

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ФОРМУВАННЯ ОБ'ЄКТИВНОЇ САМООЦІНКИ ШКОЛЯРІВ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконала: здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти другого року навчання
11-291 м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
Програми Спеціальна освіта
Губанова Анастасія В'ячеславівна
Керівник: доцентка Сокур І.В.
Рецензент: доцентка Сидоренко Н.М.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Поняття оцінки і самооцінки у психолого-педагогічній літературі.	
1.1. Дослідження самооцінки і оцінки вітчизняними та закордонними вченими. Історичний розвиток поняття.....	6
1.2. Особливості самооцінки та оцінки осіб з порушеннями інтелекту.....	20
1.2.1. Характеристика сомооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями на різних етапах онтогенезу.....	21
1.2.2. Своєрідність співвідношення самооцінки та рівня домагань дітей з інтелектуальними порушеннями.....	30
1.2.3. Вплив морально-етичних норм на самооцінку дитини з інтелектуальними порушеннями.....	34
1.3. Особливості формування та корекції самооцінки та оцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями.....	39
РОЗДІЛ 2. Дослідження стану сформованості самооцінки та оцінки	
2.1. Обґрунтування методики дослідження. Методика дослідження.....	49
2.2. Результати дослідження та їх аналіз.....	58
РОЗДІЛ 3. Програма сприяння формуванню об'єктивної оцінки та самооцінки учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями	
3.1. Родина, як головний інститут формуванн об'єктивної самооцінки дитей з інтелектуальними порушеннями.....	69
3.2. Орієнтація на оцінку шкільної успішності, як засіб формування адекватної самооцінки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	74
ВИСНОВКИ	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	81
ДОДАТКИ	89
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності.....	89

ВСТУП

Актуальність теми. Одним з найважливіших факторів розвитку особистості є формування об'єктивної оцінки і самооцінки можливостей і проявів особистості. Оцінці можуть підлягати люди, предмети, явища навколишньої дійсності. Самооцінка формується під впливом оцінки з боку оточуючих, а також особистої діяльності дитини і власної оцінки одержаних результатів.

Визначними умовами її розвитку є спілкування з оточуючими і особиста діяльність дитини. У спілкуванні дитина опановує стандарти оцінок, їх види, форми, способи соціального порівняння та оцінювання; в індивідуальному досвіді відбувається їх апробація, перевірка на практиці. Формування об'єктивної самооцінки пов'язане зі зміною соціальної ситуації розвитку дитини: з виникненням нових вимог до нього з боку оточуючих, з розширенням самостійності і появою новітнього бачення себе [6, с. 22-27].

Проблемою розвитку самооцінки, структури, функцій займались багато вчених та педагогів, зокрема такі, як Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, М.І. Лісіна, Е. Еріксон, К. Роджерс та інші психологи. Закономірності формування самооцінки у дитячому віці були досліджені Л.І. Божович, А.В. Захаровою, А.Х. Ліпкіною, М.І. Лісіною, В.С. Мухіною та іншими.

Магістерська робота присвячена вивченню особливостей формуванню об'єктивної самооцінки в структурі аномального розвитку дитини.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: тема кваліфікаційної роботи пов'язана із темою кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» № 0119U101727 від 22.11.2019 р.

Мета дослідження – вивчення особливостей формування об'єктивної самооцінки школярів з порушеннями інтелекту у початковій школі.

Відповідно до мети дослідження були визначені наступні завдання:

1. Теоретично розкрити проблему самооцінки в структурі аномального розвитку особистості у психолого-педагогічній літературі;
2. Визначити особливості самооцінки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, її роль у становленні особистості дитини з інтелектуальними порушеннями;
3. Емпірично дослідити рівень сформованості об'єктивної самооцінки в учнів молодших класів спеціальної школи.

Об'єктом дослідження є процес формування об'єктивної самооцінки та оцінки дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – стан сформованості об'єктивної самооцінки школярів з інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження. Відповідно до мети і завдань дослідження в роботі використано сукупність теоретичних методів. Зокрема: системно-структурний аналіз, використаний для уточнення основних понять дослідження, метод аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, методи вивчення педагогічного досвіду, узагальнення. До того ж використовувалися експеримент, бесіда, анкетування, спостереження, констатуючий експеримент.

