; «Я рад общаться с тобой»; Методика незаконченных предложений «Кто я? Какой я?»; Упражнение «Горячий стул»; Игра «Похвалилки».
Что такое самооценка?	Методика « 8 кругов»; «Моя вселенная»; Дискуссия «Самое-самое»; Игра «За что меня любит мама».
Мои внутренние друзья и внутренние враги.	Методика «Лесенка»; Игра «Выскажи свое мнение»; «Рычи, лев, рычи»; Упражнение «Назови свои сильные стороны».
ІІ этап - позитивное отношение ребенка к своему «Я».	
Моё имя	Коллаж «Великие люди, носившие моё имя»; Упражнение «Танец имени»; «Шифровка имени»; «Моё имя на разных языках»; «Девиз, флаг и герб имени».
Я глазами других	Упражнение «Поймай мяч»; Игра «Ассоциации»; «Подари карточку».
Ярмарка достоинств	Игра «Ярмарка достоинств»; Упражнение «Вверх по радуге».
Уверенное и неуверенное поведение	Игра «Зубы и мясо»; «Вопрос – ответ»; «Поводырь»; «Пойми меня».

Рекомендации психологам и педагогам для коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

1) Оценка должна служить главной целью – стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность школьника. Совершенным процесс учебно-познавательной деятельности будет только тогда, когда оценка не завершает его, а сопровождает на всех ступенях.

2) В учебной деятельности необходимо сравнивать детей, которые обладают приблизительно одинаковыми способностями, но достигают в учебной деятельности разных результатов из-за различного отношения к учению.

3) Необходимо использовать взаимное рецензирование, при этом отмечать достоинства и недостатки, высказывая мнения об оценке. После рецензирования работа возвращается к автору, и учащиеся самостоятельно анализируют свою работу.

4) Предлагать слабо успевающему ученику, с заниженной самооценкой, оказывать помощь слабоуспевающему сверстнику.

5) Необходимо включать ситуации, актуализирующие самооценку ребенка, ставящие перед ним задачу осознания особенности своей работы, ее сильных и слабых сторон и способствующих обращенности ребенка на собственные способы действия.

6) Необходимо выполнять работу над ошибками, в которой учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР по специальной схеме делают записи, анализируя и оценивая свою работу на уроке; определяя меру усвоения материала, степень его сложности, выделяя наиболее трудные моменты работы.

Основным и важным фактором, влияющим на развитие самооценки у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР выступает общение со взрослыми и сверстниками.

С помощью взрослого происходит становление, развитие и стимуляция оценочной деятельности у ребенка. Все это происходит, когда взрослый:

- выражает свое отношение к окружающему и оценочный подход;
- организует деятельность ребенка, обеспечивая накопление опыта индивидуальной деятельности, ставя задачу, показывая способы ее решения и оценивая исполнение;

— представляет образцы деятельности и тем самым дает ребенку критерии правильности ее выполнения;

— организует совместную со сверстниками деятельность, которая помогает ребенку видеть в ровеснике личность, учитывать его желания, считаться с его интересами, а также переносить в ситуации общения со сверстниками образцы деятельности и поведения взрослых [28, 37].

Основные стратегии позитивного оценивания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

1. Положительная оценка ребенка как личности, демонстрация доброжелательного к нему отношения («Я знаю, ты очень старался»).

2. Указания на ошибки, допущенные при выполнении задания, или нарушения норм поведения («Но сейчас ты поступил неправильно, ты толкнул Машу»).

3. Анализ причин допущенных ошибок и плохого поведения («Тебе показалось, что Маша толкнула тебя специально, но она это сделала не нарочно»).

4. Обсуждение вместе с ребенком способов исправления ошибок и допустимых в данной ситуации форм поведения.

5. Выражение уверенности в том, что у него все получится («он не будет больше толкать девочек»).

Развитие адекватной самооценки младших школьников с ЗПР невозможно без участия семьи.

