

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**на тему: ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0532-з-3
спеціальності 053– Психологія
Трегуб Катерина Олександрівна
Керівник: к.психол.н., доцент кафедри
психології Залановська Л.І.
Рецензент: к.психол.н., кафедри
психології Мосол Н.О.

Запоріжжя – 2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра психології

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

« ____ » _____ 2023 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Трегуб Катерині Олександрівні

Тема роботи Особливості розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

керівник роботи Залановська Л.І. к.психол.н., доцент кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «26» 09 2023 року № 1504-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: охарактеризувати дітей з порушенням інтелекту; підібрати методичний інструментарій емпіричного дослідження і провести емпіричне дослідження з метою виявлення особливостей розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту, розробити корекційно-виховну програму щодо побудови процесу з розвитку адекватної самооцінки дітей з порушенням інтелекту, встановити подальші перспективи дослідження.

5. Перелік графічного матеріалу: 11 таблиць, 5 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	<u>Залановська Л.І, доцент</u>		
Розділ 1	<u>Залановська Л.І, доцент</u>		
Розділ 2	<u>Залановська Л.І, доцент</u>		
Розділ 3	<u>Залановська Л.І, доцент</u>		
Висновки	<u>Залановська Л.І, доцент</u>		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2023 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2023 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2023 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2023 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень -серпень 2023 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2023 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2023 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2023 р.	Виконано

Студент _____ К.О. Трегуб

Керівник роботи _____ Л.І. Залановська

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ О. М. Грєдинарова

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 77 сторінок, 11 таблиць, 5 рисунка, 68 джерел, 7 додатків.

Об'єкт дослідження: самооцінка як психологічне і емоційне відчуття у дитини з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження: навчально-виховний процес як середовище розвитку самооцінки учнів з інтелектуальними порушеннями.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити особливості розвитку творчих здібностей, розробити та апробувати арт-терапевтичну програму розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Гіпотеза дослідження: передбачаємо, що оптимізація корекційно-виховної роботи та створення певних психолого-педагогічних умов забезпечує розвиток самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

Методи дослідження: теоретичні: порівняльний аналіз, системно-структурний аналіз, узагальнення даних досліджень; емпіричні: спостереження, тестування; методи математичної обробки: критерій Манна-Уїтні.

Наукова новизна полягає в тому, що доповнено теоретичні уявлення про особливості розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

Галузь використання: навчально-реабілітаційний центр, навчальні заклади для дітей з інтелектуальними порушеннями.

САМООЦІНКА, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, САМОКОНТРОЛЬ,
ОЦІННА ДІЯЛЬНІСТЬ, ОСОБИСТІСТЬ

SUMMARY

Trehub K. Peculiarities of the Development of Self-Esteem of Primary School Age Children with Intellectual Disabilities.

The work consists of an introduction, three chapters, conclusions and a list of references, which includes 68 sources, illustrated with 11 tables and 5 figures, contains 7 appendices.

The master thesis is composed of 3 chapters, which concern the self-esteem of children with intellectual disabilities.

The object of the study is self-esteem as a psychological and emotional feeling in a child with intellectual disabilities.

The subject of the study is the educational process as an environment for the development of self-esteem of students with intellectual disabilities.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and empirically investigate the peculiarities of the development of self-esteem of children with intellectual disabilities.

The objectives of the study:

- To carry out a theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature regarding the problem of the development of self-esteem of children with intellectual disabilities and consider the essence of the concept of "self-esteem";
- To characterize children with intellectual disabilities;
- Select the methodological tools of empirical research and conduct an empirical study with the aim of identifying the peculiarities of the development of self-esteem of children with intellectual disabilities;
- To develop a correctional and educational program for building a process for the development of adequate self-esteem of children with intellectual disabilities;
- Establish further research prospects.

Chapter 1 «Theoretical foundations of the study of the problem of self-esteem of children with intellectual disabilities» contains a theoretical analysis of self-esteem and characteristics of children with intellectual disabilities.

Chapter 2 «An empirical study of self-esteem in children of primary school age with intellectual disabilities» Organization and course of empirical research, methods, analysis and interpretation of the results of empirical research.

Chapter 3 «The program for the development of self-esteem in children of primary school age with intellectual disabilities and the results of its implementation», which contains the Program for the development of self-esteem in children of primary school age with intellectual disabilities and the results of its implementation.

The analysis of the results proved the effectiveness of the implemented a program for the development of self-esteem in elementary school children with intellectual disabilities.

Key words: self-esteem, primary school age, self-monitoring, evaluation activity, personality.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	11
1.1. Поняття самооцінки у психолого-педагогічній літературі.....	11
1.2. Характеристика дітей з інтелектуальними порушеннями.....	21
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	35
2.1. Організація та хід емпіричного дослідження, методика емпіричного дослідження.....	35
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	47
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	52
3.1. Програма розвитку самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	52
3.2. Впровадження програми розвитку самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	58
ВИСНОВКИ.....	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	70
ДОДАТКИ.....	77

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства у зв'язку з особливостями соціально-економічної ситуації і процесом гуманізації постала потреба у високосоціалізованій зрілій особистості, здатній успішно адаптуватися до умов, які швидко змінюються.

Інтеграція в суспільство дітей з порушенням інтелекту—це цілеспрямований процес передачі їм суспільством соціального досвіду з урахуванням їх особливостей. При цьому неодмінною умовою має бути їх активна участь в цьому процесі, а успішність цього багато в чому буде залежати від адекватності їх особистісної самооцінки.

Проблема розвитку самооцінки у дітей на сьогоднішній день є однією з найбільш актуальних в психології та педагогіці. Це пов'язано з тим, що самооцінка надає значущий вплив на формування різних сторін особистості людини, є регулятором її поведінки і діяльності. Самооцінка багато у чому визначає ставлення людини до самої себе і до оточуючих її людей, виступає в якості необхідної умови формування самосвідомості, тобто розуміння людиною самої себе, своїх фізичних і інтелектуальних можливостей.

Проблема становлення і розвитку самооцінки у дітей з порушенням освіти є однією з центральних проблем спеціальної освіти, тому що поряд із загальними для всіх дітей закономірностями вона характеризується також і специфічними особливостями, зумовленими своєрідністю психічного розвитку дітей даної категорії. У дітей з порушенням інтелекту не сформовані правильні уявлення про свої особистісні і фізичні якості, можливості і здібності. Вони не здатні критично оцінити свої дії і вчинки, співвіднести їх з вимогами моралі. У той же час, формування адекватної самооцінки є важливим чинником становлення особистості дитини з порушенням інтелекту, формування її відносин з оточуючими, позитивної соціалізації та інтеграції в суспільство.

У спеціальній психології особливості формування самооцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями розглядалися такими видатними психологами,

як М. Заміщак [8], М. Матвєєва [38], Г. Афузова [4], О. Хохліна [56] та ін. і спеціальними педагогами – В. Синьов [56], Ю. Шевченко [67], та ін.

Незважаючи на наявні дані в області самооцінки дітей з порушенням інтелекту, ця проблема на сьогоднішній день є досить актуальною. Важливим є вивчення особливостей самооцінки дітей даної категорії на різних вікових етапах, що дозволить розробити і прийняти своєчасні та адекватні заходи, що сприяють її нормалізації і більш гармонійного розвитку особистості з порушенням інтелекту дитини в цілому.

Дослідники відзначають, що в даний час склалася несприятлива ситуація з адаптацією випускників спеціальних навчальних закладів. Це пов'язано не тільки з наявними у них порушеннями особистісного становлення, порушення у фізичному і психічному розвитку, але і з особливостями соціально-психологічних умов, в яких вони знаходяться.

Об'єкт дослідження: самооцінка як психологічне і емоційне відчуття у дитини з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження: навчально-виховний процес як середовище розвитку самооцінки учнів з інтелектуальними порушеннями.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити особливості розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

Гіпотеза дослідження: припущення про те, що оптимізація корекційно-виховної роботи та створення певних психолого-педагогічних умовах забезпечує розвиток самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури стосовно проблеми розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту та розглянути сутність поняття «самооцінка».

2. Охарактеризувати дітей з порушенням інтелекту.

3. Підібрати методичний інструментарій емпіричного дослідження і провести емпіричне дослідження з метою виявлення особливостей розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

4. Розробити корекційно-виховну програму щодо побудови процесу з розвитку адекватної самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

5. Встановити подальші перспективи дослідження.

Для розв'язання комплексу визначених завдань, перевірки гіпотези, були використані відповідні методи дослідження:

- теоретичні – аналіз психолого-педагогічної літератури; порівняльний аналіз – психолого-педагогічних підходів щодо визначення сутності ключових понять; системно-структурний аналіз – для визначення структури поняття «самооцінка»; узагальнення передового педагогічного досвіду педагогів;

- емпіричні – спостереження, тестування. Для виявлення особливостей розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту використано наступні методики: методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн; методика визначення самооцінки Де Греєфа; методика самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації Л. Пономаренко); методика визначення моральної самооцінки «Сходінка» (М. Заміщак).

- методи математичної обробки – критерій Манна-Уїтні для обробки результатів дослідження;

- узагальнення результатів здійснено з використанням інтерпретаційних методів (класифікація й узагальнення емпіричних даних).

Наукова новизна і теоретична значущість роботи полягає в тому, що доповнено теоретичні уявлення про особливості розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

Галузь дослідження: навчально-реабілітаційний центр «Надія», м. Дніпро.

Практична значущість роботи полягає в розробці корекційно-виховної програми щодо побудови корекційно-виховного процесу з розвитку адекватної самооцінки дітей з порушенням інтелекту. Основні результати дослідження можуть бути використані в практичній роботі навчально-реабілітаційних центрів, а також при підготовці корекційних педагогів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

1.1. Поняття самооцінки у психолого-педагогічній літературі

В даний час є досить велика кількість робіт, присвячених вивченню і дослідженню поняття «самооцінка».

Різні психологічні проблеми, невдачі в побудові кар'єри, інтимно-особистісних взаєминах, спілкуванні і багатьох інших сферах стали пов'язувати з низькою самооцінкою. В даний час пік сприйняття високої самооцінки як панацеї від усіх невдач, здається, пройшов. В психології зібрано безліч досліджень, які застерігають від такого ставлення до феномену самооцінки, надаючи переконливі результати негативного впливу неадекватно завищеної самооцінки на життя і психологічне благополуччя її володарів і їх найближчого оточення.

Проблематика процесу самооцінювання і результату цього процесу – власне самооцінки – така, що перед нами виступає неоднозначний психологічний феномен, що приховує одночасно і величезний потенціал корекції психологічного неблагополуччя людини, і не меншу кількість пасток при вивченні феномену і його використанні на практиці. Ситуація ускладнюється наявною різноманітністю, плутані концептуалізації даного поняття, величезною різноманітністю поглядів на можливі види, типи та рівні самооцінки (загальна/часткова, висока/низька, адекватна/неадекватна, стабільна/мінлива, незалежна/залежна і ін.) [36].

Наявні відмінності у визначенні самооцінки пов'язані в першу чергу з її двоєдиною природою, що включає процесуально-динамічний (породження, розвиток, функціонування самооцінки, вивчення її мотивів і механізмів) і

структурно-підсумковий (самооцінка як особистісне утворення, що визначає знання людини про себе) аспекти [16].

Аналіз літературних джерел дозволяє говорити про те, що позиції зарубіжних авторів щодо визначення самооцінки і її сутності різняться: психоаналітики вважають самооцінку інтрапсихічним утворенням, що складається під тиском конфлікту між внутрішніми спонуканнями і зовнішнім контролем, основна функція якого полягає в орієнтації і адаптації людини в навколишньому соціальному середовищі.

У сучасній психології проблема самооцінки є однією з найбільш розроблених. Вихідним для її аналізу служить традиційне уявлення про те, що самооцінка функціонує як частина самосвідомості.

Самооцінка – складне особистісне утворення. У найзагальнішому вигляді це – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місць а серед інших людей.

У психологічних дослідженнях проблема самооцінки не обділена увагою. Загальним теоретичним підґрунтям у всіх дослідженнях є розгляд самооцінки як найважливішого особистісного утворення, яке бере безпосередню участь у регуляції людиною своєї поведінки, формується за активної участі самої особистості і відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу. Структура самооцінки представлена когнітивним і емоційним компонентами, які відображають знання людини про себе і афективні переживання, що виникають у процесі самопізнання. Виділяють різні форми (загальну і часткову) і види самооцінки з тимчасової віднесеності (прогностичну, актуальну, ретроспективну).

Самооцінка є спеціальним пристроєм самосвідомості. Самооцінка – це наявність критичної позиції індивіда по відношенню до того, чим він володіє, але це не констатація наявного потенціалу, а саме його оцінка з точки зору певної системи цінностей. За підсумками самооцінки формується те чи інше ставлення до себе, позитивне або негативне, з рисами заперечення,

неприйняття. Зрозуміло, що знання про себе служить необхідним матеріалом для самооцінки, яка в свою чергу здатна задати модус самоствавлення [49].

Таким чином, самооцінка автономно є дуже важливим, якщо не ключовим, елементом самосвідомості, який в значній мірі може детермінувати особистісний комфорт або дискомфорт, виражений в ступені самоприйняття суб'єкту, його задоволеності самим собою.

Спираючись на порівняльний аналіз літературних даних, самооцінка має власну складну структуру, обумовлену різними факторами і процесами. Він також припускає, що різні аспекти загальної самооцінки відрізняються за своїм психологічним змістом і по модальності пережитих емоцій [40].

Інша з найбільш відомих моделей структури самооцінки належить Р. Шавельсон та Х. Марш, якими було виділено ряд сфер, найбільш важливих для розуміння узагальненого «Я». Відповідно до цієї моделі, самооцінка знаходиться на вершині ієрархії і може бути розділена на академічну і неакадемічну, остання ж підрозділяється на фізичні, емоційні та соціальні аспекти [65].

Існує і інша точка зору на будову самооцінки. К. Хаузер вважає одним з конструктів самооцінки самоєфективність. У ній, на думку цього автора, знаходить відбиток «загальне оцінювання себе» особистості; «загальне сприйняття себе» і «сукупний особистісний контроль». Компонент, названий К. Хаузером «сукупним особистісним контролем» [64], еквівалентний самоєфективності, але також включає елемент, який можна інтерпретувати як концепцію Дж. Роттера про локус контролю [61].

А. Бандура, як представник біхевіорестичного напрямку в психології, говорить про самоєфективність особистості, пов'язану з її самоповагою, при цьому він зазначав, що самоєфективність формується як під впливом власного досвіду людини, так і під впливом значимого оточення людини; прихильники гуманістичного напрямку в психології розглядають самооцінку як компонент Я-концепції людини, який спочатку формується в результаті взаємодії людини з оточуючими, але при цьому має суб'єктивний характер, тому що самооцінка

зрілої особистості, на думку К. Роджерса, орієнтована на власні внутрішні, а не зовнішні оціночні процеси [53].

Узагальнюючи підходи дослідників (В. Синьов [56]; М. Матвєєва [39]; А. Сілвестрі; С. Якобсон) до визначення даного особистісного утворення, ми можемо констатувати, що в основі аналізу самооцінки лежить традиційне уявлення про неї як частину, структурний компонент самосвідомості, який, в свою чергу, являє собою єдність когнітивної (раціональної) і афективної (емоціональної) складових. При цьому самооцінка носить суб'єктивний характер і спрямована на саморегуляцію поведінки особистості в системі міжособистісних відносин. У нашому дослідженні ми дотримуємося трактування самооцінки, запропонованої К. Роджерс [55], оскільки на наш погляд, воно найбільш повно і точно відображає сутність даного особистісного утворення, дозволяючи розглядати його як певний результат інтегративної роботи в сфері самопізнання і сфері емоційно-ціннісного ставлення людини до себе, який створює можливість для розвитку процесу саморегуляції поведінки особистості.

Самооцінка є центральним утворенням самосвідомості особистості, виступає як система оцінок і уявлень про себе, свої якості і можливості, своє місце в світі і системі відносин з іншими людьми.

В. Синьов виділяє наступні структурні компоненти самосвідомості: фізичний вигляд; ім'я, стать через реалізацію прагнень дитини на визнання їх в минулому, сьогоденні і майбутньому; розвиток рефлексії, навчання навичкам позитивного стилю спілкування [45].

Центральною функцією самооцінки є регуляторна, яка визначає особливості поведінки і діяльності особистості, характер побудови взаємин зі світом. Показано, що стійкість самооцінки визначає можливості і ефективність реалізації функції регулювання [55].

Генезис самооцінки пов'язаний із спілкуванням і діяльністю дитини, причому когнітивна складова самооцінки (система уявлень про себе)

визначається досвідом і успішністю діяльності дитини, а емоційна, в першу чергу, досвідом спілкування і міжособистісних відносин зі значущими іншими. Образ Я є продуктом діяльності спілкування і розвивається з розвитком діяльності та комунікації дитини протягом онтогенезу. Структура самосвідомості дитини включає центральну частину – «загальну самооцінку» (цілісне ставлення дитини до самої себе) і периферію – уявлення про окремі якості особистості [30].

У структурі самооцінки традиційно виділяються загальна самооцінка (самовідношення, образ Я, самоповага, сила «Я») і приватні конкретні самооцінки. Аналіз самооцінки передбачає виділення таких структурних компонентів як реальна самооцінка (Я-реальне), ідеальна самооцінка (Я-ідеальне), дзеркальна самооцінка (самооцінка, очікувана від інших, то, яким мене бачать інші в моєму уявленні). Характеристики самооцінки включають рівень (висоту самооцінки), адекватність (обґрунтованість), стійкість, рефлексивність [41].

А. Гусак, О. Молчанова підкреслюють, що найважливішою складовою самооцінки є оціночний компонент, який визначається безліччю різних критеріїв [21].

Саме оцінка людиною власних якостей (процес самооцінювання), що входять в структуру її Я, являє собою не тільки суть процесуально-динамічну сторону самооцінки, але і виявляє особливості її структурної організації. Даний підхід до визначення самооцінки зустрічається і у зарубіжних авторів. Так, С. Куперсміт виділяє в структурі самооцінки два компоненти: оцінний і афективний (self-evaluative and affective/feeling components) [63].