Наукова новизна одержаних результатів. Уточнено особливості самооцінки та оцінки осіб з порушеннями інтелекту; розкрито зміст понять оцінки та самооцінки; одержано експериментальні дані, щодо стану сформованості об'єктивної самооцінки учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями; створена програма, щодо формування об'єктивної самооцінки молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Практичне значення одержаних результатів. Отриманні результати дослідження дозволяють зробити висновки щодо стану сформованості об'єктивної самооцінки учнів молодшої школи з порушеннями інтелекту та на основі результатів розроблено рекомендації одо формування адекватної самооцінки учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями. Дослідження, можуть бути використані вчителями, в процесі навчання дітей,

методистами спеціальних шкіл, викладачами та студентами вищих навчальних закладів .

Апробація результатів дослідження: представлена класному керівнику 3-го класу Херсонської загальноосвітньої спеціальної школи №1, в якій проводилось дослідження.

Публікації. результати дипломного проєкту опубліковано у збірнику наукових праць Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи», що відбувалася 2-3 листопада 2020 р. на базі Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.

Структура кваліфікаційної роботи складається зі вступу, трьох частин, висновку, списку використаних джерел та додатку.

РОЗДІЛ 1. ПОНЯТТЯ ОЦІНКИ І САМООЦІНКИ У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Дослідження самооцінки і оцінки вітчизняними та закордонними вченими. Історичний розвиток поняття

Самооцінка визначається як особистісне утворення, що бере пряму участь в регуляції поведінки та діяльності людини, як автономна характеристика особистості, її головна складова, що формується при дійовій участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу. Вона є основою внутрішньої мотивації і щільно пов'язана з процесом пізнання. Структура самооцінки представлена двома компонентами – когнітивним (відображає знання людини про себе) та емоційним (відношення до себе як міру задоволеності собою) [49, с. 16-46].

У діяльності самооцінювання ці компоненти функціонують у цілісній єдності: у чистому вигляді не може бути продемонстровано ні одне, ні інше. Ядро когнітивного компонента самооцінки становлять операції порівняння себе з іншими людьми, зіставлення своїх якостей з утвореними стандартами. Знання про себе, що набувається суб'єктом в соціальному контексті, неминуче обростає емоціями, сила і напруженість яких виділяється цінністю для особистості оцінюваного змісту. [39, с. 25-27].

Зарубіжні психологи вивчають самооцінку в основному як процес, що забезпечує раціональність вимог індивіда до себе із зовнішніми умовами, тобто на межі врівноваженості особистості з навколишнім середовищем. При цьому саме соціальне середовище розуміється ними як ворожа людині. Локалізація ролі самооцінки є тільки адаптаційною функцією, яка заперечує ініціативність особистості і функцію самооцінки як одного з механізмів, що здійснюють цю активність.

Самооцінку досліджували такі зарубіжні вчені: Р. Бернс, У. Джеймс та ін. та вітчизняні науковці: Б.Г. Ананьєв, А.М. Колишко, І.С. Кон, О.О. Конопкін та ін. [3, с. 48-76].

У психологічній обіг термін «самооцінка», «образ себе» був введений американським психологом, лікарем Уільямом Джеймсом. Відповідно з науковцем самооцінку (почуття власної гідності, самоповагу, задоволеність життям) можна підійняти, або досягаючи успіху, або зменшуючи домагання. У. Джеймс розділив особистість на складові елементи, почуття та емоції, які ці елементи зумовлюють (самооцінка) та дії, вчинки, згідно цим елементам (піклування про себе та самозбереження). Самооцінку він поділяв на самовдоволення та незадоволення собою.

За А.Адлером утворення самооцінки здійснюється через переживання неповноцінності і безпорадності в порівнянні з іншими людьми в дитинстві, що, на гадку психолога, є «початком затяжної боротьби за досягнення переваги над оточенням, до того ж бажання до досконалості і бездоганності». Прагнення до переваги стає головною мотиваційною силою людини. Гіпотеза оперативного навчіння Б.Скіннера описує досвід взаємодії людини із навколишнім середовищем: в наслідок позитивного досвіду поведінка повторюється, негативного - ні. Цей досвід і впливає на уявлення людини про себе. Продовжувач Б.Скіннера був А. Бандура, який висловлював свою думку про те, що навчіння відбувається не лише через прямий досвід, але і через спостереження («непряме підкріплення»). Самооцінка для нього - це «самоефективність», «самоповага» і «почуття власної гідності». Продуктивність самооцінки А. Бандура бачить через «уявне представлення вдалого сценарію, яке забезпечує позитивні орієнтири для вибудовування поведінки і усвідомленої репетиції вдалих рішень можливих проблем» [66, с. 303-335].