Цель коррекционной работы с родителями: создание психолого-педагогических условий для формирования адекватной самооценки у детей через коррекцию детско-родительских отношений;

Вопрос по формированию адекватной самооценки у младших школьников предлагаем обсудить в рамках *родительских собраний по темам:*

— «Если ребенок успевает слабо»;

- «Страхи ребенка. Что за этим стоит?»;
- «Причины и последствия детской застенчивости»;
- «Как относиться к отметкам ребенка?»;

По итогам формулируются памятки для родителей по проблемам:

Памятка для родителей застенчивых детей.

1. Никогда не подчеркивайте вслух такую черту характера своего ребенка как застенчивость.
2. Не ставьте ребенка в неловкие ситуации, особенно при встрече с незнакомыми людьми или при большом скоплении народа.
3. Критикуйте ребенка как можно меньше. Ищите любую возможность показать его положительные стороны.
4. Стимулируйте общение своего ребенка с другими детьми, приглашайте их к себе в дом.
5. Не сравнивайте черты характера своего ребенка с чертами характера его товарищей.

Если ваш ребенок неуверен в себе.

1. Порицайте не ребенка, а его недостойные поступки.
2. Ставьте перед ребенком посильные задачи и оценивайте их достижения.
3. Не оставляйте без внимания любые усилия ребенка по преодолению неуверенности в себе.
4. Не мешайте ребенку общаться, не подменяйте его жизненный опыт своим.
5. Не вселяйте в ребенка страх и боязнь по отношению к себе.
6. Говорите с ребенком по душам, давайте возможность выговориться.
7. Будьте рядом с ребенком, если он в этом нуждается.

Как относиться к отметкам ребенка.

1. Не ругайте своего ребенка за плохую отметку. Ему очень хочется быть в ваших глазах хорошим. Если быть хорошим не получается. Ребенок начинает врать и изворачиваться, чтобы быть в ваших глазах хорошим.
2. Сочувствуйте своему ребенку, если он долго трудился, но результат его труда не высок. Объясните ему, что важен не только высокий результат. Больше важны знания, которые он сможет приобрести в результате ежедневного, упорного труда.
3. Поддерживайте ребенка в его, пусть не очень значительных победах над собой, над своей ленью.
4. Никогда не выражайте сомнений по поводу объективности выставленной вашему ребенку оценки вслух.

Выводы по третьей главе

В данной главе работы нами были составлены методические рекомендации по коррекции самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на основе комплексного взаимодействия специалистов учреждения.

На основе полученных результатов были разработаны методические рекомендации, содержащие материал для коррекции особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Коррекционную работу по развитию самооценки и правильных представлений о себе у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходимо в следующих направлениях:

- Оптимизация родительско-детских отношений;
- Оптимизация отношений ребенка со сверстниками;
- Расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка;
- Развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков.

Материалы данного экспериментального исследования могут быть полезны специальным психологам, педагогам, и другим специалистам, работающим с категорией учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Заключение

Одной из самых значительных и актуальных тем в психологии можно считать проблему развития самооценки личности. В рамках исследования самосознания, самооценке отводится ведущая роль – она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня его развития, как объединяющее начало, включенное в процесс самосознания.

Отметим, что самооценка является одним из основных новообразований младшего школьного возраста и развивается по основным направлениям:

- возрастает число качеств личности и видов деятельности, которое оценивает ребенок;
- самооценка от общей переходит к дифференцированной;
- возникает оценка себя во времени, проявляющаяся в указаниях на будущее.

С целью изучения особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами было организовано эмпирическое исследование.

В процессе исследования мы гипотетически предположили, что особенностями самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются завышенный уровень её развития, неадекватность восприятия себя, не критичность по отношению к своим возможностям.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, в процессе которого были использованы следующие методики:

1. Изучение самооценки ребенка с помощью методики «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур [101];

2. Методика на определение эмоционального уровня самооценки А.И. Захарова [40];
3. Методика исследования уровня самооценки «Какой я?» М. Кун, Т. Макпартлэнд [73].

Диагностическое исследование проходило на базе Краевого государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии «Краевая специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VII вида №7 г. Красноярск. В исследовании принимало участие 40 учащихся 2-х, 4-х классов. Из них 24 мальчика и 16 девочек.