Багато зарубіжних авторів відзначають важливість розгляду значимості тієї сфери, в якій людина себе оцінює. У. Джеймс був першим, хто привернув увагу до необхідності вивчення самооцінки в контексті особистісних цінностей і значимих сфер, на яких базуються самооціночні судження. К. Мрук пише, що розгляд самооцінки в її взаємозв'язку з цінностями є необхідною умовою

розуміння як самого феномена самооцінки, так і його зв'язку з мотивацією і поведінкою [67].

М. Розенберг визначає особистісні цінності як деяку концепцію бажаних критеріїв, на підставі яких проводиться оцінка себе і винесення суджень про себе [67]. Істотні зміни самооцінки можливі згідно цієї логіки в випадку флуктуацій в структурі ціннісних орієнтацій. Однією з причин подібних коливань може виступити конфлікт цінностей. Наприклад, зіткнення цінності особистої незалежності й почуття безпеки/захищеності (досягнення останнього сприяє встановлення близьких відносин і залежність від них). В контексті розгляду самооцінки конфлікти між важливими ціннісними сферами особистості К. Мрук називає темами самооцінювання. В описаній ситуації тема самооцінювання розкривається при аналізі конфлікту цінностей: «я високо оцінюю себе в сфері особистих взаємин, в яких мені комфортно і безпечно», але «я низько оцінюю себе як людину незалежну, тому що відчуваю себе надто залученою в близькі відносини», або навпаки. В даному випадку виникає своєрідне замкнене коло неминучих флуктуацій в системі приватних самооцінок, формуючи одну з тем самооцінки людини.

Очевидна важливість врахування значущих для самооцінювання сфер особистісних цінностей, без розгляду яких складно зрозуміти структуру самооцінки і її динаміку.

С. Куперсміт виділяє чотири базових підстави самооцінки: влада (можливість контролювати оточуючих або впливати на них), значимість (бути цінним для інших, прийнятим ними), чеснота (прихильність нормам моралі), компетентність (успішність в досягненні цілей). Пізніше Д. Епстейн описав можливу динаміку, додавши до описаних сфер їх протилежні полюси: влада – безсилля; значимість – відторгнутість; чеснота – сором/вина; досягнення – втрати. Переживання власної значущості або, точніше, власної цінності для інших, або її протилежної модальності (відторгнутість), є, мабуть, найбільш раннім і стійким підґрунтям і джерелом самооцінки [67].

Ґрунтуючись на наведених вище ідеях, професор університету штату Огайо Дж. Крокер і її колеги розробили методика, спрямовану на виявлення базових підстав самооцінки [61]. В результаті проведеного дослідження (на студентській вибірці) були виявлені наступні підстави самооцінки: академічна успішність; схвалення інших; успішність в умовах конкуренції/змагання; підтримка сім'ї; зовнішність; любов Бога; моральні норми [62]. Автори методики відзначають, що перераховані сім підстав самооцінки не вичерпують усього різноманіття можливих сфер, важливих для самооцінювання, позначаючи перспективи подальших досліджень і розробки додаткових методик.

Серед безлічі моделей самооцінки і підходів до її вивчення, накопичених в психології до теперішнього моменту, відносно новим і заслуговуючим окремої уваги представляється модель професора психології Крістофера Мрука. К. Мрук розробив двухфакторну модель самооцінки, підставами якої служать компетентність і почуття власної цінності (competence, worthiness), взаємопов'язані між собою і зумовлюючі її динамічний характер [67]. У даній моделі К. Мрук, продовжуючи традицію С. Куперсмита, повинен розподілити самооцінки на справжню/автентичну і захисну/псевдосамооцінку. Захисна самооцінка має місце в тому випадку, коли один з компонентів даної моделі («компетентність» або «цінність») є дифіцитарним або відсутній зовсім. Автор виділяє два типи захисної самооцінки.

Перший тип відповідає досить високому рівню почуття власної цінності, при низькому рівні компетентності. З боку це виглядає як задоволеність собою в зв'язку зі своїми досягненнями (людина оцінює себе високо), при відсутності реальних підтверджень наявності або значимості досягнень. Другий тип захисної самооцінки характеризується невідповідністю між компетентністю особистості і низьким рівнем самоцінності. В даному випадку розвиток компетентності в різних областях стає захисним механізмом і важливою підставою самооцінки, маскуючи недолік переживання цінності власної

особистості і приводячи до виникнення своєрідної форми залежності від власних досягнень (наприклад, трудоголізм).

Висока самооцінка згідно розглянутої моделі характеризується високими показниками обох факторів (компетентність і самоцінність). Поєднання цих особистісних особливостей зумовлюють високу самооцінку, яка дозволяє людині успішніше долати життєві труднощі і вирішувати виникаючі завдання, відчувати велику впевненість в собі, відкритість світу і готовність до ризику, на противагу страху перед невдачами і відкиданням. Відповідно до логіки очікується, що люди з низькою самооцінкою будуть володіти характеристиками, протилежними властивим власникам високої самооцінки (низькі значення факторів компетентності та самоцінності). Наприклад, замість того щоб йти на ризик заради досягнення бажаного, вони будуть вибирати стратегії його уникнення, боячись невдачі (стратегія уникнення невдачі).

Беручи до уваги дослідження типів самооцінки, варто відзначити, що більшість людей володіють середнім рівнем самооцінки, який в даній моделі визначається помірною виразністю почуття власної цінності та компетентності. Модель самооцінки К. Мрука ґрунтується на передумові про тісний зв'язок між самооцінкою, почуттям власної компетентності і переживанням цінності власної особистості, виявляючи відмінності між істинною/здоровою самооцінкою. Егоїстична, марнолюбна поведінка, хвастоці, залякування, заподіяння шкоди іншим є оборонною поведінкою, що свідчить про відсутність самоповаги, така поведінка не є проявом справжньої здорової самооцінки.

В контексті нашого дослідження детальніше розглянемо самооцінку дитини.

У складі самооцінки слід розділяти змістовне уявлення дитини про себе та свої властивості – конкретні самооцінки – і самовідношення (оціночний компонент самооцінки). До 7 років формується здатність до адекватної, критичної самооцінки в конкретних видах діяльності [30], в той час як адекватність самооцінки за особистісними якостями дещо запізнюється у своєму розвитку [55].

Змістовні уявлення про себе носять ціннісний характер (містять певну оцінку – позитивну або негативну своїх якостей) і швидше передбачають, ніж констатують індивідуальність.

Таким чином, розвиток рефлексивної самооцінки ґрунтується на наступних діях:

1) порівняння дитиною своїх досягнень «вчора і сьогодні» та вироблення на цій основі гранично конкретної диференційованої самооцінки,

2) надання дитині можливості здійснювати велике число рівнодостойних виборів, що розрізняються аспектом оцінювання, способом дії, характером взаємодії та створення умов для об'єктивації і порівняння цих оцінок сьогодні і в недавньому минулому [5].

Зростання самооцінки повинно супроводжуватися такими надбаннями, як широта діапазону критеріїв оцінок, їх співвіднесеність, узагальненість, відсутність категоричності, аргументованість, об'єктивність. Було показано, що діти з рефлексивною самооцінкою більш комунікабельні, чуйно вловлюють вимоги однолітків, прагнуть їм відповідати, тягнуться до спілкування з однолітками і добре ними приймаються. Недостатнє засвоєння змісту моральних якостей особистості, відсутність рефлексивності при самооцінці веде до обмеження її регулятивних функцій: з'являється конфліктність, настороженість у відносинах з однолітками. Порушення розвитку самооцінки може відбуватися за наступними варіантами:

1. Формування заниженої самооцінки. Занижена самооцінка виявляє себе в наступних симптомах – тривожність і невпевненість дитини в своїх силах і можливостях.

2. Формування завищеної самооцінки виявляє себе в таких особливостях поведінки як домінування, демонстративність, неадекватна реакція на оцінку дорослого, ігнорування своїх помилок, агнозія на неуспіх [3].

Особистісна саморегуляція, заснована на самооцінці дитини, забезпечується включеністю в мотиваційно-сміслову сферу особистості, формуванням теоретичного ставлення до себе, пов'язаного з розвитком

рефлексії, морально-етичним оцінюванням дитиною своїх вчинків на основі засвоєння системи моральних норм; розвитком мислення, що дозволяє диференціювати самооцінку за змістом.

Критеріями сформованості у дитини довільної регуляції своєї поведінки і діяльності виступають такі вміння: вміння вибрати засоби для організації своєї поведінки; вміння пам'ятати і утримувати правило, інструкцію в часі; вміння планувати, контролювати і виконувати дію за заданим зразком і правилом; вміння передбачати результати своїх дій і можливі помилки; вміння починати виконання дії і закінчувати її в необхідний часовий момент; вміння гальмувати реакції, що не мають відношення до мети [14].

Дитині, яка нормально розвивається, властиво позитивне ставлення до себе, впевненість у своїх силах і самовідчуття «Я – хороша». Однак дошкільник більш об'єктивно може оцінити результат діяльності однолітка, ніж розглядати недоліки в своїй роботі. І це норма вікового розвитку, тому що самооцінка починає формуватися лише в старшому дошкільному віці. До цього періоду дитина вже розуміє, що він вміє робити, а що не вміє; усвідомлює не тільки свої дії, але і свої бажання, переваги, настрої; вона здатна розуміти і приймати мовні інструкції, вимоги дорослих, свідомо виконувати завдання в тому випадку, якщо воно не суперечить її інтересам. На тлі емоційної залежності від оцінок дорослого у дитини розвивається домагання на визнання, виражене в прагненні отримати схвалення і похвалу, підтвердити свою значимість [24].

Таким чином, у найзагальнішому вигляді самооцінка це – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місць а серед інших людей. У дітей розвиток самооцінки і особистісної дії оцінювання себе є умовою розвитку особистісної саморегуляції як важливого виду регулятивних дій і комунікативних дій.

1.2. Характеристика дітей з порушенням інтелекту

Поняття «дитина з порушенням інтелекту» включає в себе досить різноманітну масу дітей, яких об'єднує наявність пошкодження мозку, що має дифузний, тобто широко поширений, немов би «розлитий» характер [50].

Морфологічні зміни, хоча і з неоднаковою інтенсивністю, займають багато ділянок кори головного мозку. Не виключені і такі випадки, коли дифузне ураження кори поєднується з окремими більш вираженими локальними порушеннями, з різною виразністю відхилень у всіх видах психічної діяльності [43].

Ураження мозкових систем, головним чином найбільш складних і пізно формуючихся структур, що обумовлюють недорозвинення і порушення їх психіки, виникає на ранніх етапах – у внутрішньоутробному періоді, при народженні або в перші роки життя. При олігофренії органічна недостатність носить резидуальний (залишковий), непрогресивний (непоргішуваний) характер, що дає підстави для оптимістичного прогнозу [18].

Уже в дошкільний період хворобливі процеси, що мали місце в мозку дитини-олігофрена, припиняються. Дитина стає практично здоровою та здатна до психічного розвитку. Але він здійснюється аномально, оскільки біологічна його основа патологічна.

Структура психіки дитини з порушенням інтелекту дуже складна. Первинний дефект є причиною появи багатьох інших вторинних і третинних відхилень. Порушення пізнавальної діяльності та особистості такої дитини чітко проявляються в найрізноманітніших її проявах. Дефекти пізнання і поведінки мимоволі привертають до себе увагу оточуючих [17].

Однак поряд з недоліками цим дітям властиві й деякі позитивні можливості, наявність яких служить опорою, що забезпечує процес розвитку.

Положення про єдність закономірностей нормального і аномального розвитку, яке підкреслює Л. Виготський, дає підставу вважати, що концепція розвитку нормальної дитини в загальному може бути використана при

трактуванні інтелектуальних порушень дітей [43]. Це дозволяє казати про ідентичність чинників, що впливають на розвиток нормальної і розумово відсталого дитини [15].

При порушенні інтелекту не завжди мають місце тотальність і переважне недорозвинення онтогенетично наймолодших систем мозку [1]. Психічне недорозвинення може бути обумовлено переважаючим ураженням більш древніх, глибинних утворень головного мозку, що перешкоджає навчанню і накопичення життєвого досвіду.

За визначенням, пропонуваним американською асоціацією AAIDD, порушення інтелекту – це стан, що характеризується значними обмеженнями як в інтелектуальній діяльності, так і в адаптивній поведінці, що охоплює безліч повсякденних практичних навичок.

Соціальні здібності враховуються нарівні з критерієм інтелектуального функціонування, під яким мається на увазі когнітивний розвиток і здатність до навчання. Адаптивна поведінка включає в себе здатності трьох типів: концептуальні (понятійні, абстрактні) – мова і грамотність, поняття грошей, часу, числа; соціально-міжособистісні навички, соціальна відповідальність, самооцінка, обачність, вирішення соціальних завдань, здатність слідувати правилам і уникнення небезпечних ситуацій; практичні – повсякденна турбота про себе, професійні навички, турбота про здоров'я, здатність користуватися транспортом, дотримання розкладу, безпеки, використання грошей, використання телефону.

В даний час ведеться розробка шкали діагностики адаптивної поведінки, спрямованої на оцінку здатності індивідуума ефективно орієнтуватися в повсякденному житті. В основному її планується застосовувати у випадках прийняття рішення про постановку діагнозу «F70 – легкі інтелектуальні порушення». Такий підхід дозволяє з самого початку зосередитися на можливостях підтримки, корекції і розвитку, необхідних для кожного окремого індивідуума з проявами інтелектуальних порушень

Серед використовуваних сьогодні класифікацій в якості ведучої можна виділити Міжнародну класифікацію хвороб 10-го перегляду (МКБ-10), в якій порушення інтелекту класифікуються відповідно до чотирьох ступенів [21].

Хоча більшість клініцистів вказують на неточність і невисоку стабільність оцінок інтелекту за допомогою тестових методик, однак цей індекс поки є загальноприйнятим. Дана класифікація має як переваги, так і недоліки. До перших можна віднести те, що вона не містить старих штампів при визначенні ступеня розумової відсталості і є більш диференційованою. Крім того поділ за ступенем вираженості зниження інтелекту має певне клінічне значення, тому що глибина ураження впливає на особливості клінічних проявів. Вона має також і практичне значення, оскільки залежно від ступеня вираженості порушення інтелекту вирішується питання про тип установи, куди рекомендується направляти дитину для навчання.

Одночасно слід зазначити, що кількісне визначення ступеня зниження інтелекту не відображає всієї структури його порушення і особливостей клініко-психологічної картини. Можна сказати що класифікація МКБ-10 не враховує якісних відмінностей розумової відсталості і не може розглядатися при вирішенні питань психологічної корекції. Однак подібний підхід до систематизації має певну теоретичну і прикладну цінність для медичної і психолого-педагогічної сфери, тому що пропонує застосування медичної діагностики і психолого-педагогічного супроводу [15].

Розрізняють такі види інтелектуальних порушень: з IQ в 55–69 % – легка ступінь інтелектуальних порушень, з IQ в 40–54 % – середня ступінь інтелектуальних порушень, IQ у 25–39 % – ступінь інтелектуальних порушень вираженого характеру, а глибока ступінь порушення інтелекту характеризується рівнем IQ в 10–24 %. Домінуючою ознакою є загальний ступінь недорозвинення всіх форм діяльності психіки в складній формі.

Особливого значення набуває той факт, що на здатність до навчання, продуктивність і адаптацію дітей з інтелектуальними порушеннями надає вплив не тільки тяжкість інтелектуального порушення, а й інші розлади. Перш за все,

це стосується осіб з легким ступенем інтелектуального порушення. Саме вони в переважній більшості випадків стають предметом турботи різних фахівців. Важливий аспект аналізу особливостей емоцій і особистості дітей з порушенням інтелекту пов'язаний з вивченням форм, що супроводжуються порушенням і дратівливістю або поєднаних з апатією і загальмованістю.

З метою найбільшої ефективності діагностики та навчання фахівці повинні враховувати не тільки нездатність до вироблення складних понять і узагальнень, обмеженість абстрактного мислення, конкретність, ригідність і наслідування мислення при непогане орієнтування в звичайній ситуації і задовільною практичною обізнаністю, але і можливі індивідуальні особливості емоційно-вольових, особистісних проявів.

Зорові, слухові, кінестетичні, тактильні, нюхові і смакові відчуття у таких дітей обмежені і уповільнені, що ускладнює орієнтування в навколишньому середовищі. Через недостатній розвиток сприйняття їх уявлення про навколишній світ і про себе спотворені. Труднощі при аналізі і синтезі інформації обумовлюють когнітивні проблеми пошуку подібностей і відмінностей між предметами і явищами, оцінки різних властивостей об'єктів. Такі діти погано диференціюють навіть відтінки кольорів [19].

У дітей з порушення інтелекту емоції проявляються в залежності від: віку, клінічного виду розумової відсталості, соціального середовища, у якому дитина виховується.

У молодшому дошкільному віці діти з інтелектуальним порушенням здатні розрізняти ласкаву і незадоволену інтонацію, чуйність на похвалу, схвалення, осуд. Як правило, в такому віці діти висловлюють свої емоції на невербальному рівні. У старшому дошкільному віці діти поступово оволодівають мовленням, із задоволенням сприймають текст, тільки якщо він супроводжується емоційним забарвленням [39].

Порушення інтелекту проявляється в декількох видах від легкого до самого важкого ступеня. Залежно від ступеня інтелектуального порушення дошкільнята поведуться в різних ситуаціях по-різному, проявляючи при цьому різні емоції.

Психолог О. Хохліна на основі своєї багаторічної практики зробила висновок про те, що діти з порушенням інтелекту різняться також за характером почуттів. Одні поверхнево переживають всі життєві події, швидко переходячи від одного настрою до іншого, а інші відрізняються великою інертністю переживань, застрягають на якій-небудь події» [39].

У дітей з порушенням інтелекту своєрідна емоційна сфера. Саме в ній виявляються особливості потреб і розвитку інтелекту дитини, які визначають незрілість особистості. У цей час діти здатні високо оцінювати тільки тих, хто їм приємний або тільки те, що приносить їм задоволення.

Емоції дошкільнят із порушенням інтелекту дуже тісно взаємопов'язані з їх інтелектуальним розвитком. Залежно від того, наскільки швидко розвивається особистість дитини з порушенням інтелекту, цей взаємозв'язок поступово змінюється [19].