На гадку дослідника Б.Г.Ананьєва, самооцінка є найбільш скомпонованим і різностороннім компонентом самосвідомості (скомпонований процес опосередкованого пізнання себе, відкритий у часі,

поєднаний з рухом від одиничних, ситуативних образів через об'єднання схожих ситуативних образів у цілісне утворення – поняття власного «Я», прямим виразом оцінки інших осіб, що беруть участь у розвитку особистості). І.С. Кон говорить про самоповагу, визначаючи її як заключне вимірювання «Я», що формулює міру прийняття або неприйняття індивідом самого себе.

На думку Р. Бернса, є три моменти, істотних для розуміння самооцінки: – головну роль в її формуванні зображає зіставлення образу реального “Я” з образом ідеального “Я”: чим скороченіший розрив між реальним уявленням людини про себе та її “ідеальним-Я”, тим вище самооцінка особистості; – вагомий чинник для формування самооцінки пов'язаний з тим, як, на думку людини, її оцінюють інші; – на формування самооцінки значний вплив роблять фатичні досягнення особистості в найрізноманітніших різновидах діяльності: чим істотніші успіхи в тому або іншому вигляді діяльності, тим вища її самооцінка [13, с. 234-275].

Самооцінка Р. Бернсом характеризується за такими параметрами: – рівень (висока, середня та низька); – взаємний зв'язок з реальною успішністю (адекватна та неадекватна або завищена та занижена); – особливості будови (конфліктна та безконфліктна). Знижена самооцінка стає очевидною в постійному прагненні недооцінювати власні можливості, здібності і досягнення, в тривожності, побоюванні негативної думки про себе, що схиляє людину скорочувати контакти з іншими людьми.

Адекватна самооцінка відбиває дійсний погляд особистості на саму себе, її досить об'єктивну оцінку особистих здібностей, якостей та властивостей. Якщо думка людини про себе зспівпадає з тим, що вона є в реальності, то говорять, що у неї адекватна самооцінка. Неадекватна самооцінка притамана особистості, чия думка про себе далека від дійсної. Така людина не дає оцінку собі об'єктивно, її думка про себе раптово розходиться з тим, якою її вважають оточуючі. Неадекватна самооцінка, своєю чергою, може бути як завищеною, так і заниженою, якщо людина перебільшує свої можливості,

результати діяльності, особистісні якості, то її самооцінка є завищеною. Якщо людина недооцінює себе в порівнянні з тим, ким вона є на ділі, то її самооцінка занижена. [1, с. 315-325].

Зейгарник Б.В., Лурія А. Р., Рубінштейн С.Л., Соколова Е.Т., Федотова Є.О. аналізували особливості самооцінки при відмінних відхиленнях від нормального інтелектуального та особистісного розвитку. С.Л. Рубінштейн під самооцінкою усвідомлює стрижневе утворення особистості, яке виводиться на оцінках індивіда іншими і його оцінюванні цих інших. Самооцінка розглядається у вигляді головної структури особистості. Основу самооцінки відокремлюють цінності, прийняті особистістю і на внутрішньоособистісному рівні окреслюють механізм саморегуляції поведінки.

За Л.Н. Захаровою, самооцінка є „центральним утворенням особистості, через призму якого переломлюються і опосередковуються всі лінії психічного розвитку індивіда, в тому числі становлення його особистості та індивідуальності”. Самооцінка розглядається як системне утворення, взаємозалежне з факторами психічного розвитку, що є складовою самосвідомості. За Леонтьєвим О.М., самооцінка є одним зі значних умов, завдяки чому індивід стає особистістю. Вона утворює у індивіда потребу відповідати рівню вимог оточуючих і відповідати рівню власних особистісних оцінок [15, с. 20-49].