При комплектовании экспериментальной выборки испытуемых нами учитывались следующие критерии:

1. Схожесть показателей возраста (8—11 лет);
2. Испытуемые обучаются в одной параллели (2-е и 4-е классы);
3. Схожесть клинической картины (диагноз F-80, 81 и психологическое заключение «Задержка психического развития»).

Процедура обследования по каждой методике проходила с каждым испытуемым индивидуально.

Нами были выявлены особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Анализ результатов по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур (1982) показал, что в группе учащихся с ЗПР, обучающихся во вторых классах, сохраняется довольно значительное количество детей, обладающих некритичной и очень высокой самооценкой, свойственной для нормального развития в дошкольном возрасте. Так, у 60% второклассников с ЗПР наблюдается высокий (некритичный) уровень развития самооценки.

Переходя к анализу самооценок учащихся с ЗПР четвертых классов, необходимо отметить, что некритичные самооценки сохраняются и среди испытуемых данной группы, о чем свидетельствуют результаты, младших

школьников 4-х классов с ЗПР, наиболее предпочитаемый является высокий уровень и несколько меньше – уровень, соответствующий среднему уровню. Количественное соотношение данных уровней составляет 40% и 45%.

Кроме того, анализ результатов исследования позволил выявить незначительную возрастную динамику в развитии критичности и адекватности самооценивания в группе испытуемых более старшего возраста. Наблюдаются изменения в самооценке учащихся четвертых классов. Происходит значительное увеличение критичных самооценок: если во вторых классах, младших школьников со средним уровнем самооценки составляло 30% от общего количества детей, то к четвертому классу процент учащихся увеличивается до 45%. Заметно общее снижение самооценок высокого (некритичного) уровня: с 60% во вторых классах до 40% в четвертых.

На основании сравнительного анализа самооценок учеников вторых и четвертых классов можно констатировать, что критичность самооценивания у младших школьников с ЗПР нарабатывается с возрастом, в учебной деятельности и в процессе общения со значимыми взрослыми и сверстниками.

Анализируя данные по методике исследования уровня самооценки «Какой я?» М. Кун, Т. Макпартлэнд (2000), было отмечено, что все испытуемые 2-го класса показали очень высокий и высокий уровень самооценки: 50% учащихся показали очень высокий уровень и 50% учащихся – высокий уровень самооценки соответственно. Учащиеся 4-го класса показали высокий и средний уровень самооценки. Их результаты были распределены следующим образом: 55% учащихся показали высокий уровень и 45% учащихся показали средний уровень самооценки.

Анализ полученных результатов, согласно методике на определение эмоционального уровня самооценки А.И. Захарова (1980), показал, что высокий уровень самооценки представлен у 55% учащихся 2-го класса и 15% учащихся 4-го класса. Средний уровень самооценки имеют 10%

второклассников и 50% учащихся 4-го класса. В свою очередь, низкий уровень самооценки наблюдается у 35% учащихся 2-го класса и 35 % учащихся 4-го класса с ЗПР. Так же можно сказать, что 45% учащихся во 2-го классе признает свое сходство с другими, а вот 55% считают себя уникальными. В 4-м классе картина несколько меняется, и уникальными себя считают только 15% учащихся, а остальные 85% признают свое сходство с другими.

Таким образом, выяснилось, что у учащихся 2-х классов с ЗПР самооценка завышенная, что может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Проведенный анализ обобщенных самооценок учащихся младшего школьного возраста с ЗПР позволяет сделать выводы о том, что высота анализируемых самооценок испытуемых с возрастом уменьшается. Однако даже к четвёртому классу у изучаемого контингента школьников наблюдается задержка в становлении образа Я, слабо развиваются механизмы самопознания и когнитивной организации образов Я; во многом сохраняются такие специфические особенности, как неадекватность восприятия себя, не критичность по отношению к своим возможностям.

На основе полученных результатов были разработаны методические рекомендации, содержащие материал для коррекции выявленных особенностей самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Коррекционную работу по развитию самооценки и правильных представлений о себе у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР необходимо в следующих направлениях:

- Оптимизация родительско-детских отношений;
- Оптимизация отношений ребенка со сверстниками;
- Расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка;

— Развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков.