Слабко виражені емоції говорять нам про те, що дошкільник не змінює свої почуття в залежності від будь-якої життєвої ситуації, він не здатний задовольнити будь-яку свою потребу. Вольова сфера у таких дітей проявляється в нестачі ініціативи з їхнього боку, невмінні керувати своїми діями. Розвиток вольової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями тісно пов'язаний з появою мовлення, оскільки саме мовлення допомагає дитині усвідомити необхідність якої-небудь дії [46].

Через те, що у таких дошкільнят вольова сфера перебуває на стадії недорозвинення у них, як правило, помітні порушення поведінки, які проявляються в безініціативності, нездатності проявляти самостійність, вони схильні до навіювань і т. ін. Але при цьому, деякі дошкільнята з таким видом порушення інтелекту в певних ситуаціях можуть проявити вольове зусилля,

якщо вони знають, як треба вчинити в такій ситуації і у них є певна потреба в даній дії [57].

У дітей з порушенням інтелекту і підлітків у 91% випадків діагностуються супутні розлади емоційної сфери [67]. Причинами їх виникнення є конвергенція чинників ризику: поточне захворювання, органічне ушкодження головного мозку, сімейне виховання, соціальна депривація. Недоліки розвитку емоцій і можливостей їх самоконтролю в спілкуванні призводять до нерозуміння оточуючих людей, зниження соціальної привабливості та проблемам міжособистісної взаємодії [60].

У міжособистісних відносинах діти з порушенням інтелекту висловлюють найпростіші емоції: страх, радість, гнів. З віком у них розвивається здатність більш адекватно виражати власні емоції та почуття, визначати їх у навколишніх людей. Емоційні прояви розумово відсталої дитини співвідносяться з клінічною симптоматикою і ступенем порушення інтелекту [20].

Розвиток емоцій дошкільнят із порушенням інтелекту значною мірою визначається правильною організацією їх життя і наявністю спеціального педагогічного впливу, здійснюваного батьками і педагогом. Підходящі умови сприяють «згладжуванню імпульсивних проявів гніву, образи, радості, формуванню правильної побутової поведінки, закріпленню необхідних для життя в сім'ї або в дитячому закладі навичок і звичок, а також дозволяють дітям зробити перші кроки в напрямку контролю над своїми емоційними проявами» [25].

Діти з порушенням інтелекту інакше, ніж їх однолітки, що нормально розвиваються, сприймають соціальні норми, вимоги, правила спілкування; їх відрізняє неадекватність, некритичність, інфантильність [7].

Старші діти нерідко охоче допомагають малюкам, але іноді вихователю слід вплинути на деяких дітей, які ухиляються від допомоги, і викликати почуття емпатії. Досягти цього можна емоційною розповіддю про труднощі малюків, про зміст необхідної їм допомоги. Спілкування між дітьми, регульоване дорослими, створює атмосферу дружелюбності, але необхідні для

цього навички формуються дуже повільно. У ряді досліджень показана стійка кореляція ступеню зниження показника інтелекту з розвитком соціальної перцепції. Порушення соціально-перцептивних якостей негативно позначається на здатності розумово відсталих осіб самостійно орієнтуватися в ситуаціях спілкування, розуміти стани, почуття, наміри іншої людини [68].

Відчуття і сприйняття формуються повільно і з великою кількістю особливостей і недоліків. Цей ядерний симптом впливає на весь психічний розвиток. Те, що здорові діти сприймають відразу, розумово відсталі – послідовно. Вони не бачать зв'язків і відносин між об'єктами, насилу розрізняють вираз обличчя на малюнках, не уловлюють світлотіні, перспективу. Великі труднощі виникають при специфічному впізнаванні предметів. Для дітей з порушенням інтелекту характерні труднощі в сприйнятті простору і часу, що заважає їм орієнтуватися в навколишньому. Значно пізніше, ніж нормальні діти, діти з порушенням інтелекту починають розрізняти кольори і відтінки. Інактивність сприйняття виявляється по відсутності прагнення розглянути, розібратися в деталях і властивості зображення, іграшки чи іншого предмета. Порушення константності сприйняття ускладнює орієнтування в просторовому розташуванні предметів. Розпізнавання об'ємних і контурно виконаних предметів за допомогою обмацування гірше, ніж в нормі, що може викликати труднощі в трудовому навчанні. Труднощі в кінестетичному сприйнятті призводять до поганої координації рухів. Порушення мотиваційного компонента сприйняття позначається на перцептивній активності і приводить до примітивізації сприйняття. Недиференційованість, фрагментарність і інші порушення уявлень негативно впливають на розвиток пізнавальної діяльності [21].

Уява у дітей з порушенням інтелекту відрізняється поверховістю, неточністю, схематичністю. Погіршення концентрації уваги, наявне у осіб з порушенням інтелекту призводить до зниження його стійкості, що ускладнює цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Науковцями показано, що самостійно перевіряючи текст, діти працюють повільно і не помічають помилок [47].

Зміна стійкості уваги може бути пов'язана з порушенням балансу збудження і гальмування. Нерідко спостерігається порушення переключення уваги, зниження здатності до розподілу уваги між різними видами діяльності.

Порушення мовлення у осіб з порушенням інтелекту зустрічаються в 40-60%. При легкому порушенні інтелекту відзначається значне запізнювання розвитку мови внаслідок слабкості замикальних функцій кори, повільним виробленням диференційованих умовних зв'язків у всіх аналізаторах, в порушенні динаміки нервових процесів, які ускладнюють встановлення зв'язків між аналізаторами і утворення стереотипів. Для мови дітей і підлітків з порушенням інтелекту характерні фонетичні спотворення, обмеженість лексикону, недостатнє розуміння значень слів. Активний лексикон перевантажений штампами, порушена граматична будова мовлення, фрази бідні, односкладові. Є труднощі в оформленні своїх думок, передачі змісту прочитаного чи почутого [23].

Пам'ять характеризується сповільненістю і неміцністю запам'ятовування, швидкістю забування, неточністю відтворення, епізодичною забуливістю, поганим пригадуванням. Таким дітям потрібно значно більше часу на запам'ятовування нового матеріалу. Діти краще запам'ятовують зовнішні, випадкові ознаки; внутрішні логічні зв'язки усвідомлюються і запам'ятовуються важко. Пізніше, ніж у нормальних дітей, формується довільне запам'ятовування. Внаслідок нерозуміння логіки подій відтворення носить безсистемний, хаотичний характер. Найбільші труднощі викликає відтворення словесного матеріалу, тому що опосередкована смислова пам'ять малодоступна. Забутливість дітей з інтелектуальними порушеннями – прояв виснаження і гальмування кори головного мозку. Найбільш нерозвиненим є логічне опосередковане запам'ятовування. Механічна пам'ять може бути збереженою або навіть добре сформованою [43].

Недорозвинення мислення у дітей із порушенням інтелекту, багато в чому визначається тим, що воно формується в умовах неповноцінного почуттєвого пізнання, мовного недорозвинення і обмеженої практичної діяльності. У дітей з

порушенням інтелекту недостатньо сформовані такі операції мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція. Зниження рівня узагальнення проявляється переважанням в судженнях безпосередніх уявлень про предмети та явища, встановленням суто конкретних зв'язків між предметами. Відзначається нерозуміння умовності і узагальненості образу при тлумаченні метафор і прислів'їв, не зрозумілий перенос сенсу прислів'я на інші ситуації. Не відбувається перенесення способу розв'язання однієї задачі на іншу, що пов'язано з неможливістю узагальнення, а за ним і аналізу, взаємопов'язаного з синтезом. При порівнянні предметів дітям легше встановити різницю, ніж схожість. Спостерігаються труднощі абстрагування від конкретних деталей, в той час як це необхідно для повноцінного відображення об'єктивних властивостей і закономірностей явищ. При інтелектуальних вадах не розвинена здатність опосередковувати словом об'єктивні зв'язки між предметами і явищами реального світу.

Динаміка інтелектуального порушення проявляється у формі лабільності та інертності мислення. Може виникати введення в контекст завдання випадкових слів, характерні запізнілі відповіді. Для дітей та підлітків з психічним недорозвиненням характерні повільність, тугорухливість інтелектуальних процесів і труднощі перемикавання. Порушення мотиваційного компонента і відсутність цілеспрямованості призводить до поверхневого і незавершеного мислення, яке перестає бути регулятором поведінки. Порушення критичності мислення – яскрава особливість осіб з психічним недорозвиненням, для яких характерна відсутність контролю своїх дій і корекції помилок, бездумне маніпулювання предметами, байдуже ставлення до результату. Слабкість регулюючої ролі мислення в тому, що діти і підлітки не вміють користуватися вже засвоєними розумовими діями. У мисленні відсутній орієнтовний етап, вони не намагаються представити в думці хід рішення нового завдання, не обдумують своїх дій, не передбачають результату [56].

Недорозвинення мислення гальмує розвиток вищих духовних почуттів: совісті, почуття обов'язку, відповідальності, самовідданості. В основному переважають безпосередні переживання конкретних життєвих обставин. Воля у осіб з інтелектуальними порушеннями характеризується недоліком ініціативи, невмінням керувати своїми діями, поступати у відповідності зі скільки-небудь віддаленими цілями. Для них характерні несаможиттєвість, невміння долати найменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам або діям, які поєднуються з вольовими порушеннями протилежного типу. Сюди відносяться несподівані прояви наполегливості і цілеспрямованості, вміння долати деякі труднощі, обдуманість поведінки, що виникають при прояві елементарного прагнення отримати задоволення, приховати проступок, домогтися задоволення егоїстичних інтересів. При звичайній млявості і безініціативності можна бачити нестримність, нездоланність окремих бажань. Діти і підлітки часто не здатні відмовитися від чого-небудь безпосередньо бажаного заради більш важливого і привабливого, але далекого. Вони схильні до навіювань, некритично сприймають вказівки і поради оточуючих людей. Може проявлятися надзвичайна упертість, безглуздий опір розумним доводам. Ці контрасти волі – вираз незрілості особистості і недорозвинення духовних потреб [12].

Особи з порушенням інтелекту від народження перебувають в стані інтелектуальної депривації, коли інформація ззовні сприймається перекручено, спотворено переробляється і викривлено засвоюється, а, отже, спотворено актуалізується. Виражені порушення емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності, недорозвинення психічних процесів перешкоджають повноцінній соціалізації таких дітей, встановленню двостороннього контакту між дитиною та соціумом, що в свою чергу не може не позначитися на формуванні самосвідомості. Некритичність мислення осіб з інтелектуальними порушеннями є одним з провідних факторів патологічного формування Я-концепції. Дітям з порушенням інтелекту властива завищена самооцінка. Причиною завищеної самооцінки науковці вважають самовдоволення дитини з порушеннями інтелекту, при якому відсутнє почуття власної малоцінності, а,

отже, і тенденція до компенсації. Л. Виготський вказував, що завищена самооцінка пов'язана не тільки із загальним інтелектуальним недорозвиненням, але і проявом загальної емоційної забарвленості оцінок і самооцінок дитини, загальною незрілістю особистості. На його думку, можливий ще й інший механізм симптому підвищеної самооцінки. Вона може виникати як псевдокомпенсаторне утворення у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих [9].

На ґрунті слабкості і почуття малоцінності виникає псевдокомпенсаторна переоцінка своєї особистості. Висока самооцінка і позитивне самоставлення, некритичність до себе і оточуючих перешкоджають формуванню Я-ідеального в структурі самосвідомості. Діти відчують істотні труднощі при ідентифікації себе з колективними образами за віковими характеристиками та соціальної ролі школяра, часто ідентифікуючи себе з дошкільнятами і з представниками інших соціально-вікових груп. Недорозвинення абстрактного мислення, низький рівень узагальнення, невміння виділяти істотні ознаки предметів і явищ обумовлює несформованість статевовікової ідентифікації в структурі оцінювального компонента Я-концепції. Статевовікова ідентифікація в структурі Я-ідеального носить неосмислений характер, базується на випадкових, несуттєвих ознаках, які діти в змозі виділити у збірних статевовікових образах [26].

У молодших школярів з порушенням інтелекту виявляється сильна емоційна прив'язаність до матері, яка не залежить від способу життя матері і її ставлення до дитини. Багато дітей не відривають негативні якостей особистості-прообразу асоціальної матері, завдяки чому виникає ймовірність подальшого засвоєння даних якостей такою дитиною і закріплення їх як моделі поведінки та особистісної організації її самої. У дітей, чиї матері виявляють позитивні якості особистості і позитивну модель поведінки, також виявляються тенденції до засвоєння і закріплення даних якостей в поведінці й особистості [9].

Особи з помірним ступенем порушенням інтелекту важко і в недостатній мірі оволодівають навичками самообслуговування, потребують стабільності навколишнього середовища і вимог, які пред'являються до них [12].

Діти з важким ступенем порушенням інтелекту (інтелектуальний коефіцієнт 34-20) не можуть існувати самотійно. Їхнє мислення дуже конкретне, нездатне до узагальнення. У більшості з них спостерігається виражене недорозвинення моторних функцій, порушення координації рухів або інші супутні розлади. Як правило, інтелектуальні порушення супроводжуються неврологічною патологією. Клінічна картина доповнюється соматичною симптоматикою, патологією будови тіла, порушеннями функцій внутрішніх органів.

У дітей з важким ступенем порушенням інтелекту значно ускладнене засвоєння навичок самообслуговування, деякі з них не здатні навіть навчитися елементарним гігієнічним навичкам. Навчання таких дітей зводиться до тренування навичок самообслуговування і освоєння орієнтування в навколишньому середовищі.

У осіб з глибоким ступенем порушенням інтелекту (інтелектуальний коефіцієнт нижче 20) не розвинені увага, сприйняття, пам'ять, відсутні здібності до елементарних процесів мислення. Розуміння і використання мовлення обмежується в кращому випадку виконанням основних команд і виразом елементарних прохань, проте частіше відтворюються лише окремі нечленороздільні звуки. З такими дітьми можливі тільки самі елементарні форми спілкування. При розвитку здатності до спілкування зусилля зосереджуються на навчанні мінімального використання мовлення, а також компенсаторним способам спілкування: жести, піктограми, набори картинок [15].

При найскладніших випадках розвитку діти не плачуть, не сміються, чи не впізнають оточуючих, реагують тільки на біль. Як правило, мають місце неврологічні порушення, що обмежують їх рухливість. Деякі навіть нездатні самотійно пересуватися. Частина таких дітей можуть здобувати прості зорово-

просторові навички, і при відповідному контролі вони опановують елементарними навичками самообслуговування.

В останні роки порушення інтелекту все частіше проявляється в ускладнених формах з різними додатковими відхиленнями в розвитку: зниженням слуху, зору, залишковими явищами дитячого церебрального паралічу, різким недорозвиненням мовлення, наявністю психічних захворювань [20].

Хоча порушення інтелекту розглядається як явище незворотнє, це не означає, що вона не піддається корекції. Вчені відзначають позитивну динаміку в розвитку розумово відсталих дітей при правильно організованому лікарсько-педагогічному впливі в умовах спеціальних (корекційних) закладів.

Таким чином, вважаємо, що правильно організованій корекційно-виховний процес сприятиме розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

На даний момент немає спільного розуміння структурної організації самооцінки. Відповідно до поглядів ряду дослідників в структурному плані самооцінка являє собою складну систему, що складається з когнітивного і емоційного компонентів, які функціонально утворюють нерозривну єдність. Дана структурна модель, однак, не виявляє унікальність феномена самооцінки і не показує її відмінні характеристики. Перераховані структурні компоненти притаманні, наприклад, і таким поняттям, як Я-концепція, самоставлення.

Самооцінка – складне особистісне утворення. У найзагальнішому вигляді це – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місць а серед інших людей.

Розвиток самооцінки і особистісної дії оцінювання себе є умовою розвитку особистісної саморегуляції як важливого виду регулятивних дій і комунікативних дій у дітей.

Уже в дошкільний період хворобливі процеси, що мали місце в мозку дитини-олігофрена, припиняються. Дитина стає практично здоровою та здатна до психічного розвитку. Але він здійснюється аномально, оскільки біологічна його основа патологічна.

Дітям з легким ступенем порушення інтелекту властива завищена самооцінка. Причиною завищеної самооцінки науковці вважають самовдоволення дитини з інтелектуальним порушенням, при якому відсутнє почуття власної малоцінності, а, отже, і тенденція до компенсації.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Організація та хід емпіричного дослідження, методики емпіричного дослідження

Аналіз результатів досліджень, проведених методик за вибіркою досліджуваних дозволив виокремити специфічні особливості формування самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями .

Об'єктом дослідження є навчально-виховний процес як середовище розвитку самооцінки учнів з інтелектуальними порушеннями.

Предметом дослідження є особливості розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

Базою дослідження був навчально-реабілітаційний центр «Надія», м. Дніпро.

Мета емпіричного дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити особливості розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

У емпіричному дослідженні брали участь 34 дітей молодшого шкільного віку, з яких 19 дівчат та 15 хлопців. Вибірка була поділена на дві групи: експериментальна група (ЕГ) – 17 дітей із порушенням інтелекту та контрольна група (КГ) – 17 дітей, які нормально розвиваються. Середній вік досліджуваних – 9 років.

Для дослідження застосовано наступні психодіагностичні методики:

- методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн;
- методика визначення самооцінки Де Греєфа;
- методика самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації Л.П. Пономаренко);

- методика визначення моральної самооцінки «Сходінка» (М. Заміщак).

Розглянемо докладніше обраний нами діагностичний інструментарій.

1) Вимірювання самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн [59].

Пропонована методика вимірювання самооцінки є варіантом відомої методики Дембо-Рубінштейн.

Бланк методики з 8 вертикально розташованими лініями, що представляють собою біполярні шкали. Довжина лінії – 100 мм. Верхня і нижня лінії відзначені рисками, середина – точкою. Кожна лінія має назву зверху і знизу:

0 здоровий – хворий;

1 акуратний – неакуратний;

2 умілий – невмілий;

3 розумний – дурний;

4 добрий – злий;

5 є друзі – немає друзів;

6 веселий – нудний;

7 хороший учень – поганий учень.

Порядок проведення

Перед початком роботи дається загальна інструкція.