К. Роджерс розглядав самооцінку через « Я - концепцію » особистості, формування якої відбувається в ході соціалізації особистості завдяки взаємодії з вагомими особами. На думку вченого, названий процес в основному проходить в дитячому і підлітковому періоді. Через призму своєї б « Я - концепції » людина бачить світ , але вона (Я-концепція) не здійснює контроль і не визначає дії людини , скоріше вона символізує вагому частину свідомого досвіду індивідуума , а поведінка людини лише скоординується з нею. Автор ієрархії потреб, А. Маслоу, самооцінку пов'язує із задоволенням людиною необхідності в приналежності та любові, потреби в

самоповазі. Психолог стверджував, що люди, опорні потреби яких є задоволені, особливо в більш ранньому віці, здатні діяти всупереч теперішньому або зриву цих потреб в майбутньому просто тому, що вони мають сильний, здоровий структурований характер як результат базового задоволення. Саме через цінності, ідеали і т.п. відбувається вплив на самооцінку, а завдяки їй формується самоповага. [35, с. 144-158].

Такі психологи як Г.К. Веліцкас і Ю.Б. Гіппенрейтер самооцінку розуміють як продукт відображення суб'єктом інформації про себе в співвідношенні з певними цінностями та зразками, який існує в єдності таких компонентів: усвідомлюваного і неусвідомлюваного, афективного і когнітивного, загального і приватного, реального і того що демонструє. М. Феннел вважає, що самооцінка є тим загальним уявленням людини про себе як про особистість, і про те, яке значення вона надає своїм вчинкам. На думку психолога, низька самооцінка говорить про те, що людина «погано» думає про себе, оцінює себе з не вигідної сторони. Першопричиною низької самооцінки є негативні думки про себе, які відюиваються у наших повсякденних діях і можуть значно впливати на всі сторони існування.

Першим вичерпним дослідженням самооцінки дитини було вивчення Р.Х. Шакурова. Український мудрець у середині 60-х років отримав цікаві дані про автономність самооцінки від оцінки супротивних людей вже у шестирічних дітей, що протистояло панівній точці зору про переважання підпорядкованості самооцінки від оцінки іншої людини в цьому віці. Р.Х. Шакуров наголошує: “Чим старшою є дитина, чим ширший її моральний світогляд, тим сильніше емоційний ефект зовнішньої оцінки опосередковується самооцінкою, раніше сформованими почуттями, уявленнями. На кінець, формуються стійкі почуття, що ґрунтуються на самооцінці, на самоаналізі: гордість – почуття, переважно спрямоване на певні якості та уміння, почуття власної гідності і самоповаги – узагальнені стійкі емоційні ставлення до своєї особистості в цілому” [70, с. 384-403].

Розбуджує цікавість у зв'язку із проблемою формування самооцінки у

дітей дошкільного віку дослідження О.І. Кульчицької, присвячене утворенню моральних почуттів і особливостей їх вираженню у дітей дошкільного віку.

Цікавою є та відомість, що у ході експериментального дослідження було вивчено становлення самооцінного аспекту самосвідомості дітей, розпочинаючи від трирічного та до шестирічного віку. Трирічні діти, за О.І. Кульчицькою, усвідомлюючи моральний бік своїх вчинків, вже можуть аперцепціювати несприятливу оцінку дорослих, через те, самооцінка вже іманентно залучена в життєві функції дитини і помічається у неї в емоціях сорому, яке відображується у дитини спочатку лише в окремій ситуації за окремий звершений вчинок. Демонстрація здатності самостійно оцінювати власні дії, особисті поведінкові прояви, за Кульчицькою, з'являються у дітей віком чотирьох років. Переживання почуття сорому у п'ятирічної дитини пов'язується вже з поодинокими сторонами "Я", а у дітей шестирічного віку це почуття виникає вже у помітно вираженій формі, причому не лише за певні здійснені поведінкові дії, а навіть й за вигадану презентацію їх в самосвідомості дитини. Почуття сорому, яке імпліцитно включає в себе негативну оцінку особистих дій чи вчинків дитини, має вже випереджальний характер стосовно їх дійсного прояву і таким чином дістає активного регулятивного значення.