Материалы данного экспериментального исследования могут быть полезны специальным психологам, педагогам, и другим специалистам, работающим с категорией учащихся младшего школьного возраста с ЗПР

Список использованной литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – М., 1998.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей./Под ред. К.С. Лебединской. – М.: «Детство», 1982.
3. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. //Избр. психол. труды. – М., 1980.
4. Анастаси Б.Г. Психологическое тестирование. – М., 1982. – Кн. 1.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1999.
6. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционные и развивающие игры для младших школьников. – Волгоград: Перемена, 1993. - 60 с.
7. Бедер Е. Комплексное изучение детей с временными задержками и вопросы их обучения /Дефектология.-1975. -№ 4. -с4 8-5 2.
8. Белановская О.В. Диагностика и коррекция самосознания дошкольников. – Минск, 2004.
9. Белобрыкина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников возраста / О.А. Белобрыкина // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 31– 38.
- 10.Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания.- М., 1995.
- 11.Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1999. 148 с.
- 12.Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
- 13.Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М, 1998. С.342.
- 14.Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР. – М., 2002.
- 15.Блонский П.П. Трудные школьники. М., 1929г.
- 16.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.

17. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект // Вопросы психологии. – 2006. – №.2. – С.116 – 126.
18. Бутусова Е.Е. Формирование мотивационной готовности к обучению в школе у старших дошкольников - воспитанников детского дома./ Шестилетние дети: проблемы и исследования: Межвузовский сборник научных трудов. - Н.Новгород: НГПУ, 1993.с. 9-117.
19. Васильева Е.Н. Особенности формирования положительного отношения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к близким взрослым и сверстникам: Автореф. дис. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 1994.- 21 с.
20. Васина Е.Н. Новый прием и средство развития самосознания ребенка / Е. Н. Васина // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 146 – 149.
21. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973
22. Власова Т.А., Певзнер М.С. Актуальные проблемы клинического изучения детей с ЗПР. // Дефектология.- 1975, .с. 8-17
23. Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А.В. Петровского – М.: Просвещение, 1973.
24. Волков Б.С. Возрастная психология. Кн.1. – М., 2005.
25. Волков Б.С. Детская психология: Логические схемы. – М., 2002.
26. Волков Б.С. Задачи и упражнения по детской психологии: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов – М., 1991.
27. Выготский Л.С. Проблема возраста, т. 2. - М.: Просвещение, 1984 .
28. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М, Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. – М., 2003.
29. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова М.И. Возрастная и педагогическая психология. – М., 2004.
30. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в практическую психологию. – М., 1988.
31. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М., 1998.

32. Горбачева В.А. «К вопросу формирования оценки и самооценки у детей». М: АПН РСФСР, 1952.

33. Готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста /Под ред. В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной. М., 1989,- 163с.

34. Денисова Р. Рефлексия как механизм личностного развития / Р. Денисова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 4. – С. 10 – 13.

35. Дети с временными задержками развития /Под ред. Т.А.Власовой, М.С. Певзнер. М.: Педагогика, 1971.- 174 с.

36. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Власовой Т.А. – М.,1984.

37. Диагностика готовности к школе детей шестилетнего возраста. – Астрахань 2004.

38. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. /И.В Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина / - Издательский центр «Академия», 1998, 298 с., 36-37 с.

39. Еникеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков. М.: Изд. центр "Академия", 1998.-198 с.

40. Захаров А. И. Психология формирования самооценки. – Минск, 1993.

41. Захаров А.И. Деятельностный подход к изучению самооценки. - Таллин, 1980. 24 с., 11-14 с.

42. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М., 1993 г.

43. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2002.

44. Калинин С.И. Компьютерная обработка данных для психологов. – СПб., 2002.

45. Кисова В.В. Формирование саморегуляции как общей способности к учению средствами продуктивных видов деятельности у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2000.- 24 с.

46. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. – Минск, 1997.
47. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М., 1984.
48. Кон И. Категория "Я" в психологии//Психологический журнал. - Т.2, №3, 1981.
49. Кондратьева С.В. Практическая психология: учебно-методическое пособие. – Минск: Университетское, 1997. – 212с.
50. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников /Под ред. Л.П. Носковой. М.: Педагогика, 1989.- 296 с.
51. Костяк Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М., 2008.
52. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2002.
53. Красная Е.В., Панферов В.Н. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателя детского сада. / Е.В. Красная, В.Н. Панферов // Вопросы психологии. – 1990. № 7. – С. 59 – 65.
54. Лебединский Л.Л. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.
55. Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности// Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.
56. Липкина, А. И. Психология самооценки школьника. – М., 1968. 35 с., 19 с.
57. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 2001.
58. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев, 1983.
59. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Просвещение, 1989.- 364 с.
60. Мазурина С.В., Стрелкова В.Б. Основы психокоррекционной работы в школе. Уфа: БИПКРО, 1993.- 58 с.

61. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Улыбка судьбы. – М., 2002.
62. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М., 2000.
63. Морица, Е. Ю. Особенности самооценки у детей с ЗПР дошкольного возраста// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2005. - № 5. - С. 53 - 59.
64. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1999.
65. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психологическая готовность ребенка к школе. – М., 2002.
66. Никашина Н.А. Педагогическая характеристика детей. /Дети с задержкой психического развития. – М., 1984
67. Никашина Н.А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития//Дефектология. 1972 .-N-5.
68. Нодельман В. И. Психолого-педагогические условия формирования элементов самосознания дошкольников с задержкой психического развития// Дефектология. - 2007. - № 3. - С. 31 - 39.
69. Обучение детей с задержкой психического развития. /Под ред. Т.А.Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. М., 1981. 119с.
70. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442с.
71. Олпорт Г.В. Личность в психологии. – СПб., 1998.
72. Панфилова М.А. Игротерапия общения. М., 2000.
73. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие/ Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2002.
74. Практикум по возрастной и педагогической психологии: учебное пособие/ Под ред. А.И. Щербакова. – М., 1987.
75. Прима Е.В., Филиппова Л.В., Кольцова И.Н. Развитие социальной уверенности у дошкольников. – М., 2003.
76. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия/ сост. О.В. Заширинская. – СПб., 2004.

77. Психология детства: практикум: тесты, методики для психологов, педагогов, родителей/ Под ред. А.А. Реана. – СПб., 2004.

78. Психология человека от рождения до смерти: младенчество, детство, юность, взрослость, старость: полный курс психологии развития/ Под ред. А.А. Реана. – СПб., 2005.

79. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция/ Под ред. У.В. Ульенковой. – СПб., 2007.

80. Реан А.А. Психология и педагогика: Учеб. пособ. для вузов. – СПб., 2004.

81. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М., 1996.

82. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.

83. Рузская А.Г., Абрамова Л.Н. Как относиться к жалобам дошкольников в детском саду / А.Г. Рузская, Л.Н. Абрамова // Вопросы психологии. – 1983. № 4. – С. 96 – 103.

84. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. -М.:Новая школа, 1993.- с. 123.

85. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют. /Психологический практикум. Дубна: Феникс, 1996.- 160 с.

86. Сидоров К.Р. Самооценка в психологии / К.Р. Сидоров // Мир психологии. – 2006. – №2. – С. 224 – 234.

87. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во Московского Университета, 1989; 362 с., 90-97 с.

88. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.

89. Ульенкова У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М., 2005.

90. Ульенкова У.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития// Дефектология. - 2001.- № 1. - С. 26 -3 3.

91. Уманец Л.И. От самооценки в игре – к познанию себя// Дошкольное воспитание. – 1983. – № 4. С. 20 – 21.
92. Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников// Вопросы психологии. – 1986. – № 11. – С. 61 – 67.
93. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум. – М., 1999.
94. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии: Учеб. пособ. - М., 1998.
95. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология : Учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. – М., 2001.
96. Фигдор Г. Детский сад с точки зрения психоанализа// Дошкольное воспитание. – 2006. – № 12.
97. Хрестоматия по социальной психологии личности. Самосознание и защитные механизмы/ Под ред. Д.Я.Райгородского – М.:«БАХРАХ-М», 2000.
98. Хухлаева О.В. Маленькие игры в большое счастье. – М., 2001.
99. Хьелл Лари А., Зиглер Д. Теория личности. – СПб., 2001.
100. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977.
101. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М.: ВЛАДОС, 1998. -508с.
102. Щур В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношении к нему других людей // Психология личности. М., 1982.
103. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников// Вопросы психологии. – 1983. - № 8. С. 55 – 61.