Інструкція (дається усно)

«Кожна людина оцінює свої здібності, можливості, характер. Це можна зробити словами. Сказати про себе: «Я найрозумніший» або «Я не дуже веселий». Але можна розповісти про себе і по-іншому, за допомогою ось таких ліній».

Психолог малює на дошці вертикальну лінію, відзначаючи її верх і низ горизонтальними рисками, а середину – помітною точкою.

«Наприклад, ось ця лінія. Вона розповість нам, як можна оцінити стан свого здоров'я. На самому верху цієї лінії (ставити хрестик на самому верху лінії) знаходяться найздоровіші люди на світі. Вони ніколи нічим не хворіли, навіть не чхнули жодного разу. А в самому низу (ставити хрестик) знаходяться

люди, які хворіють частіше за всіх на світі. Вони весь час хворіють і хворіють дуже важкими хворобами. Ніколи не бувають здоровими.

Посередині (ставити хрестик в середині лінії) знаходяться ті, хто буває хворий і здоровий приблизно порівну.

А якщо людина майже зовсім здорова, але іноді все ж хворіє, де вона намалює свій хрестик?»

Психолог пропонує учням відповісти, просить їх аргументувати свою відповідь, детально пояснює, чому вважає відповідь вірним або невірним.

«А якщо людина часто хворіє, і їй це набридло, і вона стала зміцнювати своє здоров'я, займатися зарядкою, загартовуватися і ось уже два тижні здорова. Куди вона поставити хрестик?»

Психолог пропонує учням відповісти, просить їх аргументувати свою відповідь, детально пояснює, чому вважає відповідь вірною або невірною.

«Всі зрозуміли, як можна користуватися такими лініями, щоб розповісти про себе?» (Відповідає на запитання дітей).

«А тепер я вам роздам листки, на яких намальовані такі лінії, і кожен зможе розповісти про себе так, як ми зараз навчилися».

Психолог роздає бланки, в 1 класі – із заздалегідь підписаними прізвищами і всією необхідною інформацією. У 2 класі діти підписують бланки самі, необхідно виділити на це спеціальний час і перевірити правильність заповнення.

«Подивіться на першу лінію. Вона допоможе кожному розповісти про своє здоров'я. Нагадую: нагорі знаходяться найздоровіші, а в самому низу – дуже хворі. А як кожен з вас оцінить своє здоров'я? Де поставити свій хрестик?»

Психолог проходить по класу, перевіряючи виконання завдання. Важливо звернути увагу на те, чи не перевернутий бланк, переконатися, що діти правильно розуміють, де верх лінії, перевірити, чи поставлений хрестик на першій лінії, яка була підписана «здоровий – хворий».

«Тепер ви навчилися оцінювати себе за допомогою ліній.

Подивіться тепер на другу лінію. У самому верху написано «акуратний», внизу – «неакуратний». На самому верху цієї лінії хрестик ставлять найакуратніші діти, у яких в зошиті ніколи не буває навіть помарки, навіть цятки. А в самому низу – жахливі нечупари, неакуратні. Де знаходишся ти? Подивися уважно на свій листок і постав свій хрестик».

Так послідовно заповнюються всі 8 ліній.

У 1 класі необхідна інструкція психолога перед кожною лінією. У 2 класі зазвичай досить пояснень, зроблених на перших двох лініях, далі діти працюють самостійно. Але орієнтуватися слід на загальний рівень класу.

Обробка результатів

Обробці підлягають результати на шкалах 2-8. Шкала «Здоров'я» розглядається як тренувальна і в загальну оцінку не входить. При необхідності дані по ній аналізуються окремо.

Для зручності підрахунку оцінка переводиться в бали. Як уже зазначалося, розміри кожної шкали рівні 100 мм, відповідно до цього нараховуються бали (наприклад, 54 мм = 54 балам).

По кожній з семи шкал (за винятком шкали «Здоров'я») визначається висота самооцінки – від «0» до знака «хрестика».

Визначається середня міра самооцінки школяра. Її характеризує медіана показників за всіма аналізованими шкалами.

Визначається ступінь диференційованості самооцінки. Її отримують, поєднуючи все хрестики на бланку випробуваного. Отримувані профілі наочно демонструють відмінності в оцінці школяра різних сторін своєї особистості, успішності діяльності.

У тих випадках, коли необхідна кількісна характеристика диференційованості (наприклад, при зіставленні результатів школяра з результатами всього класу) можна використовувати різницю між максимальним і мінімальним значенням, проте цей показник розглядається як умовний.

Слід зазначити, що чим вище диференційованість показника, тим менше значення має середня міра самооцінки і тому вона може використовуватися лише для деякої орієнтування.

Особлива увага звертається на такі випадки, коли пропускаються деякі шкали, хрестики ставляться за межами шкали (вище верхньої або нижче нижньої частини), використовуються знаки, не передбачені інструкцією і т.п.

Оцінка та інтерпретація результатів

Найбільш сприятливими з точки зору особистісного розвитку є наступні результати: середня або висока при помірному ступені диференційованості.

Оцінка результатів за 4-бальною шкалою:

4 бали високий або середній рівень самооцінки при помірній диференційованості

3 бали – високий або середній рівень самооцінки при слабкій або сильній диференційованості

2 бали – всі випадки дуже високої і низької самооцінки

1 бал – дитина не приймає завдання або виконує його формально

2) Методика визначення самооцінки Де Греєфа [34].

Віковий діапазон: школярі 1-2 класу

Мета методики: визначити характер самооцінки дитини

Обладнання: аркуш паперу, ручка або олівець

Інструкція: В індивідуальній бесіді дитині показують намальовані на аркуші паперу три однакових кола і кажуть: «Перед тобою три кола: перше коло позначає твого вчителя, другий – тебе самого, третій – твого однокласника (назвати ім'я). Від кожного кола треба опустити вниз лінію. Від того, хто з вас найрозумніший, треба опустити найдовшу лінію; від того, хто найдурніший – найкоротшу; від того, хто середній – середню». Після виконання цього завдання дитину просять пояснити своє рішення.

3) Методика самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації Л.П. Пономаренко) [35].

Інструкція: Подивися уважно на малюнок. Перед вами лісові чоловічки. У кожного з них різний настрій, кожен зайнятий своєю улюбленою справою, кожен займає своє становище. Візьми коричневий олівець (фломастер) і розфарбуй стовбур і гілки дерева. А коли будеш розфарбовувати, уважно розглянь кожного чоловічка: де він розташований, чим зайнятий. А тепер візьми червоний олівець (фломастер) і розфарбуй того чоловічка, який нагадує тобі себе, схожий на тебе, твій настрій і твоє становище. Тепер візьми зелений олівець (фломастер) і розфарбуйте того чоловічка, яким ти хотів би бути і на чиєму місці ти хотів би перебувати.

Буває так, що деякі діти просять дозволу позначити позиції двох чоловічків. В цьому випадку не слід обмежувати їх вибір, але необхідно зафіксувати, який чоловічок був відзначений в першу чергу, який у другу, так як співвідношення цих виборів може бути достатньо інформативним.

4) Методика визначення моральної самооцінки «Сходінка» (М. І. Заміщак) [33].

Дітям пропонується поставити себе на різних «моральних сходінках», що відображають рівень сформованості моральних якостей. Чим вища сходінка, тим вище показник моральності, отже, вище рівень моральної самооцінки.

Для визначення адекватності моральної самооцінки просили класного керівника виконати аналогічне завдання щодо кожного досліджуваного.

В залежності від «сходінки», на яку частіше ставить себе досліджуваний визначають рівень моральної самооцінки. А для визначення адекватності моральної самооцінки необхідно порівняти результати досліджуваного з оцінкою педагога щодо нього. Та кількість відповідей які співпадають буде свідчити про адекватність моральної самооцінки.

Досліджуваним був представлений цей набір методик, результати яких оброблялися математично та статистично. Для статистичної обробки даних ми обрали критерій Манна-Уїтні. Математична обробка даних була здійснена за допомогою математичного аналізу даних Statistica 10. Всі підрахунки виконувались у програмі Excel.

Критерій Манна-Уїтні допоміг нам виділити значимі розбіжності між групами досліджуваних.

На констатувальному етапі дослідження було проведено порівняння з метою виявлення специфічних особливостей самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями. Для цього були продіагностовано дві підгрупи досліджуваних: діти з інтелектуальними порушеннями та діти без порушення.

Розглянемо детальніше результати дослідження. За методикою діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн були отримані наступні результати (Див. Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Результати методики діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн
(констатувальний етап)**

Рівень самооцінки	ЕГ		КГ	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Занижена	-	-	2	11,7%
Нормальна	-	-	5	29,4%
Висока	4	23,5%	7	41,2%
Завищена	13	76,5%	3	17,6%

Бачимо, що у дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (76,5%), а у 23,5% – висока, тоді як у дітей, які нормально розвиваються переважає висока (41,2%) та нормальна самооцінка.

Графічно ці результати представлено на рисунку 2.1.

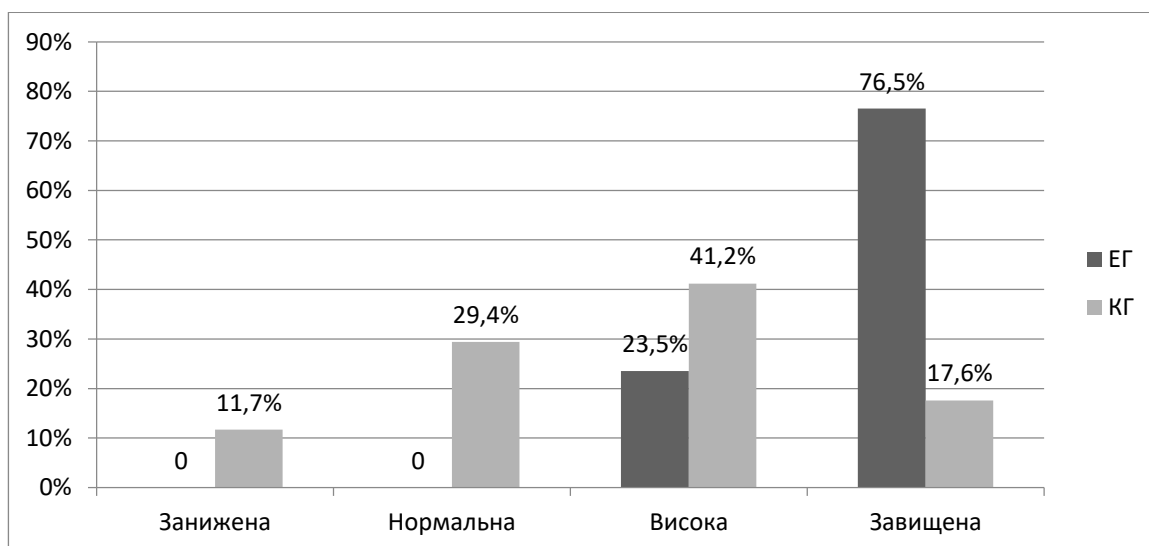


Рис. 2.1. Результати методики діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн (констатувальний етап)

За результатами методики визначення самооцінки Де Греєфа були отримані такі результати (Див. Табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати методики визначення самооцінки Де Греєфа (констатувальний етап)

Рівень самооцінки	EG		KG	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Занижена	-	-	3	17,6%
Нормальна	-	-	6	35,3%
Висока	5	29,4%	6	35,3%
Завищена	12	70,6%	2	11,7%

Отже, бачимо що за даною методикою в групі дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (70,6%), інші діти мають високий рівень самооцінки (29,4%). Тоді як в групі молодших школярів, які нормально розвиваються переважає нормальна (35,3%) та висока (35,3%) самооцінка.

Графічно ці результати представлено на рисунку 2.2.

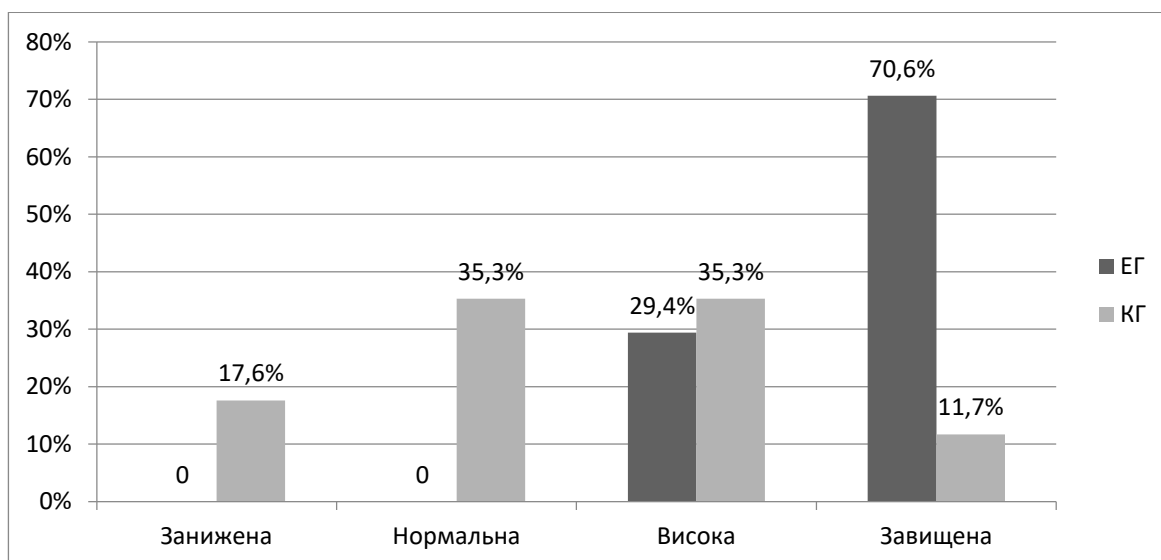


Рис. 2.2. Результати методики визначення самооцінки Де Грєфа (констатувальний етап).

Перейдемо до результатів методики самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації Л. Пономаренко). Отримані результати представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати методики самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації Л. Пономаренко) (констатувальний етап)

Показники	EG		KG	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
установка на подолання перешкод	3	11,8%	1	5,8%
товариськість, дружня підтримка	1	5,8%	2	11,8%
стійкість положення	3	17,6%	2	11,8%
стомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил, сором'язливість	-	-	1	5,8%
мотивація на розваги	3	17,6%	1	5,8%
відстороненість, замкнутість, тривожність	-	-	1	5,8%

Продовження таблиці 2.3.

відстороненість, відхід у себе	-	-	-	-
комфортний стан, нормальна адаптація	1	5,8%	5	29,7%
кризовий стан, «падіння у прірву»	-	-	-	-
завищена самооцінка і установка на лідерство	7	41,2%	4	23,5%

Можемо зробити висновок, що у дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (41,2%) та мотивація на розваги (17,6%). У дітей, які нормально розвиваються переважає комфортний стан та нормальна адаптація (29,7%) і завищена самооцінка і установка на лідерство (23,5%).

Графічно результати методики самооцінки «Дерево» (Д. Лампем) в експериментальній групі представлено на рисунку 2.3.

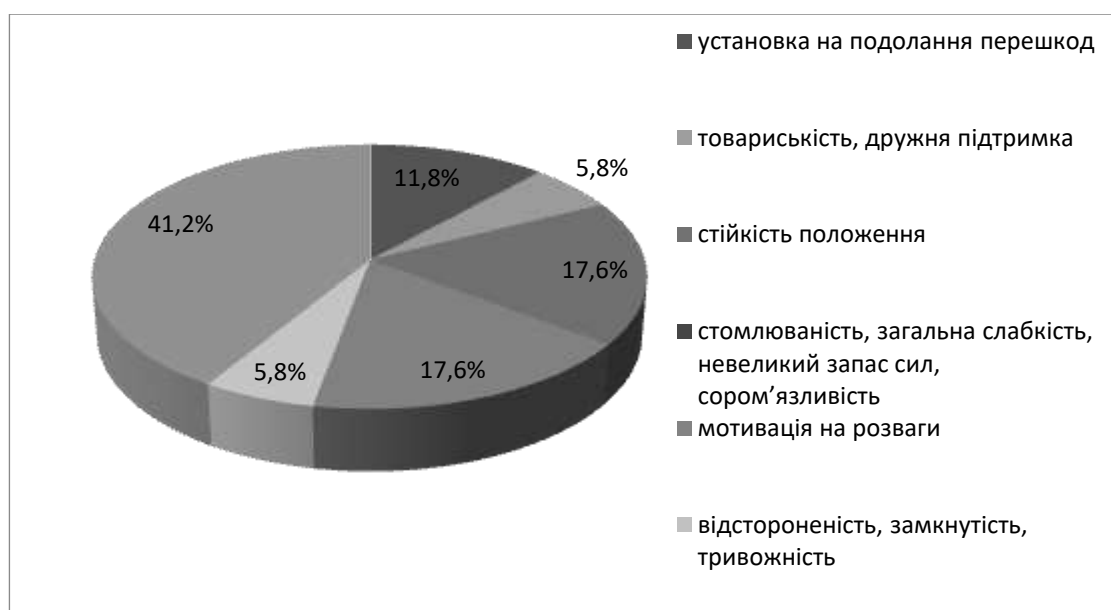


Рис. 2.3. Результати методики самооцінки «Дерево» (Д. Лампем) в експериментальній групі (констатувальний етап)

Графічно результати методики самооцінки «Дерево» (Д. Лампем) в контрольній групі представлено на рисунку 2.4.



Рис. 2.4. Результати методики самооцінки «Дерево» (Д. Лампем) в контрольній групі (констатувальний етап)

Також із дітьми була проведена методика визначення моральної самооцінки «Сходінка» (М. Заміщак). Розглянемо її результати (Див. Табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Результати методики визначення моральної самооцінки «Сходінка» (М. Заміщак) (констатувальний етап)

Рівень самооцінки	ЕГ		КГ	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Адекватна	4	23,6%	10	58,8%
Занижена	2	11,7%	4	23,6%
Завищена	11	64,7%	3	17,6%

Можемо зробити висновок, що у дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (64,7%), тоді як у дітей, які нормально розвиваються переважає адекватна самооцінка (58,8%).

Графічно ці результати представлено на рисунку 2.5.