Старанно досліджує проблему самосвідомості більше півстоліття, починаючи з 60-х років ХХ століття і до сьогодні, наступник П.Р. Чамати М.Й. Боришевський. Серед широкого діапазону досліджених ним проблем розвитку самосвідомості на неоднакових рівнях онтогенезу – молодшому, підлітковому і юнацькому віці – були одержані вагомі результати, стосовно особливостей впливу самооцінки на формування саморегуляції особистості у ході спілкування [32, с. 20-29].

Так, опановуючи особливості моральної саморегуляції поведінки у підлітковому віці, учений довів присутність тісної залежності між адекватністю самооцінки та протіканням моральної саморегуляції у різноконтекстному спілкуванні підлітків. У зв'язку з предметом дослідження

– самооцінкою – дістає увагу, підхід І.І. Чеснокової до вивчення самосвідомості, який отримав визнання з часу утворення його у третій чверті ХХ століття. Іманентне включення самооцінки у самосвідомість особистості прослідковується вже у самому понятті самосвідомості, що, за І.І. Чесноковою, є непростим психічним процесом, який проявляється, насамперед, у сприйманні людиною численних “образів” самої себе у відмінних ситуаціях діяльності та спілкування”. Саме множинні образи самої себе є коренем самосвідомості. При цьому вона віддає першість оцінюючим утворенням у формуванні цих образів у самосвідомості, а в майбутньому – самооцінковим [48, с. 104-165].

Дослідниця зазначає: “Ці “образи” спершу утворюються на основі усвідомлення цієї людиною оцінок її іншими людьми, далі – на підставі співвіднесення оцінок інших і своїх власних”. В уточненій І.І. Чесноковою інтерпретації складу самооцінки говориться про перехід від двочленної до тричленної її будови. При цьому виключний інтерес утворює психологічне тлумачення І.І. Чесноковою самооцінки як особистісного утворення. Кажучи про самооцінку в контексті самосвідомості, вона зауважує: “Узагальнені результати пізнання самої себе й емоційно-ціннісне ставлення до себе закріплюються у відповідну самооцінку, яка включається в систему регуляції поведінки у формі саморегулювання”.

Таким чином, самооцінку І.І. Чеснокова досліджує як форму саморегуляції, що об’єднує три складові самосвідомості – саморегулювання, емоційно-ціннісне відношення людини до самої себе та самопізнання. Основою самооцінки характеризується багатоаспектністю і включає світ “моральних цінностей, ставлення, можливостей” особистості. І.І. Чеснокова надає самооцінці роль механізму в саморегуляції поведінки, запевняючи: “В цьому контексті особливо підкреслимо роль самооцінки як механізму саморегулювання поведінки особистості. В цьому процесі їй належить особлива роль [9, с. 405-423].

Будучи “стрижнем” всього процесу саморегулювання поведінки на всіх

етапах його здійснення, вона залучаються у структуру мотивації, визначає спрямованість саморегулювання, вибір засобів його здійснення і, нарешті, має значний на інтеграцію досягнутого ефекту поведінки”. Вона доречно зазначає, що різні генетичні рівні розвитку саморегуляції мають і різний “коефіцієнт участі самооцінки” в ньому. Одночасно за горизонтами її розгляду залишаються онтогенетичні особливості цього процесу [, с.15-16].

Принагідно підкреслимо, що виключно через 30 років вітчизняні науковці С.П. Тищенко та Ж.В. Гордєєва вивчили експериментально особливості регулятивних властивостей самооцінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Наукові розвідки І.І. Чеснокової стали основою для проведення вивчення проблеми самооцінки, беручи початок з 80-х років ХХ століття, вони не позбулися своєї актуальності і нині. Поодинокую лінією бажань дослідників є опрацювання взаємозв’язку між самооцінкою та рівнем домагань з полярних концептуальних позицій. У дослідженні Л.В. Бороздіної і Л. Відинської здійснена спроба виявити рівень відповідності між рівнем домагань і самооцінкою за такими критеріями, як адекватність, висота і стійкість [40, с. 9-15].

Звиклим є пояснення Л.В. Бороздіною самооцінки як “явища оцінювання людиною іншої окремої властивості чи здатності, оцінювання власного потенціалу в цілому”. Виявлено, що між рівнем домагань і самооцінкою недостатня лінійна залежність і рівень домагань не може тотожно слугувати індикатором самооцінки за вищевказаними характеристиками. На дослідження отриманих даних, певно, впливало і концептуальне бачення дослідниками психологічної сутності досліджуваних феноменів [38, с.38-40].