Таблица 1. Сведения об учащихся 2-х классов, принимавших участие в исследовании

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	возраст
1	Саша Ч.	мужской	8
2	Наташа З.	женский	8
3	Коля Б.	мужской	9
4	Вова Н.	мужской	8
5	Ваня П.	мужской	9
6	Максим Р.	мужской	8
7	Андрей Ф.	мужской	8
8	Сергей Ж.	мужской	8
9	Женя М.	мужской	9
10	Оля М.	женский	8
11	Максим Т.	мужской	8
12	Катя М.	женский	8
13	Аня Е.	женский	8
14	Надя М.	женский	8
15	Коля Т.	мужской	8
16	Таня К.	женский	9
17	Вера Е.	женский	8
18	Яна З.	женский	8
19	Леонид Д.	мужской	8
20	Олег Г.	мужской	9

Таблица 2. Сведения об учащихся 4-х классов, принимавших участие в исследовании

№ п/п	Ф.И. ученика	пол	возраст
1	Наташа А.	женский	10
2	Галя А.	женский	10
3	Олег Г.	мужской	11

4	Женя Д.	мужской	10
5	Максим К.	мужской	10
6	Надя М.	женский	11
7	Лена П.	женский	10
8	Саша С.	мужской	11
9	Миша С.	мужской	10
10	Оля С.	женский	10
11	Саша О.	мужской	10
12	Ваня А.	женский	10
13	Саша И.	женский	10
14	Дима Б.	женский	11
15	Таня К.	мужской	10
16	Коля В.	женский	11
17	Маша В.	женский	10
18	Ксюша Ж.	женский	10
19	Сереза С.	мужской	10
20	Вася Б.	мужской	10

Таблица 3. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике А.И. Захарова (1980)

№	Имя	Уровень самооценки	Отношение с близкими людьми	Социальная заинтересованность	Индивидуализация
Учащиеся 2-х классов					
1	Саша Ч.	средняя	Допускает давление матери, отца и дедушки; оказывает давление бабушку, друзей и учителя	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
2	Наташа З.	средняя	Допускает давление мамы, отца и дедушки; оказывает давление на бабушку, брата и сестру.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
3	Коля Б.	низкая	Допускает давление мамы, отца, дедушки и бабушки, брата, учителя	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
4	Вова Н.	средняя	Допускает давление отца, матери, бабушки, деда, оказывает давление на друзей.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
5	Ваня П.	высокая	Допускает давление матери, отца, оказывает давление на друзей, учителя	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным
6	Максим Р.	высокая	Допускает давление отца, оказывает давление на друзей, сестру, маму	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным
7	Андрей Ф.	средняя	Допускает давление матери и отца. Оказывает давление на бабушку, деда, друзей.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
8	Сергей Ж.	низкая	Допускает давление брата, бабушки, матери, сестры, друзей	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
9	Женя М.	низкая	Допускает давление брата, матери, отца, бабушки	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным
10	Оля М.	высокая	Допускает давление брата, матери, отца, друзей.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
11	Максим Т.	средняя	Допускает давление учителя, бабушки, матери, друзей, отца	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими

12	Катя М.	средняя	Допускает давление отца, брата. Оказывает влияние на мать.	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным
13	Аня Е.	низкая	Допускает давление бабушки, матери, отца, друзей, учителя.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
14	Надя М.	средняя	Допускает давление матери и отца, учителя	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
15	Коля Т.	высокая	Допускает давление отца, учителя. Оказывает влияние маму, сестру, друзей.	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным
16	Таня К.	средняя	Допускает давление учителя, сестры, бабушки, матери, отца; Оказывает давление на друзей	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным
17	Вера Е.	средняя	Допускает давление учителя, бабушки, матери, отца, друзей	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
18	Яна З.	средняя	Допускает давление сестры, отца, матери, учителя; Оказывает давление на бабушку, деда, друзей, брата.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
19	Леонид Д.	средняя	Допускает давление отца, матери, учителя; Оказывает давление на бабушку, брата.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
20	Олег Г.	низкая	Допускает давление сестры, отца, матери, учителя;	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими

Учащиеся 4-х классов

1	Наташа А.	средняя	Допускает давление мамы и отца, учителя; Оказывает давление на бабушку, деда, брата.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
2	Галя А.	низкая	Допускает давление брата, отца, матери, учителя;	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
3	Олег Г.	низкая	Допускает давление отца, матери, учителя, бабушки, дедушки;	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
4	Женя Д.	средняя	Допускает давление учителя, сестры, бабушки, матери, отца; Оказывает давление на друзей	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным
5	Максим К.	средняя	Допускает давление	Заинтересован в соц.	Признает сходство с

			учителя, бабушки, матери, отца, друзей	контактах.	другими
6	Надя М.	низкая	Допускает давление брата, матери, отца, бабушки	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным
7	Лена П.	высокая	Допускает давление брата, матери, отца, друзей.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
8	Саша С.	средняя	Допускает давление матери, отца и дедушки; оказывает давление бабушку, друзей и учителя	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
9	Миша С.	средняя	Допускает давление мамы, отца и дедушки; оказывает давление на бабушку, брата и сестру.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
10	Оля С.	низкая	Допускает давление отца, матери, учителя, бабушки, дедушки;	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
11	Саша О.	низкая	Допускает давление отца, матери, учителя, бабушки, дедушки;	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
12	Ваня А.	средняя	Допускает давление учителя, бабушки, матери, друзей, отца;	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
13	Саша И.	средняя	Допускает давление отца , брата. Оказывает влияние на мать.	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным
14	Дима Б.	средняя	Допускает давление учителя, сестры, бабушки, матери, отца; Оказывает давление на друзей	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным
15	Таня К.	средняя	Допускает давление учителя, бабушки, матери, отца, друзей	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
16	Коля В.	средняя	Допускает давление сестры, отца, матери, учителя; Оказывает давление на бабушку, дедушку, друзей, брата.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
17	Маша В.	средняя	Допускает давление отца, матери, учителя; Оказывает давление на бабушку, брата.	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
18	Ксюша Ж.	средняя	Допускает давление учителя, бабушки, матери, отца, друзей	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими

19	Сергея С.	средняя	Допускает давление учителя, бабушки, матери, друзей, отца;	Заинтересован в соц. контактах.	Признает сходство с другими
20	Вася Б.	средняя	Допускает давление отца, брата. Оказывает влияние на мать.	Заинтересован в соц. контактах.	Считает себя уникальным

Таблица 4. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике А.И. Захарова (1980)

Возрастные группы	Уровни развития самооценки					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%
Учащиеся 2-х классов	4	20	11	55	5	25
Учащиеся 4-х классов	1	5	14	70	5	25

2	Галя А.	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2
3	Олег Г.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
4	Женя Д.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1
5	Максим К.	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6	Надя М.	1	1	2	1	2	1	5	2	1	1	1	2	1	2	1	5	2	1	5	2	1	2	1	2	1	1	2
7	Лена П.	2	2	1	1	1	2	5	2	1	2	2	1	1	1	2	5	2	1	1	2	1	2	2	2	5	2	1
8	Саша С.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9	Миша С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1
10	Оля С.	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	3	1	1	2	2	2	1	1	2
11	Саша О.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	Ваня А.	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2
13	Саша И.	1	1	6	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1
14	Дима Б.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	Таня К.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
16	Коля В.	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2
17	Маша В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	2	1	1	1	1	6	3	2	3	3	2	1	3	6
18	Ксюша Ж.	1	2	1	2	2	2	5	2	1	1	2	2	1	2	2	5	2	2	2	1	2	2	1	1	6	1	1
19	Сергея С.	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	5	1	1	2	1	2	2
20	Вася Б.	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1