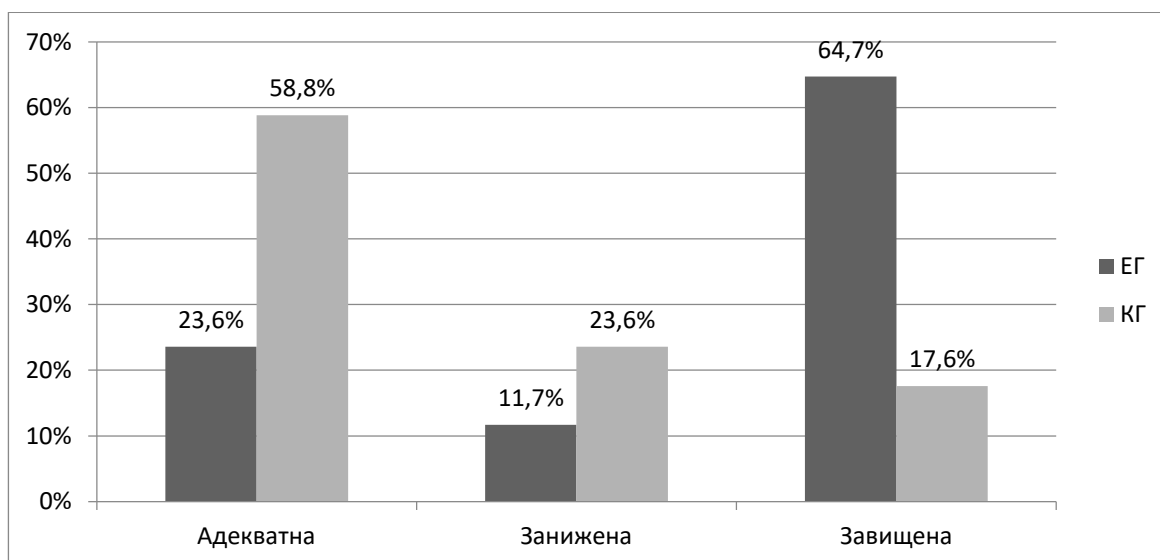


Рис. 2.5. Результати методики визначення моральної самооцінки «Сходінка» (М. Заміщак) (констатувальний етап)

Перейдемо до опису отриманих результатів діагностичного обстеження методами математичної статистики. Використання вище зазначеної діагностичної програми дозволило нам отримати наступні результати.

За для виявлення розбіжностей між групами нами було використано критерій Манна-Уїтні (для порівняння незалежних вибірок). Статистичні розрахунки було проведено за допомогою пакету програмного забезпечення Statistika 10.0. Результати вказано у таблиці 2.5.

Можемо зробити висновок, що показники самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями, і дітей, які нормально розвиваються значимо відрізняються за трьома методиками. Це свідчить, про суттєву різницю як у кількісних так і у якісних характеристика розвитку самооцінки. Можемо стверджувати, що самооцінка дітей з інтелектуальними порушеннями має бути об'єктом розвитку у навчально-виховному процесу.

**Порівняльний аналіз результатів дослідження
за критерієм Манна-Уїтні (констатувальний етап)**

Шкали	Сума рангів (експериментальна група)	Сума рангів (контрольна група)	Значення критерію Манна-Уїтні (критичне значення 77)
Рівень самооцінки (методика Дембо- Рубінштейн)	240	210	56*
Рівень самооцінки (методика Де Греєфа)	98	75	70*
Рівень моральної самооцінки (методика «М. Заміщак».)	92	70	63*

* значимі розбіжності при $p=0,01$

Отже нами було проведене емпіричне дослідження самооцінки дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Далі будуть представлені аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

В експерименті взяли участь молодші школярі восьмирічного віку з інтелектуальними порушеннями. На заняттях діти непосидючі, вередують, посилаючись на втому, навіть на самому початку. Педагог постійно надає їм допомогу. Дисциплінованість дітей дуже слабка. В основному їм дуже подобається малювати. Деякі діти малюють і під час інших занять, тим самим відволікаючись від уроку. Вони погано читають, стежать за учнем, який читає, відволікаються на різні слухові і зорові подразники.

На заняттях увага включається з великими труднощами, вона нестійка, переключення знижене. Діти часто відволікаються. Вони повільно запам'ятовують матеріал, пам'ять в основному механічна. Розвинена слухова пам'ять.

Не можуть самостійно виділити головне, істотне. Приймають допомогу з боку вчителя. Їм важко виконувати розумові операції (аналіз, синтез, порівняння). Висновки роблять на середньому рівні.

Словниковий запас бідний, не розвинене зв'язне мовлення, порушені процеси мовленнєвого аналізу і синтезу темп мовлення нормальний, мовлення не виразне.

У контакт з дорослими вступають легко, з іншими дітьми не надто доброзичливі. Іноді у дітей трапляються конфлікти, пов'язані з навчальною діяльністю і вони закриваються в собі.

Емоційно-вольова сфера групи розвинена, індивідуальні і особистісні якості кожної дитини в колективі різноманітні.

Отже, за методикою діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн 80% учнів мають завищений рівень самооцінки, сумарно їх бал склав від 90 до 100. У цієї групи нереалістичне ставлення до своїх можливостей, недолік самокритики. Ці учні в ході бесіди розповідали про свої таланти, яких насправді не було і бути не могло. Також вони говорили, що не хворіють і регулярно відвідують центр.

20% випробовуваних, сумарно бал, яких склав від 80 до 90, також дотримувалися точки зору дітей із завищеною самооцінкою. У цих учнів спотворено уявлення про свої можливості, але рівень самокритики – трохи вище, ніж у попередньої групи, вони звертають увагу на голі факти.

За методикою визначення самооцінки Де Греєфа переважна більшість учнів проводили дуже довгу лінію від себе самого і дуже коротку від однокласника і класного керівника. Решта дітей проводили також довгі лінії від себе, але також проводили довші лінії від класного керівника і однокласника. Імовірно, це пов'язано із загальною незрілістю особистості учнів і емоційною

збарвленістю їх суджень. Завищений рівень самооцінки показали учні, які не змогли об'єктивно оцінити себе, внаслідок порушень поведінки і емоційного розладу особистості.

Учні пояснили таку розстановку ліній тим, що не бажають бути гірше всіх і що думка їхніх однокласників їх не хвилює. Інші учні ставлять себе також на перше місце, в порівнянні з учителем і другом, що пов'язано з невмінням об'єктивно оцінити себе. Після бесіди з учнями, ми дізналися, що ця група вважає, що педагога треба слухатися, але іноді не дуже хочеться. Також ці учні вважають, що справжній друг не образиться, якщо ти розумніший за нього.

На підставі результатів методик ми визначили, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями мають або високу, або завищену самооцінку.

Діти із завищеною самооцінкою характеризуються наступними особливостями: учні не розуміють ситуацію, не можуть тверезо оцінити ситуацію, часто стають агресорами, провокаторами. Погано усвідомлюють, а часто взагалі не усвідомлюють свої вчинки і дії, причому не тільки по відношенню до однолітків, але і по відношенню до старших.

Молодші школярі приймають себе як повноцінну особистість нашого суспільства, усвідомлюють себе, як носії позитивних, соціально-бажаних характеристик. Учні вважають себе впевненими в собі, незалежними, схильними розраховувати на власні сили у важких ситуаціях. Учні не можуть об'єктивно оцінити себе, не можуть дати адекватну оцінку своїм діям. Для учнів немає авторитету, всюдозволеність, яку в них виховали батьки, тільки погіршують ситуацію в цілому. Учні не мають потреби в друзях, людей, які можуть допомогти і підтримати в скрутну хвилину. У дітей відсутня віра в очевидне, скільки не стараються переконати їх, якщо вони твердо стоять на своєму, неможливо.

Дана група найбільше любить бути в центрі уваги, причому не обов'язково позитивної, схвалення вони не потребують. Таким чином, ми стверджуємо, що в учнів даної групи неадекватна самооцінка, а саме – завищена.

Діти із високою самооцінкою характеризується наступними особливостями: дана група прагне бути такою ж, як перша. Учні трохи менше задоволені своєю поведінкою, рівнем досягнень, особливостями особистості, ніж діти із завищеною самооцінкою.

Школярі визнали себе нездатними триматися прийнятої лінії поведінки, залежними від зовнішніх обставин і оцінок. Авторитет батька, друга, вчителя хоч і вагомий, але знаходиться на другому плані. Переважає страх, через несхвалення, тривожність втратити близьких людей. Не можуть самі оцінити себе, утруднена і оцінка того, що відбувається.

Цих учнів можна підвести до відповіді за свої вчинки і дії тільки за допомогою фактів, іноді – батьківського авторитету. На підставі вищевикладеного, ми стверджуємо, що в учнів даної групи неадекватна самооцінка, а саме – висока.

Таким чином, на підставі отриманих якісних і кількісних даних, ми можемо зробити висновок про необхідність проведення корекції і формування більш адекватного рівня самооцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Нами було проведене емпіричне дослідження формування самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями .

За методикою діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн ми визначили, що у дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (76,5%), а у 23,5% – висока, тоді як у дітей, які нормально розвиваються переважає висока (41,2%) та нормальна самооцінка.

За результатами методики визначення самооцінки Де Греєфа в групі дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (70,6%), інші діти мають високий рівень самооцінки (29,4%). Тоді як в групі молодших школярів, які нормально розвиваються переважає нормальна (35,3%) та висока (35,3%) самооцінка.

Результати методики самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації Л. Пономаренко) показали, що у дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (41,2%) та мотивація на розваги (17,6%). У

дітей, які нормально розвиваються переважає комфортний стан та нормальна адаптація (29,7%) і завищена самооцінка і установка на лідерство (23,5%).

За методикою визначення моральної самооцінки «Сходинки» (М. Заміщак) ми зробили висновок, що у дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (64,7%), тоді як у дітей, які нормально розвиваються переважає адекватна самооцінка (58,8%).

Статистичний аналіз за критерієм Манна-Уїтні дозволив визначити, що показники самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями, і дітей, які нормально розвиваються, значимо відрізняються.

Таким чином, на підставі отриманих якісних і кількісних даних, ми можемо зробити висновок про необхідність проведення корекції і розвитку більш адекватного рівня самооцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1. Програма розвитку самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

На формувальному етапі дослідження була розроблена та апробована програма корекційно-виховної роботи з розвитку адекватної самооцінки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями .

Корекція самооцінки і ставлення до себе відбувається через впровадження в роботу наступних компонентів:

- інформаційно-пізнавальний – адекватне сприйняття себе і оточуючих; розширення знань про особливості власного фізичного «Я»; особистісних властивостей і якостей, емоційного реагування, поведінки; розуміння сприйняття власних особливостей оточуючими людьми;

- емоційно-афективний – отримання підтримки з боку експериментатора і групи; навчення емпатійному переживанню і більш точному розумінню і вербалізації власних почуттів, емоційних станів;

- поведінковий: придбання навичок вільного спілкування; вироблення і закріплення звичних способів поведінки, заснованих на адекватному оцінюванні власних властивостей і якостей в проблемних ситуаціях; подолання неадекватних форм реагування на зовнішню оцінку; розвиток самостійності, співпраці і взаємодопомоги, що сприяє більш успішній інтеграції в соціум.

В ході роботи враховуються особливості пізнавальної та емоційної сфер учнів корекційних шкіл в: рівнях розвитку пам'яті та уваги, фрагментарності та дифузності сприйняття, відсутності навичок диференціювання емоцій, виділення несуттєвих деталей при самоописі.

Корекційні заняття розподіляються в чотири блоки: орієнтовний, корекційно-інсталяційний, реконструктивно-корекційний і корекційно-закріплюючий.

Перший блок занять – орієнтовний – спрямований на створення сприятливої, робочої атмосфери в групі, зменшення напруження при груповій роботі і зняття страхів і заборон при роботі на корекційних заняттях.

Для цього використовуються:

1. Вправи спрямовані на адаптацію учнів в умовах роботи на корекційних заняттях. Учасники групи отримують листки з надрукованими правилами, які залишаються у них до кінця заняття. Прийняття правил роботи учасників групи на занятті забезпечує більш успішну адаптацію до умов роботи, що сприяє підвищенню продуктивності діяльності з самооцінювання.

2. Вправи для налаштування на роботу через активізацію діяльності і стимуляцію уваги учнів – «Дзеркало», «Хлопчик (дівчинка) – навпаки», «Вгадай за голосом» [44].

3. Вправи, спрямовані на організацію сприятливого соціально-психологічного клімату на занятті «Плутанина», «Хто Я?», «Я тебе пам'ятаю», «Скажи приємне», «Три заповітних бажання», «Назви ласкаво», «Вітаємось по-різному» [51]. При їх проведенні враховується, що, учні навчально-реабілітаційного центру добре знають один одного, що допомогло встановленню позитивного емоційного контакту між членами новоствореної групи.

4. Створенню позитивного емоційного клімату сприяли вправи, спрямовані на встановлення довірчих відносин (відкритістю і відвертістю експериментатора) між учасниками групи і експериментатором «Сіамські близнюки», «Займи стілець», «Відверте питання» [52].

Конфліктні ситуації, викликані зміною звичного місцезнаходження учнів до свого місця в класі або кабінеті на занятті долаються через нагадування правил проведення занять і дозвіл експериментатора сидіти там, де хоче учень.

Також ми пропонували висловити свої претензії учасникам групи звертаючись один до одного ласкавими іменами, що викликало сміх і знімало напругу.

5. М'язова і психологічна напруга, що виникає в ході адаптації до нових умов роботи знімається за допомогою використання ігор-релаксацій - «Сміятися забороняється», «Желе, що тремтить» [52].

Другий блок занять – корекційно-інсталяційний блок – передбачає розвитку досвіду адекватного сприйняття і оцінки самого себе, поведінки, емоцій; узгодженості самооцінки зі своїми можливостями і зовнішньою оцінкою; розвиток впевненості в собі; формування звичних способів поведінки.

Формування навички адекватного самосприйняття і самооцінки здійснюється на основі тренування учнів в складанні розповіді про себе за алгоритмом «Я сам».

Алгоритм самоопису включав в себе: загальні відомості про себе; опис обличчя; опис конституції; характеристика ходи; тип особистості; характеристику мовлення; опис видів діяльності.

Адекватне самооцінювання емоційної сфери формувалося на основі вправ, які допомагають учням диференціювати емоції, а на цій основі коригувати власні моторні та афективні реакції.

Робота будується на основі системи, запропонованої П. Дячук [26] і включає в себе:

- знайомство учасників групи з вмістом понять, що визначають основні емоційні стани;

- знайомство з проявами емоційних станів в міміці, позі і жестах. Учні пропонувалося запам'ятати особливості схематичного зображення і опису міміки і жестів при прояві радості, уваги, подиву, байдужості, зневаги, печалі, горя, гніву, страху і болю;

- тренування вираження емоцій у власних міміці, позі і жестах.

Дітям пропонується:

- назвати подібність і відмінність в проявах емоційних станів, відповівши на питання: «Скажи, чим відрізняється радість від гніву?», «Що спільного у

печалі і переляку?». При відповіді учні користуються схематичними зображеннями емоцій.

Для адекватного відображення переважаючого емоційного фону учасників групи і його корекції можна застосовувати емоційний кольоропис. Учням пояснюють що на заняттях оцінка настрою буде здійснюватися за допомогою набору кольорових смужок. Настрій оцінюється на початку і кінці заняття, потім аргументується вибір кольору і пропонуються способи, які допомагають виправити негативні емоційні переживання.

Для формування узгодженості самооцінки з зовнішньою оцінкою (за рахунок отримання зворотного зв'язку) використовуються вправи на розуміння сприйняття свого образу оточуючими «Я очима групи», «Конкурс хвальків», «Я тебе знаю», «Схожість», «Хто мій друг», «Контраргументи» [42].

Розвиток в учасників групи саморефлексії через формування здатності адекватно оцінити власні якості і властивості з позиції референтного іншого дозволяє прийом заміни ролей («Я – хороший, я – поганий», «Яким би я хотів бути», «Я в майбутньому», «Подивися на себе очима повними любові» [52]).

З метою закріплення отриманих навичок самоаналізу і саморозкриття, розвитку впевненості в собі використовуються вправи «Серце групи», «Подарунок», «Акція довіри», «Рецепт приготування мене» [54].

Третій блок – реконструктивно-корекційний блок передбачає розвиток компонентів самооцінки за рахунок формування конструктивної соціально-психологічної позиції, гармонізації рівня домагань, навчання вмінню відкрито висловлювати свої почуття по відношенню до себе та інших, стимулювання розвитку активних форм поведінки і підвищення впевненості.

Тактика поведінки в цьому блоці побудована на демонстрації випробуванням неадекватних способів самооцінювання і формуванні потреби в зміні становища.

В даному блоці занять використовуються вправи для розвитку компонентів самооцінки. Вони спрямовані на підвищення адекватності самооцінки дезадаптованих учнів, виходячи з реальних переваг і позитивних

якостей, якими володіють діти, за допомогою формування самоцінності («Мої найкращі якості», «Долонька», «Я вмію краще за всіх», «Я пишаюся...», «Мій внутрішній світ», індивідуальності і власної неповторності («Я не схожий на інших», «Що я люблю», «Кращий вчинок», гармонізації домагання на визнання («Ялинка», «Гидке каченя», «Вгадай-ка», «Хвилі» [51].

З метою фіксації на успіхи і досягнення використовується навчання новим формам поведінки, що розкриває сутність самооцінки («Моделювання поведінки», «Покричить на себе», «Хода», «Подолання» [31]. Робиться акцент на однаковому до всіх дітей ставленні і підході до оцінювання.

Елементи аутотренінгу використовуються для навіювання почуття впевненості в собі і своїх силах. Всі вправи з використанням аутотренінгу в даному циклі занять мають однакову структуру: спочатку м'язове розслаблення, а потім навіювання формул спокою, вміння адекватно себе оцінювати, впевненості в собі.

Навчання вмінню відкрито висловлювати почуття по відношенню до себе та інших здійснюється на основі вправ «Враження», «Кращий вчинок», «Що я люблю» [51].

З метою формування адекватних форм реагування на ситуації оцінювання особистісних якостей і властивостей учнів використовується програвання проблемних ситуацій.

Четвертий блок – корекційно-закріплюючий блок націлений на закріплення в учнів отриманих навичок самопізнання і самооцінювання в ситуаціях вибору за допомогою закріплення внутрішньої позиції впевненості у собі; зняття психоемоційного напруження; згуртування групи.