Самооцінка розглядалася як цілісне утворення, що не відокремлюється на окремі складові, – до того з лімітованим колом параметрів. Діаметрально полярним до підходу Л.В. Бороздіної було бачення А.В. Захаровою самооцінки як складноструктурованого утворення. Структурно-динамічна зразок самооцінки мала опозиційний статус до моноконцептуального

бачення самооцінки Л.В. Бороздіною. Основна важливість самооцінкової сфери рельєфно розглянута і у концепції відповідальної поведінки, запропонованій М.В. Савчиним. [2, с. 30-42].

Вивчаючи відповідальність як особливу соціально-психологічну настанову особистості спільно з когнітивною, емоційно-мотиваційною та конативними її складовими, М.В. Савчин розгорнуто аналізує самооцінкову сферу, її становлення і процес росту. Окреслюючи когнітивну складову відповідальності, вчений залучає оцінковий та самооцінковий прояви самосвідомості до другої та третьої її підструктур. Якщо у другій підструктурі – усвідомлені особистістю інстанції відповідальності – оцінковий аспект виступає як можливість оцінювати поведінку при сприйнятті особистістю ролі інших, то самооцінковому аспекту належить третя підструктура: це оцінювання себе як суб'єкта відповідальної поведінки. Останнє з кінця включає, через призму самооцінкової сфери, наступні три рівні: власну систему ціннісних орієнтацій, мотивів поведінки, сенсів; власного досвіду та компетентності; а також рівень “соціальних домагань та очікувань у сфері відповідальної поведінки”.

Оцінковій і самооцінковій сфері належить значуща роль у внутрішньому плані поведінкового компонента, що розкривається в оцінці засобів поведінкових проявів відповідальності, самоаналізі “Я”, у становленні особистої позиції у процесі інтерсуб'єктної взаємодії тощо [25, с. 362-381].

Згідно з О. М. Колишко, традиційно загальна самооцінка особистості розглядається як похідна від її власних самооцінок. Виділяють три критерії в переліку механізмів формування глобальної самооцінки з особистісних самооцінок:

1. Інтегральна самооцінка особистісних аспектів, зважених за їх суб'єктивною значимістю.
2. Поєднання особистісних самооцінок, які пов'язані з різними аспектами “Я-концепції”.
3. Ієрархічна структура, яка включає особистісні самооцінки,

інтегровані за сферами особистісних проявів, в комплексі зі складовими узагальненого “Я”, яке знаходиться нагорі ієрархії.

Видатні психологи – Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейн, П.Р. Чамата й ін. – розглядають самооцінку як компонент самосвідомості особистості, як продукт її розвитку, породжуваний усією життєдіяльністю людини.

І. Кон запевняє, що з усіх складових самосвідомості самооцінка є найвагомішою, та демонструє, як індивід оцінює себе відповідно визначеної специфічної цінності. На погляд А. Спіркіна, самооцінка - це не тільки пізнання самого себе, але й відповідне ставлення до себе; до особистих якостей та станів, можливостей, фізичних і духовних сил, іншими словами — самосвідомість. Ю. Мар'яною наголошує, що „самооцінка – компонент самосвідомості, який включає, поруч із знаннями про себе, оцінку людиною самої себе, власних можливостей, моральних рис і вчинків” [33, с. 6-10].

Таким чином, самосвідомість – розуміння людиною себе самої як особистості, особистих фізичних сил та розумових здібностей, вчинків, дій, їх мотивів та мети, свого відношення до навколишнього світу, інших людей і до самого себе. Низка опрацювань самооцінки присвячена дослідженню вікового росту самооцінки на більш тривалому проміжку життя (Л.В. Бороздіна, Є.В. Рудова, Л.В.Соломіна та ін.) [19, с. 222-247].