Таблица 6. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур (1982) (самооценка)

Возрастные группы	Уровни развития самооценки					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%
Учащиеся 2-х классов	12	60	6	30	2	10
Учащиеся 4-х классов	8	40	9	45	3	15

Таблица 7. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур (1982) (ожидаемая оценка - сверстники)

Возрастные группы	Уровни развития самооценки					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%
Учащиеся 2-х классов	15	75	5	25	-	-
Учащиеся 4-х классов	10	50	7	35	3	15

Таблица 8. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Лесенка» Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур (1982) (ожидаемая оценка - взрослые)

Возрастные группы	Уровни развития самооценки					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%
Учащиеся 2-х классов	6	30	4	20	10	50
Учащиеся 4-х классов	5	25	9	45	6	30

13	Аня Е.	Да	иногда	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	9,5
14	Надя М.	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	10
15	Коля Т.	Иногда	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	9,5
16	Таня К.	Да	Да	Да	Иногда	Иногда	Не всегда	Да	Да	Да	Да	Не всегда	8,5
17	Вера Е.	Да	иногда	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	9,5
18	Яна З.	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	10
19	Леонид Д.	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	10
20	Олег Г.	Иногда	Да	Да	Да	Иногда	Иногда	Да	Да	Да	Да	Да	8,5

Учащиеся 4-х классов

1	Наташа А.	Да	Да	Да	Не всегда	Не всегда	Да	Не всегда	Да	Да	Да	Да	8,5
2	Галя А.	Иногда	Да	Да	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Да	Да	Да	Не всегда	8
3	Олег Г.	Да	Не всегда	Да	Иногда	Иногда	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Да	Не всегда	7
4	Женя Д.	Да	иногда	Да	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Да	Да	Да	Не всегда	7,5
5	Максим К.	Иногда	Да	Да	Не всегда	Да	Не всегда	Да	Да	Да	Не всегда	Да	8
6	Надя М.	Да	Да	Да	Не всегда	Не всегда	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Да	Да	8
7	Лена П.	Да	Да	Да	Не всегда	Не всегда	Да	Не всегда	Да	Да	Да	Да	8,5
8	Саша С.	Иногда	Да	Да	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Да	Да	Да	Не всегда	8

9	Миша С.	Да	Не всегда	Да	Иногда	Иногда	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Не всегда	7
10	Оля С.	Не всегда	Не всегда	Да	Иногда	Иногда	Не всегда	Да	Да	Да	да	7,5
11	Саша О.	Да	Да	Да	Не всегда	Не всегда	Да	Не всегда	Да	Да	Да	8,5
12	Ваня А.	Да	Не всегда	Да	Не всегда	Иногда	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Иногда	7
13	Саша И.	Да	Да	Да	Не всегда	Не всегда	Да	Не всегда	Да	Да	Да	8,5
14	Дима Б.	Иногда	Да	Да	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Да	Да	Не всегда	8
15	Таня К.	Да	Не всегда	Да	Иногда	Иногда	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Не всегда	7
16	Коля В.	Да	иногда	Да	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Да	Да	Не всегда	7,5
17	Маша В.	Иногда	Да	Да	Не всегда	Да	Не всегда	Да	Да	Не всегда	Да	8
18	Ксюша Ж.	Да	Да	Да	Не всегда	Не всегда	Не всегда	Не всегда	Да	Да	Да	8
19	Серёжа С.	Иногда	Да	Да	Не всегда	Иногда	Иногда	Не всегда	Да	Да	Не всегда	7
20	Вася Б.	Не всегда	Не всегда	Да	Иногда	Иногда	Не всегда	Да	Да	Да	да	7,5

Таблица 10. Результаты исследования самооценки учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Какой я?» М. Кун, Т. Макпартлэнд (2000)

Возрастные группы	Уровни самооценки									
	Очень высокий		Высокий		Средний		Низкий		Очень низкий	
	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%	Аб.	%
Учащиеся 2-х классов	10	50	10	50	-	-	-	-	-	-
Учащиеся 4-х классов	-	-	11	55	9	45	-	-	-	-