Тематичне планування занять представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Тематичне планування занять з розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту

Назва заняття	Мета заняття	Вправи
Знайомство	Знайомство учасників групи між собою, створення передумов для вільнішого вираження своїх почуттів, представлення себе	«Знайомство», «Сміятися забороняється», «Желе, що тремтить», «Дзеркало», «Хлопчик (дівчинка) – навпаки», «Вгадай за голосом»
Мої почуття	Розширення спектру засобів, що використовуються для самовираження, розвиток здатності до вербалізації власних почуттів і переживань.	«Займи стілець», «Хто Я?», «Желе, що тремтить», «Сіамські близнюки», «Відверте питання»
Мої особливості	Аналіз власної особистості, корекція страхів	«Я тебе пам'ятаю», «Займи стілець», «Желе, що тремтить», «Мої страхи»
Я – цінність	Емоційне програвання переживань і вираження почуттів, розвиток почуття внутрішнього контролю, підвищення самооцінки	«Три заповітних бажання», «Займи стілець», «Я очима групи», «Конкурс хвальків», «Я тебе знаю», «Схожість», «Хто мій друг», «Контраргументи»
Мої мрії	Усвідомлення власних бажань, розвиток емпатії	«Скажи приємне», «Я не схожий на інших», «Що я люблю», «Кращий вчинок»
Впевненість \ невпевненість у собі	Розвиток творчих здібностей, розширення спектру образотворчих засобів, що використовуються для відображення почуттів.	«Три заповітних бажання», «Займи стілець», «Ялинка», «Гидке каченя», «Вгадай-ка», «Хвилі»
Я у світі	Розвиток уміння виділяти в іншій людині істотні риси, позитивні і негативні якості, сприйняття і пізнання один одного, уявлень учасників про сприйняття їх іншими	«Моделювання поведінки», «Покричить на себе», «Хода», «Подолання», «Малювання у парі»
Ми - команда	Розвиток взаємодії учасників групи, вміння працювати разом, підвищення згуртованості групи, підведення підсумків роботи групи	«Скажи приємне», «Займи стілець», «Серце групи», «Подарунок», «Акція довіри», «Рецепт приготування мене»
Цінність кожного – цінність життя	Розвиток взаємодії учасників групи, вміння працювати разом, підвищення згуртованості групи, підведення підсумків роботи групи.	«Скажи приємне», «Займи стілець», «Сміятися забороняється»
За що я себе люблю	Усвідомлення власної цінності, прийняття індивідуальності, розвиток здатності уявити себе іншим, ресурс	«Вітаємось по-різному», «Сміятися забороняється» «Займи стілець», «Враження», «Кращий вчинок», «Що я люблю»

Приклади занять приведено у Додатку Ж.

Психологічний вплив на учнів має форму похвали, підбадьорювання, вербального та невербального вираження впевненості в здібностях дитини. Дітей орієнтують на вибір адекватних форм реагування в різних ситуаціях. Для зняття гіперактивності використовується ефект динамічної релаксації.

На першому етапі роботи учням пропонується найбільш привабливі для них завдання, які забезпечують інтерес до діяльності та успіх в ній.

Одночасно проводиться робота з педагогами, в процесі якої їх навчають використанню конструктивних форм заохочення і ефективним прийомам підвищення мотивації досягнення.

На другому етапі при підвищенні складності завдань увага дітей акцентувалася не на порівнянні їх власних результатів з результатами діяльності інших, а на акуратності виконання завдань, послідовності діяльності, індивідуальності і творчості, бажання надати допомогу одноліткам.

Для цього застосовується програвання проблемних ситуацій, невербальне оцінювання почуттів («Шкала самопочуття», «Графічна самооцінка», підведення підсумків занять, елементи аутотренінгу і релаксація [54].

3.2. Впровадження програми розвитку самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Заключним етапом дослідження було контрольне тестування молодших школярів з порушенням інтелекту з метою виявлення розвитку їх самооцінки після проведеного формувального впливу.

Опишемо детально результати контрольного етапу.

За методикою діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн у дітей з інтелектуальними порушеннями були отримані наступні результати до та після експерименту (Див. Табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Результати методики діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн у дітей з інтелектуальними порушеннями

Рівень самооцінки	1 етап експерименту		3 етап експерименту	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Занижена	-	-	-	-
Нормальна	-	-	2	11,7%
Висока	4	23,5%	5	29,4%
Завищена	13	76,5%	10	58,8%

Бачимо, що у дітей із інтелектуальними порушеннями після проведення занять з розвитку адекватної самооцінки змінилися показники. У двох дітей (11,7%) була виявлена адекватна самооцінка, якої на констатувальному етапі не було продіагностовано в даній підгрупі. Змінився показник високої самооцінки. До експерименту він був виявлений у чотирьох дітей (23,5%), після у п'яти (29,4%). Показники завищеної самооцінки теж змінилися з 76,5% до 58,8%. Ці дані свідчать про те, що динаміка самооцінки позитивна, програма допомагає оптимізувати рівень самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями.

За результатами методики визначення самооцінки Де Гресфа у дітей з порушеннями інтелекту були отримані такі результати (Див. Табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Результати методики визначення самооцінки Де Гресфа у дітей з інтелектуальними порушеннями

Рівень самооцінки	1 етап експерименту		3 етап експерименту	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Занижена	-	-	-	-
Нормальна	-	-	3	17,6%
Висока	5	29,4%	8	40%
Завищена	12	70,6%	6	35,3%

Отже, бачимо що за даною методикою змін самооцінка зазнала майже у 50% дітей. Це, загалом сталося за рахунок того, що завищений та високий рівень самооцінки перейшов у адекватний. Нормальний рівень самооцінки збільшився на 17,6% (до експерименту його не було продіагностовано). Високий рівень виявлено у 40% дітей, завищений у 35,5%, що на 35% менше, а ніж до експерименту.

Перейдемо до результатів методики самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації Л. Пономаренко). Отримані результати представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Результати методики самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації Л. Пономаренко) у дітей з інтелектуальними порушеннями

Показники	1 етап експерименту		3 етап експерименту	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
установка на подолання перешкод	3	11,8%	7	41,1%
товариськість, дружня підтримка	1	5,8%	3	17,6%
стійкість положення	3	17,6%	7	41,1%
стомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил, сором'язливість	-	-	-	-
мотивація на розваги	3	17,6%	2	11,6%
відстороненість, замкнутість, тривожність	-	-	-	-
відстороненість, відхід у себе	-	-	-	-
комфортний стан, нормальна адаптація	1	5,8%	4	23,5%
кризовий стан, «падіння у прірву»	-	-	-	-
завищена самооцінка і установка на лідерство	7	41,2%	3	17,6%

Можемо зробити висновок, що у дітей з порушенням інтелекту змінились такі показники: установка на подолання перешкод збільшилась з 11,8% до 41,1%; товариськість та дружня підтримка збільшилась з 5,8% до 17,6%; мотивація на розваги знизилась з 17,6 до 11,6%; комфортний стан, нормальна адаптація стали більш характерні (з 5,8 показник піднявся до 23,5%); завищена самооцінка і установка на лідерство знизилась із 41,2% до 17,6%. Все це свідчить, що розроблена програма сприяє не тільки гармонізації самооцінки дітей з порушенням інтелекту, але й сприяє розвитку колективізму, дружніх почуттів, збільшує резерви адаптації особистості, за рахунок адекватної оцінки себе.

Останньою методикою була методика визначення емоційної самооцінки (М. Заміщак). Розглянемо її результати до та після проведення дослідження (Див. Табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Результати методики визначення моральної самооцінки «Сходинки»
(М. Заміщак) у дітей з інтелектуальними порушеннями**

Рівень самооцінки	1 етап експерименту		3 етап експерименту	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Адекватна	4	23,6%	7	41,2%
Занижена	2	11,7%	2	11,8%
Завищена	11	64,7%	8	47%

Можемо зробити висновок, що після проведення дослідження збільшились показники адекватної самооцінки з 23,6% на 41,2%. Також знизився показник завищеної самооцінки з 64,7% до 47%.

Доповнимо результати аналізом статистичного порівняння результатів контрольного етапу експерименту (Див. Табл. 3.11).

Таблиця 3.11

**Порівняльний аналіз результатів дослідження
за критерієм Манна-Уїтні (констатувальний етап)**

Шкали	Сума рангів (експериментальна група)	Сума рангів (контрольна група)	Значення критерію Манна-Уїтні (критичне значення 77)
Рівень самооцінки (методика Дембо- Рубінштейн)	220	198	97,5
Рівень самооцінки (методика Де Греєфа)	90	86	82
Рівень самооцінки (методика М. Заміщак)	93	71	70*

* значимі розбіжності при $p=0,01$

Отже, бачимо, що програма сприяла розвитку самооцінки дітей з порушенням інтелекту, значимі розбіжності між дітьми з інтелектуальними порушеннями та дітьми, які нормально розвиваються залишилися тільки за показниками емоційної самооцінки.

Таким чином, за результатами нашого дослідження ми виявили особливості розвитку самооцінки у молодших школярів з порушенням інтелекту. З огляду на виявлені особливості, ми можемо запропонувати наступні рекомендації щодо розвитку нормальної (адекватної) самооцінки у молодших школярів із порушенням інтелекту:

1) Педагоги повинні вміло формувати мотиваційну сторону поведінки і інтерес до занять по оволодінню мовленнєвими і руховими навичками, іншими видами діяльності.

2) Формування активних якостей особистості слід починати з таких видів діяльності, як гра і елементарна праця. При організації ігрової та трудової діяльності потрібно роз'яснювати дитині їх значення і сенс, наочно демонструвати їх кінцевий результат.

3) У процесі ігрової та трудової діяльності діти навчаються виконувати вимоги та інструкції дорослих, зважати на інтереси оточуючих, доводити почату справу до кінця. Якщо дитина не хоче виконувати ту чи іншу дію, важливо домогтися від неї усвідомлення мети виконуваної дії шляхом підказки з боку дорослих [22].

4) У ході засвоєння нової дії педагога повинні постійно надавати дитині допомогу. Варіанти допомоги змінюються в залежності від віку дитини. Педагога спонукають дитину подумати, яким способом краще виконати те чи інше завдання. Поступово вимоги до дитини повинні підвищуватися, завдання ускладнюватися, що сприяє розвитку у неї вольових якостей.

5) Перехід до вирішення складніших завдань можливий лише при умові, що дитина повірила в свої можливості і її не зупиняють окремі тимчасові невдачі.

6) Для розвитку у дітей нормальної (адекватної) самооцінки дорослі повинні постійно оцінювати результати їх діяльності, особливо у випадках, коли дитина дуже старалася і доклала багато зусиль [31].

Поради батькам, зацікавленим у формуванні нормальної (адекватної) самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями:

1) Не оберігайте свою дитину від повсякденних справ, не прагніть вирішувати за неї всі проблеми, але і не перевантажуйте її тим, що непосильно. Нехай дитина виконує доступні завдання і отримує задоволення від зробленого.

2) Не перехвалюйте дитини, але і не забувайте заохотити її, коли вона цього заслуговує. Пам'ятайте, що похвала так само, як і покарання, повинна бути порівняна з вчинком [29].

3) Заохочуйте в дитині ініціативу. Нехай вона буде лідером усіх починань, але також покажіть, що інші можуть бути в чомусь краще за неї.

4) Не забувайте заохочувати і інших в присутності дитини. Підкресліть чесноти іншої і покажіть, що ваша дитина може також досягти цього.

5) Показуйте своїм прикладом адекватність ставлення до успіхів і невдач. Оцінюйте вголос свої можливості і результати справи.

6) Не порівнюйте дитину з іншими дітьми. Порівнюйте її з самою собою (тим, якою вона була учора і, можливо, буде завтра).

7) Корисно знати, що рівень самооцінки не встановлюється раз і назавжди. Він може змінюватися. Кожне наше звернення до дитини, кожна оцінка її діяльності, ставлення до його успіхів і невдач – все це впливає на ставлення дитини до себе [41].

8) Приймайте дитину такою, якою вона є, без оцінювання і порівнювання її з іншими дітьми.

9) Якщо Ви залякуєте, погрожуєте дитині Ви ризикуєте втратити віру в вашу любов і виховати невпевнену в собі людину.

10) Якщо Ви вдаєтеся до насильства: дитина засвоїть цей метод як спосіб спілкування.

11) Якщо Ви шантажуєте і підкупуєте дитину – вона стане маніпулювати людьми і почуттями.

12) Говоріть про свої відчуття відразу: виражені пізніше, вони позбавляються своєї автентичності та їм важко повірити.

13) Говоріть про свої проблеми і тривоги, вислухайте думку дітей з цього приводу.

14) Приймайте дитину, як би тяжко вона не завинила перед вами.

15) Не приносьте жертв: дітям добре тільки тоді, коли по-справжньому добре їх батькам.

Самооцінка відноситься до найбільш важливих аспектів формування особистості. Працюючи над самооцінкою молодших школярів з порушенням інтелекту, педагоги і батьки повинні прагнути, щоб, перш за все, вони повірили в себе, розкрилися, встали на шлях їх розвитку, були щасливі вже зараз і в майбутньому. Важливо вірити в себе і втілювати свої прагнення в життя [30].

Розвиток самооцінки – не просто спосіб зробитися щасливою людиною. Це фундамент, на якому повинно будуватися все життя, тому особливу увагу слід приділяти розвитку самооцінки саме в молодшому шкільному віці.

Основаючись на результатах дослідження нами була розроблена програма корекційно-виховної роботи з розвитку самооцінки молодших школярів з порушенням інтелекту. Корекція самооцінки і ставлення до себе відбувалася через впровадження в роботу наступних компонентів: інформаційно-пізнавальний, емоційно-афективний, поведінковий. Корекційні заняття розподілилися в чотири блоки.

Перший блок занять – орієнтовний – спрямований на створення сприятливої, робочої атмосфери в групі, зменшення напруження при груповій роботі і зняття страхів і заборон при роботі на корекційних заняттях.

Другий блок занять – корекційно-інсталяційний блок – передбачає формування досвіду адекватного сприйняття і оцінки самого себе, поведінки, емоцій; узгодженості самооцінки зі своїми можливостями і зовнішньою оцінкою; розвиток впевненості в собі; формування звичних способів поведінки.

Третій блок – реконструктивно-корекційний блок передбачає розвиток компонентів самооцінки за рахунок формування конструктивної соціально-психологічної позиції, гармонізації рівня домагань, навчання вмінню відкрито висловлювати свої почуття по відношенню до себе та інших, стимулювання розвитку активних форм поведінки і підвищення впевненості.

Четвертий блок – корекційно-закріплюючий блок націлений на закріплення в учнів отриманих навичок самопізнання і самооцінювання в ситуаціях вибору за допомогою закріплення внутрішньої позиції впевненості у собі; зняття психоемоційного напруження.

Результати контрольного тестування та статистичного аналізу у підгрупі дітей з інтелектуальним порушенням підтвердили ефективність програми.

Також нами були розроблені рекомендації для педагогів та батьків щодо розвитку нормальної (адекватної) самооцінки у молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.

ВИСНОВКИ

У роботі здійснено теоретичне та експериментальне дослідження особливостей формування самооцінки дітей з порушеннями інтелекту. Окреслимо основні висновки.

1. Було визначено, що самооцінка – це складне особистісне утворення. У найзагальнішому вигляді це – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місць а серед інших людей.

Розвиток самооцінки і особистісної дії оцінювання себе є умовою розвитку особистісної саморегуляції як важливого виду регулятивних дій і комунікативних дій у дітей.

Відповідно до поглядів ряду дослідників в структурному плані самооцінка являє собою складну систему, що складається з когнітивного і емоційного компонентів, які функціонально утворюють нерозривну єдність.

2. В якості концептуального припущення в кваліфікаційній роботі стало положення про те, що оптимізація корекційно-виховної роботи та створення певних психолого-педагогічних умовах забезпечує розвиток самооцінки дітей з порушенням інтелекту.

У процесі підбору психодіагностичного інструментарію було підбрано арсенал методик, до якого увійшли: методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн, методика визначення самооцінки Де Греєфа, методика самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації Л. Пономаренко), методика визначення моральної самооцінки «Сходінка» (М. Заміщена).

3. Проведене емпіричне дослідження розвитку самооцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями.

У емпіричному дослідженні брали участь 34 дітей молодшого шкільного віку, з яких 19 дівчат та 15 хлопців. Вибірка була поділена на дві групи: експериментальна група (ЕГ) – 17 дітей з порушеннями інтелекту та

контрольна група (КГ) – 17 дітей, які нормально розвиваються. Середній вік досліджуваних – 8 років.

За методикою діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн ми визначили, що у дітей з порушеннями інтелекту переважає завищена самооцінка (76,5%), а у 23,5% – висока, тоді як у дітей, які нормально розвиваються переважає висока (41,2%) та нормальна самооцінка.

За результатами методики визначення самооцінки Де Греєфа в групі дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (70,6%), інші діти мають високий рівень самооцінки (29,4%). Тоді як в групі молодших школярів, які нормально розвиваються переважає нормальна (35,3%) та висока (35,3%) самооцінка.

Результати методики самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації Л. Пономаренко) показали, що у дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (41,2%) та мотивація на розваги (17,6%). У дітей, які нормально розвиваються переважає комфортний стан та нормальна адаптація (29,7%) і завищена самооцінка і установка на лідерство (23,5%).

За методикою визначення моральної самооцінки «Сходи» (М. Заміщак) ми зробили висновок, що у дітей з інтелектуальними порушеннями переважає завищена самооцінка (64,7%), тоді як у дітей, які нормально розвиваються переважає адекватна самооцінка (58,8%).

На підставі результатів методик було визначено, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями мають або високу, або завищену самооцінку.

Діти із завищеною самооцінкою характеризуються наступними особливостями: учні не розуміють ситуацію, не можуть тверезо оцінити ситуацію, часто стають агресорами, провокаторами. Погано усвідомлюють, а часто взагалі не усвідомлюють свої вчинки і дії, причому не тільки по відношенню до однолітків, але і по відношенню до старших.

Молодші школярі приймають себе як повноцінну особистість нашого суспільства, усвідомлюють себе, як носії позитивних, соціально-бажаних характеристик. Учні вважають себе впевненими в собі, незалежними,

схильними розраховувати на власні сили у важких ситуаціях. Учні не можуть об'єктивно оцінити себе, не можуть дати адекватну оцінку своїм діям. Для учнів немає авторитету, вседозволеність, яку в них виховали батьки, тільки погіршують ситуацію в цілому. Учні не мають потреби в друзях, людей, які можуть допомогти і підтримати в скрутну хвилину. У дітей відсутня віра в очевидне, скільки не стараються переконати їх, якщо вони твердо стоять на своєму, неможливо.

Дана група найбільше любить бути в центрі уваги, причому не обов'язково позитивної, схвалення вони не потребують. Таким чином, ми стверджуємо, що в учнів даної групи неадекватна самооцінка, а саме – завищена.

Діти із високою самооцінкою характеризується наступними особливостями: дана група прагне бути такою ж, як перша. Учні трохи менше задоволені своєю поведінкою, рівнем досягнень, особливостями особистості, ніж діти із завищеною самооцінкою.

Школярі визнали себе нездатними триматися прийнятої лінії поведінки, залежними від зовнішніх обставин і оцінок. Авторитет батька, друга, вчителя хоч і вагомий, але знаходиться на другому плані. Переважає страх, через несхвалення, тривожність втратити близьких людей. Не можуть самі оцінити себе, утруднена і оцінка того, що відбувається.

Цих учнів можна підвести до відповіді за свої вчинки і дії тільки за допомогою фактів, іноді – батьківського авторитету. На підставі вищевикладеного, ми стверджуємо, що в учнів даної групи неадекватна самооцінка, а саме – висока.

Узагальнюючи отримані якісні і кількісні данні, можна зробити висновок про необхідність проведення корекції і формування більш адекватного рівня самооцінки у дітей із розумовою відсталістю.

Статистичний аналіз за критерієм Манна-Уїтні дозволив визначити, що показники самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями, і дітей, які нормально розвиваються, значимо відрізняються.

Основаючи́сь на результатах дослідження нами була розроблена програма корекційно-виховної роботи з розвитку самооцінки молодших школярів з інтелектуальними. Корекція самооцінки і ставлення до себе відбувалася через впровадження в роботу наступних компонентів: інформаційно-пізнавальний, емоційно-афективний, поведінковий:

Корекційні заняття розподілилися в чотири блоки: орієнтовний, корекційно-інсталяційний, реконструктивно-корекційний і корекційно-закріплюючий. Результати контрольного тестування у підгрупі дітей з інтелектуальними порушеннями підтвердили ефективність програми.

Також в роботі представлені розроблені рекомендації для педагогів та батьків щодо розвитку самооцінки у школярів інтелектуальними порушеннями.

Результати дослідження дали змогу окреслити такі перспективи: проведення дослідження на більшій вибірці досліджуваних протягом довшого часу з метою підтвердження або спростування результатів статистично; впровадження розробленої програми корекційно-виховної роботи з розвитку самооцінки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Handbook of intellectual disabilities. Cham: Springer, 1093-1103.
2. Horishna, N., Polishchuk, V., Slozanska, H., & Hlavatska, O. Trends in the development of inclusive education in Ukraine. 2020.
3. Андрусишин Ю. Особливості становлення самооцінки молодших школярів за умов розвивального навчання. *Магістр*. Тернопіль : ТИПУ, 2008. Вип. 4. С. 9–11.
4. Афузова Г.В, Марченко К.В. Проблема формування самооцінки розумово відсталих дітей та підлітків. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 313-315.
5. Бабаян Ю.О., Тимченко Н.А. Особливості формування самооцінки молодшого школяра. *Психологічні науки*. 2012. Вип. 2. С. 25-30.
6. Барбуха В.В. Особливості самооцінки підлітків та її зв'язок зі стресостійкістю. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць. за наук. ред. Ю.М. Карандишева, Т.В. Сенько ; заг. ред. Н.М. Токаревої. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. Вип. 7. С. 57-60.
7. Берегова Н.П., Степанюк О.К., Кушнір І.М. Психологічні особливості самооцінки дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доп. VIII Всеукр. наук.-практ. конф.* (Хмельницький, 9-10 квіт. 2020 р.). Хмельницький : ХНУ, 2020. С. 30-34.
8. Бех І.Д. Вивчення особистості молодшого школяра. *Початкова школа*. 1993, №3.
9. Белова, Л. О. Реформування системи управління освітою за умови децентралізації місцевого самоврядування. *Актуальні проблеми державного управління*. Вип. (1). 2014. С.109-118

10. Бреславець Л. Корекційна програма зі зменшення агресії та підвищення рівня самооцінки : тренінг для підлітків. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2012. №3. С. 35-39.

11. Варгата О.В., Міхеєва Л.В. Психологічні особливості формування самооцінки молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 61. Т. 1. С. 70-74.

12. Вербовський, І. А. Нормативно-правове регулювання організації інклюзивної освіти в Україні. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Вип.(9).2020. С.75-78.

13. Видолоб Н.О. Проблема самооцінки особистості у контексті гуманістичної психології. *Молодий вчений*. 2016. № 9.1 (36.1). С. 21-25.

14. Вітюк О. Ю. Міжособистісна атракція як основа рівня самооцінки особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. №8. С. 55-60.

15. Власенко О. Значення логічних знань у формуванні адекватної самооцінки молодшого школяра. *Директор школи*. 2004. №39. С. 7.

16. Горбатих В.В. Самоставлення особистості як емоційний компонент самосвідомості. *Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. статей. Педагогічні науки*. гол. ред. Г.В. Локарева. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2010. №2 (13). С.48-52.

17. Гордєєва Ж.В. Особливості емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до близьких дорослих як показник тенденцій розвитку самооцінки. *Вісник педагогіки і психології*. URL: <https://www.psyh.kiev.ua/%B8>

18. Горішна, Н. М. Вплив децентралізації на розвиток інклюзивної освіти в громадах. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*, Вип.(18). 2019. С. 30–34.

19. Гринько О. Самооцінка учнів – засіб пізнавальної самостійності. *Рідна школа*. 1998. №7–8. С. 58–60.

20. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.

21. Гусак А. Самооцінка молодшого школяра. *Психолог*. 2012. №11–12 . С. 38-41.
22. Дмитрієва С.М., Гуменюк Т.С. Розвиток самооцінки та рівня домагань старшокласників як умова підвищення їх конкурентоздатності. *Матеріали наук.-практ. конфер. «Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи»*. Житомир, 2005. С. 35–37.
23. Докучина Т.О. Створення ситуації успіху в навчально-виховній роботі з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Кам'янець-Подільський, 2013. 214 с.
24. Дуткевич Т.В. Загальна психологія : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП ЗволейкоД.Г., 2015. 432 с.
25. Дядюкіна Є.В. Самооцінка як міждисциплінарне поняття. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 1. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_21
26. Дячук П.В. Формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності : монографія. Умань: П.П. Жовтий О.О., 2016. 210с.
27. Загальна психологія: навчальний посібник. О.Сергеєнкова, О. Столярчук, О. Коханова. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 296 с.
28. Засенко, В., & Колупаєва, А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Вип.(3).2014. С.20-29.
29. Ілляшенко, Т. Проблеми впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Acta Paedagogica Volynienses*, Вип.(5) 2021. С.150-157.
30. Калюжна Є.М., Шевєргіна М.В. Вплив самооцінки особистості на її академічну успішність у молодшому шкільному віці. *Молодий вчений*. 2016. № 5. С. 559-563.
31. Клибанівська Т.М. Теоретичні аспекти дослідження самосвідомості особистості. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2019. Т. 1.С. 37-42.

32. Коляденко С. Самооцінка як фактор становлення особистості. Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації : *матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. 2021. Вип. 70. С. 199-201.

33. Колупаєва, А.А., & Таранченко, О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

34. Коргун Л.М., Колосович Ю.Є. Українські народні традиції як засіб соціальної адаптації розумово відсталих дітей. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. 2011. Вип. 5. URL: <https://cutt.ly/VBgVnYv>

35. Кошинська Л.О., Гуріна З.В. Особливості розвитку самооцінки молодшого школяра. *Молодий вчений*. 2016. № 12. С. 226-229.

36. Криворучко Т.І. Особливості розуміння самооцінки в сучасній психологічній науці. *Медсестринство*. 2015. № 4. С. 18-22. URL: <C:/Users/user/Downloads/6090-Текст%20статті-21609-1-10-20160425.pdf>

37. Кудярска, Т. Теоретичні і практичні підходи до впровадження інклюзивної освіти: сучасні наукові дослідження. *Освітній простір України*. Вип.(17).2019. 346-351.

38. Кузнецова Т.Г. До проблеми дослідження мотиваційної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 12. С. 190-195.

39. Матвеева М.П. Особливості «Я-образу» розумово відсталих підлітків: автореферат дис. ...канд. психол. наук. Київ, 1994. 24 с.

40. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2015. 312 с.

41. Мельничук, О. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Історія, Вип.(27).2019. С.54-60.

42. Мусяка Н.І. До проблеми оцінкових ставлень у вітчизняній психологічній думці. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ : Фенік, 2013. Т. XII. Психологія творчості. Вип.17. С. 233-241.

43. Мусяка Н.І. Проблема самооцінки в теорії особистості В. Джеймса. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Т. VII. Вип. 16. С. 121-125.

44. Олійник О.О. Вплив самооцінки на рівень домагань та інтелектуальний розвиток старших дошкільників. *Психологічний вісник*: зб. наук. праць. Ніжин: НДУ імені М. В. Гоголя, 2005. Вип. 2. С. 97-99.

45. Омельченко М.С. До проблеми попередження порушень поведінки учнів з вадами інтелекту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32(2). С. 27-31.

46. Онуфрієва Л. Самооцінка як складова Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 22. С. 396–412.

47. Папітченко Л. Теоретичний аналіз проблеми значущості самооцінки в структурі гідності особистості. *Науковий часопис імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. Вип. 12 (57). С. 79-89.

48. Пенькова І. Самовдосконалення особистості і її самооцінка. *Психологічний часопис*. 2015. № 1. С. 74-78. URL: <https://cutt.ly/IBgB7kw>

49. Пирлик М.А. Структурно-динамічна модель самооцінки. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 5. URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/Vnadps_2013_5_44%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Vnadps_2013_5_44%20(1).pdf)

50. Попович І.С. Самооцінка як критерій соціально-психологічних очікувань. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2010. Т. XII, Ч. 3. С.326–333.

51. Прядко, Л.О., Фурман, О.О. . Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: Методичний посібник. Суми. 2015. 114 с.

52. Рябець Є., Гаврилов О. Тенденції розвитку самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю на різних етапах шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки: зб. наукових праць*. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006. 2010. Вип. 15. С. 176-186.

53. Савчин М.В., Василенко М.В. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 360 с.

54. Сапожникова Л.С. Самооцінка, домагання та діагностика деяких її особливостей. Психологія: науково-методичний збірник. Київ: Освіта, 1993. С.73-82.

55. Свіденська Г.М. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2008. 21 с.

56. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

57. Спеціальна психологія. Тексти : навч. посіб. за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. Ч. I. 158 с.

58. Спеціальна психологія. Тексти : навчальний посібник / за ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. Ч. II. 140 с.

59. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.

60. Столярчук О.А. Вплив сім'ї на формування самооцінки дитини. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства»* (13 грудня 2012 року). 2012. С. 423-426.

61. Таран О.П. Фактори становлення самосвідомості дитини. *Збірник наук. праць Інституту психології і соціальної педагогіки КМПУ імені Б.Д. Грінченка*. Київ. 2010. Вип. 1. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1319/2/O_Taran_VPISP_IPSP.pdf.

62. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор. 640 с.

63. Томаля, Т. С. Нормативно-правове забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Україні. Вісник Хмельницького національного університету. *Економічні науки*. Вип.(4).2018. С.309-312.

64. Трикоз С. В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. С. В. Трикоз, Г. О. Блеч. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

65. Чеботарьова О. В. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

66. Чеботарьова, О.В. . Сучасні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Новій українській школі. Тези конференції. Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами. Київ. 2020. Україна. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/>

67. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3. С. 36-46.

68. Штифурак В.С., Гринькова Л.М., Гринькова О.Ю. Психологічні умови формування адекватної самооцінки у молодших школярів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблем* : колективна монографія. 2018. Вип. 52. С. 125-128.

ДОДАТКИ

Додаток А

Вимірювання самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн

Інструкція (дається усно)

«Кожна людина оцінює свої здібності, можливості, характер. Це можна зробити словами. Сказати про себе: «Я найрозумніший» або «Я не дуже веселий». Але можна розповісти про себе і по-іншому, за допомогою ось таких ліній».

Психолог малює на дошці вертикальну лінію, відзначаючи її верх і низ горизонтальними рисками, а середину – помітною точкою.

«Наприклад, ось ця лінія. Вона розповість нам, як можна оцінити стан свого здоров'я. На самому верху цієї лінії (ставить хрестик на самому верху лінії) знаходяться найздоровіші люди на світі. Вони ніколи нічим не хворіли, навіть не чхнули жодного разу. А в самому низу (ставить хрестик) знаходяться люди, які хворіють частіше за всіх на світі. Вони весь час хворіють і хворіють дуже важкими хворобами. Ніколи не бувають здоровими.

Посередині (ставить хрестик в середині лінії) знаходяться ті, хто буває хворий і здоровий приблизно порівну.

А якщо людина майже зовсім здорова, але іноді все ж хворіє, де вона намалює свій хрестик?»

Психолог пропонує учням відповісти, просить їх аргументувати свою відповідь, детально пояснює, чому вважає відповідь вірним або невірним.

«А якщо людина часто хворіє, і їй це набридло, і вона стала зміцнювати своє здоров'я, займатися зарядкою, загартовуватися і ось уже два тижні здорова. Куди вона поставить хрестик?»

Психолог пропонує учням відповісти, просить їх аргументувати свою відповідь, детально пояснює, чому вважає відповідь вірною або невірною.

«Всі зрозуміли, як можна користуватися такими лініями, щоб розповісти про себе?» (Відповідає на запитання дітей.)

«А тепер я вам роздам листки, на яких намальовані такі лінії, і кожен зможе розповісти про себе так, як ми зараз навчилися».

Бланк методики з 8 вертикально розташованими лініями, що представляють собою біполярні шкали. Довжина лінії – 100 мм. Верхня і нижня лінії відзначені рисками, середина – точкою. Кожна лінія має назву зверху і знизу:

- 0 здоровий – хворий;
- 1 акуратний – неакуратний;
- 2 умілий – невмілий;
- 3 розумний – дурний;
- 4 добрий – злий;
- 5 є друзі – немає друзів;
- 6 веселий – нудний;
- 7 хороший учень – поганий учень.

«Подивіться на першу лінію. Вона допоможе кожному розповісти про своє здоров'я. Нагадую: нагорі знаходяться найздоровіші, а в самому низу – дуже хворі. А як кожен з вас оцінить своє здоров'я? Де поставити свій хрестик?»

Психолог проходить по класу, перевіряючи виконання завдання. Важливо звернути увагу на те, чи не перевернутий бланк, переконатися, що діти правильно розуміють, де верх лінії, перевірити, чи поставлений хрестик на першій лінії, яка була підписана «здоровий – хворий».

«Тепер ви навчилися оцінювати себе за допомогою ліній.

Подивіться тепер на другу лінію. У самому верху написано «акуратний», внизу – «неакуратний». На самому верху цієї лінії хрестик ставлять найакуратніші діти, у яких в зошиті ніколи не буває навіть помарки, навіть цятки. А в самому низу – жажливі нечупари, неакуратні. Де знаходишся ти? Подивися уважно на свій листок і постав свій хрестик».

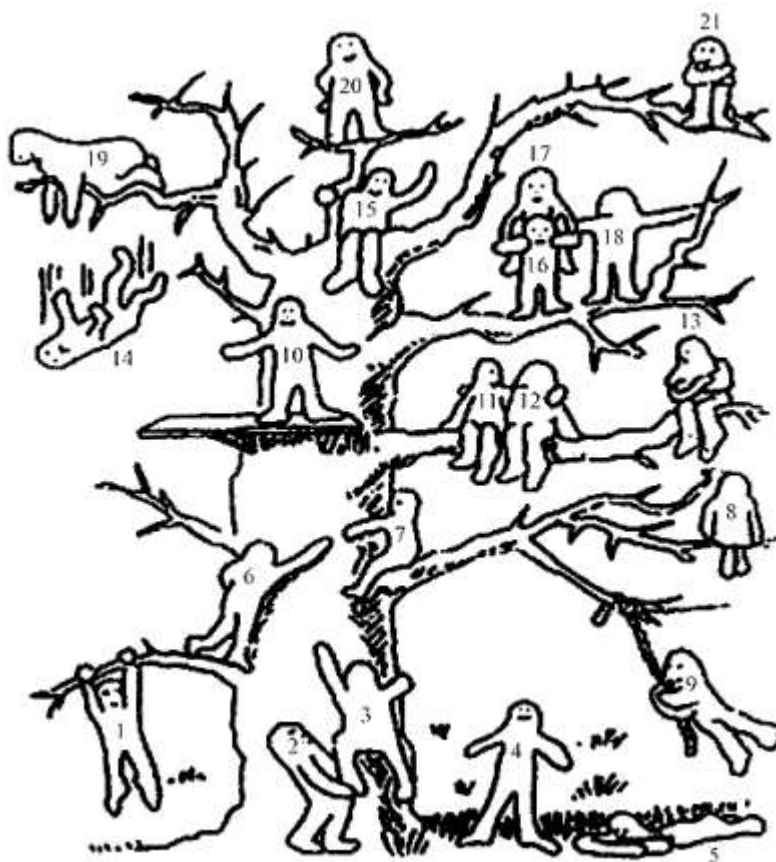
Так послідовно заповнюються всі 8 ліній.

Методика визначення самооцінки Де Гресфа

Інструкція: В індивідуальній бесіді дитині показують намальовані на аркуші паперу три однакових кола і кажуть: «Перед тобою три кола: перше коло позначає твого вчителя, друге – тебе самого, третє – твого однокласника (назвати ім'я). Від кожного кола треба опустити вниз лінію. Від того, хто з вас найрозумніший, треба опустити найдовшу лінію; від того, хто найдурніший – найкоротшу; від того, хто середній – середню». Після виконання цього завдання дитину просять пояснити своє рішення.

**Методика самооцінки «Дерево» (Д. Лампем, в адаптації
Л.П. Пономаренко)**

Інструкція: Подивися уважно на малюнок. Перед вами лісові чоловічки. У кожного з них різний настрій, кожен зайнятий своєю улюбленою справою, кожен займає своє становище. Візьми коричневий олівець (фломастер) і розфарбуй стовбур і гілки дерева. А коли будеш розфарбовувати, уважно розглянь кожного чоловічка: де він розташований, чим зайнятий. А тепер візьми червоний олівець (фломастер) і розфарбуй того чоловічка, який нагадує тобі себе, схожий на тебе, твій настрій і твоє становище. Тепер візьми зелений олівець (фломастер) і розфарбуйте того чоловічка, яким ти хотів би бути і на чиему місці ти хотів би перебувати.



Методика визначення моральної самооцінки (М. Заміщена)

Використовувалася для визначення рівня моральної самооцінки та її адекватності.

Інструкція: Дітям пропонується поставити себе на різних «моральних сходинках», що відображають рівень сформованості 7 моральних якостей (добрий, чесний, співчутливий, совісний, справедливий, дружелюбний, милосердний). Інструкція для досліджуваних: «1) На якій сходинці ти поставиш себе; 2) сходинка, на яку поставлять тебе твої батьки; 3) сходинка, на яку поставлять тебе друзі; 4) сходинка, на яку поставить тебе твій вчитель.»

Критерії визначення рівня моральної самооцінки: Високий – 6 – 7 випадків учень «ставить» себе на найвищу сходинку і 2 – 3 рази на інші «сходинки»; середня – у 6 – 7 випадках молодший школяр ставить себе на третю, четверту чи п'яту «сходинки», а решту випадків на інші «сходинки»; низька – у 6 – 7 випадках учень ставить себе на 1 – у – 2 – у «сходинки», а у решту випадків – на інші сходинки.

Критерії визначення адекватності моральної самооцінки: – адекватна моральна самооцінка: оцінка досліджуваного у 5 – 7 випадках співпадає з оцінкою педагога, а у 1 – 2 випадках не співпадає; – неадекватна завищена: досліджуваний у 4 – 7 випадків ставив себе на 2 чи більше «сходинок» вище, ніж педагог; – неадекватна занижена: досліджуваний у 5 – 7 випадках ставив нижче, ніж ставив педагог.

Критерії сформованості моральної самооцінки: – сформована моральна самооцінка: учень після роздумів чи після незначних додаткових пояснень «ставить» себе на певну «сходинку». – несформована моральна самооцінка: учень після кілька-разових пояснень не може однозначно «поставити» себе на певну «сходинку», ставить хаотично, або взагалі не може виконати завдання.

Результати констатувального експерименту

№	методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн		методика визначення самооцінки Де Гресфа		методика самооцінки «Дерево»		методика визначення емоційної самооцінки (А. Захаров)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	96	99	Висока	Завищена	1	20	1	1
2	95	71	Завищена	Висока	20	6	5	3
3	92	82	Висока	Висока	4	4	4	4
4	103	55	Завищена	Занижена	20	11	1	5
5	107	77	Завищена	Висока	20	10	1	6
6	98	50	Завищена	Занижена	9	10	1	5
7	83	75	Висока	Нормальна	3	15	3	4
8	99	96	Завищена	Висока	20	4	1	1
9	94	99	Завищена	Завищена	4	20	1	1
10	98	60	Завищена	Занижена	9	2	1	5
11	100	70	Завищена	Нормальна	20	5	1	4
12	90	74	Висока	Нормальна	6	9	3	3
13	92	90	Завищена	Висока	10	20	5	4
14	97	37	Завищена	Нормальна	20	21	1	4
15	99	83	Завищена	Висока	11	20	1	3
16	93	67	Завищена	Нормальна	20	15	1	3

Додаток Е

Результати контрольного експерименту у експериментальній групі

№	методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн	методика визначення самооцінки Де Гресфа	методика самооцінки «Дерево»	методика визначення емоційної самооцінки (А. Захаров)
1	84	Нормальна	11	1
2	83	Висока	6	5
3	82	Нормальна	4	4
4	91	Завищена	20	1
5	93	Висока	3	3
6	88	Завищена	9	1
7	62	Нормальна	3	3
8	79	Завищена	7	1
9	81	Висока	4	4
10	87	Завищена	20	1
11	83	Завищена	20	3
12	83	Висока	6	3
13	81	Висока	12	5
14	87	Висока	6	1
15	91	Завищена	11	1
16	82	Висока	7	1
17	66	Висока	9	4

Конспекти занять з розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Тема: Знайомство

Мета заняття: знайомство учасників групи між собою, створення передумов для вільнішого вираження своїх почуттів, представлення себе.

Хід заняття

1. Привітання.

Привітаємо один одного великими пальчиками, вказівними, пальчиками.

Вправа «Знайомство»

Кожному учаснику пропонується описати себе трьома словами. Ім'я за слово не вважається.

2. Розминка.

Гра «Слон, жираф і крокодил».

Цілі: розвиток уваги, зняття напруги.

Коли педагог каже: «слон» – всі повинні широко розвести руки в сторони, зображуючи великого слона; «Крокодил» – всі плескають рукою об руку, зображуючи пащу крокодила; «Жираф» – всі витягують руку вгору, зображуючи шию жирафа. В ході гри педагог називає одну тварину, а сам, щоб заплутати дітей, показує інше.

3. Основна частина

1) Вправа «Дзеркало»

Усі діти стають у коло або в одну лінію навпроти дорослого і видають себе за «маленькі дзеркала»: дорослий показує рух, а вони повторюють його.

2) Вправа «Сміятися забороняється»

Інструкція: Сядьте, будь ласка, широким колом. Хтось один стане посередині і буде водити. Його завдання полягає в тому, щоб вибрати когонебудь з тих, хто сидить і змусити його заговорити чи усміхнутися. Для

досягнення своєї мети він може пробувати все, що завгодно, однак він не повинен ні до кого доторкатися, і, зрозуміло, сам він не має права говорити. Ті, хто сидить в колі, не повинні відвертатися або закривати очі.

Кожен водить не більше однієї хвилини. Якщо за цей час ведучий не зможе розсмішити або змусити заговорити кого-небудь, хай з тою ж дитиною спробують свої сили ще 1-2 дітей. Якщо ж ведучий домагається успіху, він міняється місцями з тим, кого змусив посміхнутися або заговорити.

3) Вправа «Вгадай за голосом»

Обладнання: пов'язка.

Діти, взявшись за руки, утворюють коло. Ведучому зав'язують очі. Учасники ходять по колу і примовляють: «Ти загадку відгадай, хто назвав тебе – впізнай», після чого хтось із дітей називає ведучого по імені. Якщо вгадує, стає в коло, а той, хто називав займає його місце.

4) Вправа «Желе, що тремтить»

Інструкція: Підійдіть все до мене і встаньте навпроти, щільно притулившись один до одного. Дивіться на мене. Уявіть собі, що ви всі разом – це блюдо з желе. Чи можете ви сказати мені, яке це желе на смак? Ванільне, бананове, малинове? Добре, нехай ви будете блюдом з малиновим желе. Я зараз почну струшувати блюдо з желе. Коли я буду легенько його струшувати, ви будете розгойдуватися повільно. Коли я почну струшувати блюдо сильніше, ви повинні будете розгойдуватися швидше. Щоб побачити і зрозуміти, як вам треба розгойдуватися, стежте за моїми руками ...

Протягом однієї хвилини покажуйте, як Ви тримаєте в руках величезне блюдо і струшуєте його, спочатку легко, а потім все сильніше і сильніше. Потім різко зупиніться – желе, що тремтить заспокоїться не відразу.

Тепер уявіть собі, що я забула прибрати блюдо з желе і залишила його на сонці. І що сталося з чудовим желе? Воно почало танути і розтікати ... Починайте танути, опускайтеся на підлогу і розтікайтеся в різні боки.

5) Вправа «Хлопчик (дівчинка) – навпаки».

Учасники стають в коло, ведучий показує дії, всі повторюють за ним. «Хлопчик-навпаки» повинен робити не так, як всі. У грі розвивається довільний контроль за своїми діями, знімається рухова розгальмування, негативізм.

4. Рефлексія

Мета: з'ясування емоційного стану дитини на занятті, підбиття підсумку.

Діти сідають в коло. Йде підбиття підсумку заняття.

- Яка вправа вам сподобалася?

- Чого ми навчилися на занятті?

5. Прощання.

Всі учасники групи стають в коло і, взявшись за руки, дружно вимовляють: «Ми молодці, ура!».

Тема: Мої почуття

Мета заняття: розширення спектру засобів, що використовуються для самовираження, розвиток здатності до вербалізації власних почуттів і переживань.

Хід заняття

1. Привітання.

Привітаємо один одного долоньками.

2. Розминка.

Гра «Хоровод кольору».

Педагог показує три кольорові картки і задає кожному кольору свою дію. Діти уважно спостерігають і виконують свою дію, відповідну колірному сигналу. Так, на червоний колір все сідають навпочіпки; жовтий – піднімають руки вгору і махають ними в повітрі; зелений – плескають у долоні.

3. Основна частина.

1) Вправа «Сіамські близнюки»

Розбийтеся на пари, встаньте плечем до плеча, обійміть один одного однією рукою за пояс, праву ногу поставте поруч з лівою ногою партнера.

Тепер ви зрощені близнюки: дві голови, три ноги, один тулуб, і дві руки. Спробуйте походити по приміщенню, щось зробити, лягти, встати, помалювати, пострибати, поплескати в долоні і т.д.

Що «третья» нога діяла «дружно», її можна скріпити або мотузкою, або гумкою. Крім того, близнюки можуть «зростися» не тільки ногами, але спинками, головами та ін.

2) Вправа «Хто я?»

Запропонувати дітям розповісти про себе як про іншу людину. Наприклад: цього хлопчика звать Саша (показати на себе), він – хороша людина, добра, захищає його. Він любить розглядати картинки про тварин. У нього вдома є кішка.

3) Вправа «Желе, що тремтить»

Інструкція: Підійдіть все до мене і встаньте навпроти, щільно притулившись один до одного. Дивіться на мене. Уявіть собі, що ви всі разом – це блюдо з желе. Чи можете ви сказати мені, яке це желе на смак? Ванільне, бананове, малинове? Добре, нехай ви будете блюдом з малиновим желе. Я зараз почну струшувати блюдо з желе. Коли я буду легенько його струшувати, ви будете розгойдуватися повільно. Коли я почну струшувати блюдо сильніше, ви повинні будете розгойдуватися швидше. Щоб побачити і зрозуміти, як вам треба розгойдуватися, стежте за моїми руками ...

Протягом однієї хвилини показуйте, як Ви тримаєте в руках величезне блюдо і струшуєте його, спочатку легко, а потім все сильніше і сильніше. Потім різко зупиніться – желе, що тремтить заспокоїться не відразу.

Тепер уявіть собі, що я забула прибрати блюдо з желе і залишила його на сонці. І що сталося з чудовим желе? Воно почало танути і розтікати ... Починайте танути, опускайтеся на підлогу і розтікайтеся в різні боки.

4. Рефлексія.

На закінчення нашого сьогоднішнього уроку я пропоную вам сплести нашу павутинку дружби. Давайте станемо в коло. У мене в руках клубок. Треба

передавати клубок один одному так, щоб нитка клубка перепліталася, як павутина і при цьому, передаючи клубок, одного треба сказати хороші добрі слова!

Діти плетуть павутину

5. Прощання.

Вправа «Скажи приємне»

Ведучий: пропонує всім учасникам подякувати один одному за роботу. (Ведучий починає першим потім всі інші по колу).

Кожен учасник повинен різними способами, але доброзичливо подякувати членам своєї групи.

Тема: Я – індивідуальність

Мета заняття: усвідомлення учасниками особливостей власної особистості, прийняття власної індивідуальності.

Хід заняття

1. Привітання.

- Здрастуйте, діти! Мені дуже приємно бачити вас знову.

2. Розминка.

Вправа «Желе, що тремтить»

Інструкція: Підійдіть все до мене і встаньте навпроти, щільно притулившись один до одного. Дивіться на мене. Уявіть собі, що ви всі разом – це блюдо з желе. Чи можете ви сказати мені, яке це желе на смак? Ванільне, бананове, малинове? Добре, нехай ви будете блюдом з малиновим желе. Я зараз почну струшувати блюдо з желе. Коли я буду легенько його струшувати, ви будете розгойдуватися повільно. Коли я почну струшувати блюдо сильніше, ви повинні будете розгойдуватися швидше. Щоб побачити і зрозуміти, як вам треба розгойдуватися, стежте за моїми руками ...

Протягом однієї хвилини покажуйте, як Ви тримаєте в руках величезне блюдо і струшуєте його, спочатку легко, а потім все сильніше і сильніше. Потім різко зупиніться – желе, що тремтить заспокоїться не відразу.

Тепер уявіть собі, що я забула прибрати блюдо з желе і залишила його на сонці. І що сталося з чудовим желе? Воно почало танути і розтікатися ... Починайте танути, опускайтеся на підлогу і розтікайтеся в різні боки.

3. Основна частина.

1) Вправа «Я в майбутньому»

Матеріали: Папір і олівець кожній дитині.

Інструкція: Чи знайомий хто-небудь з вас з такою людиною, який регулярно читає гороскопи? А хто з вас знайомий з людиною, яка хоч один раз був у астролога? Чи знаєте ви людей, які хоч раз ходили до ворожки? Хто з вас час від часу думає про те, як буде виглядати його життя років через десять або двадцять?

Зрозуміло, ніхто не може точно сказати, що буде відбуватися в його подальшому житті. Однак час від часу буває корисно помріяти про майбутнє, бо іноді мрії збуваються.

Сядьте зручніше. Вдихніть і видихніть.

Уяви собі, що ти знаходишся в чужому місті і йдеш по якійсь маленькій вуличці. Праворуч і ліворуч від тебе стоять красиві старовинні будинки. В одному з цих будинків живе Провісник майбутнього. Це особливий провісник. Багатьом з тих, хто до нього звертався, він передбачив виключно хороше майбутнє, і у них з'явилися додаткові сили і рішучість зробити своє життя прекрасним. Ти відкриваєш важкі дубові двері, і за ними тебе зустрічає сивий дід. Він запрошує тебе слідувати за ним. В його кабінеті тобі кидаються в очі стелажі із старовинними книгами. На столі лежить колода карт і чудова кришталева куля, що світиться. На дивані спить плямистий чорно-білий кіт. Провісник пропонує тобі сісти в зручне крісло і уважно на тебе дивиться. Потім він говорить: «Закрий очі, і я розповім тобі що-небудь хороше про твою майбутнє життя ...». І після цих слів ти засинаєш. Ти вже не знаєш, чи чуєш ти

голос старого провісника або дивишся свій власний сон. Перед тобою виникають образи твого майбутнього життя. Можливо, ти бачиш, як і ким ти працюєш, бачиш людей, які працюють разом з тобою... Можливо, ти бачиш свій майбутній будинок і людей, разом з якими живеш... Витрать деякий час на те, щоб детально розглянути окремі образи свого сну. Час від часу до тебе доноситься дружній голос провісника. Ти можеш розібрати окремі фрази: «Ми тебе любимо... Ти можеш це зробити...» Ці слова допомагають тобі дивитися твій чудовий сон. (1 хвилина)

Тепер ти відчуваєш, що настав час прощатися з провісником. Ти відкриваєш очі і дякуєш старого за те, що побачив тут. Можливо, ти хочеш йому щось сказати на прощання, можливо, він сам щось говорить тобі. Старий проводить тебе до дверей. Ти знову йдеш по маленькій вуличці і повертаєшся сюди до нас. Трохи потягнися, випрямися і відкрий очі.

Візьми листок паперу і запиши все, що ти бачив і чув під час твого сну. Місця, які залишилися неясними, ти можеш доповнити тим, що зараз прийде тобі в голову. Зверху напиши заголовок «Я в майбутньому». Якщо хочеш, можеш придумати для своїх заміток яку-небудь зовсім іншу назву.

Деякі діти з читають свої записи всім.

Аналіз вправи:

- Як ти почувався в будинку у старого?
- Чому так важливо уявляти ясну картину свого майбутнього?
- Що в твоїх замітках тобі найбільше подобається?
- Що тобі найбільше сподобалося в історіях інших дітей?

2) Вправа «Подивись на себе очима, повними любові»

Уявіть собі, що ви письменники. Знайдіть у своєму житті людини, в любові якого ви не сумніваєтеся (мама, тато, бабуся). А тепер перемістіться в її тіло і подивіться на себе очима люблячої людини. Згадайте, що ви письменник і напишіть оповідання, дивлячись на себе очима люблячої вас людини. Опишіть свої гідності та чудові якості.

3) Вправа «Яким би я хотів би бути»

Виконується пантомімічно. Учасники діляться на пари і послідовно «ліплять» один з одного скульптуру свого стану – реальну і бажану, а потім самі приймають виліплені пози, на деякий час завмираючи в них. Можливо озвучування свого стану неартикулярними звуками. Після того як всі учасники виконали завдання, починається обговорення. Спочатку висловлюються учасники тренінгу, потім – ведучий. Він стимулює обговорення наступних питань:

Що ви відчували, коли входили в образ скульптури – реальної та бажаної? Чи були моменти, які вас здивували? Які відмінності ви помітили між «я» - реальним і «я» - бажаним у себе і в іншого?

Чи є у вашому житті людина, на якого ви хотіли б бути схожі? Чим вона вас приваблює?

4. Рефлексія

Вправа «Долонька»

Інструкція: учасникам на аркушах паперу пропонується намалювати свою долоню. На кожному пальці їм необхідно дописати незакінчене речення:

великий палець - «Мені сподобалося ...»

вказівний - «Я дізнався ...»

середній - «Мене здивувало ...»

підмізинний - «Я зрозумів ...»

мізинець - «Я відчув ...»

5. Прощання.

Вправа «Дружні обійми»

Попрощайтесь, будь ласка, обійміться як дуже добрі друзі і скажіть один одному «дякую».

І мені хотілося б сказати всім велике спасибі!