У дослідженнях А.І. Липкіної, Л.О. Рибак розкриваються уявлення про параметри самооцінки: адекватність, стійкість та висота самооцінки, на основі зазначених характеристик будується систематизація самооцінки, виділяючи нестійку та стійку самооцінку, яка буває адекватна і неадекватна. Остання відображає помилкове уявлення людини про себе, буває завищеною чи заниженою. Неадекватна самооцінка є коренем внутрішніх суперечок та поєднана з афектом неадекватності. Непостійна самооцінка до того ж виступає причиною порушення діяльності суб'єкта. А.В. Захарова виокремлює в структурі самооцінки усілякі її складові в підпорядкованості від їх недовготривалої спрямованості: ретроспективну, перспективну та

актуальну досліджує їх можливі відношення та взаємозалежність. На думку автора, самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань людини [67, с. 329-350].

В системі становлення особистості до зовнішнього предметного світу і до оточуючих людей у процесі інтерсуб'єктної активності, усвідомлення цього людиною як особистістю науковець бачить психологічну сутність формування адекватної, а за його термінологією, “правильної” самооцінки. “Усвідомлення людиною своїх стосунків із навколишнім світом та іншими індивідуумами, що проявляється в її можливості і визначати своє місце в цьому світі, виокремлювати себе з нього і прирівнювати себе йому, слушно оцінювати своє ставленн до інших людей і відношення оточуючих до себе і т.д., допомагають їй вірно оцінювати і саму себе, свої фізичні та психічні властивості, свої позитивні та негативні якості, вчинки, дії, своє місце у житті, праці, в суспільстві і т.д.”. Як видно з вищезазначеного, П.Р. Чамата звертав увагу на двовекторній спрямованості самооцінки у процесі інтерсуб'єктної взаємодії: оцінювання особистого ставлення до інших людей невіддільне від зворотної спрямованості – від оцінювання відношення інших людей до самої себе. П.Р. Чамат акцентує увагу на тому, що саме така структура самооцінкового ставлення задовольняє і становлення в особистості адекватної самооцінки самої себе: сприяє їй, за його виразом, «правильно оцінювати і саму себе» [56, с. 45-55].

Самооцінку П.Р. Чамата відносить до пізнавальної форми прояву самосвідомості спільно з самоспостереження, самовідчуттям, самоаналізом та самокритикою. Науковець поступово розгорнув логіку самопізнання людиною самої себе: від найпростіших до найскладніших її структур. Схвалення цього дістаємо в майбутньому аналізі ним пізнавальної форми прояву самосвідомості: “В них з різною глибиною і повнотою відображаються в мозку людини ті стани, процеси і зміни, які мають місце в її організмі і психіці, а також її дії і вчинки, мотиви і цілі цих дій і вчинків, відношення людини до зовнішнього світу й інших людей.

Починаючи з елементарних самовідчуттів, в яких помічаються

поверхові, розрізнені знання людини про себе, самопізнання проходить різні ступені і знаходить своє завершення в самооцінці та самокритиці, в яких ці знання набувають глибокого, всестороннього характеру”. Точка зору П.Р. Чамати відносно трьох форм прояву самосвідомості й місця самооцінки в ній неймовірно вогоста, бо саме вона дала початок розповсюдженню в сучасній психології погляду стосовно тричленності структури самосвідомості. Продуктивність підходу П.Р. Чамати до проблеми самосвідомості та її структури віднайшла своє підтвердження в тому, що бодай через 30 років – у фундаментальному дослідженні І.І. Чеснокової – яскраво прослідковується його ідея тричленності структури самосвідомості: емоційної, пізнавальної і вольової її сторін.

І.І. Чеснокова обґрунтовано стверджує: “У структурному відношенні самосвідомість являє собою єдність трьох сторін – пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самоствалення) і дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція)”. У ході розкриття своєї теорії науковець здійснив трансгресію за особисте означене ним завдання дослідження. Це проявилось в тому, що у рамках генезису самосвідомості дитини переддошкільного та шкільного віку П.Р. Чамата уперше у вітчизняній психології розкрив і генезис становлення оцінкової та самооцінкової сфер дитини [60, с. 207-225].

На погляд П.Р. Чамати, розвиток самооцінки проходить у дві стадії: • на першому етапі індивідум, оцінюючи себе, задовольняється, як правило, оцінкою своїх дій та вчинків; • на другому етапі – у сферу самооцінки заносяться внутрішні стани, моральні якості особистості. Становлення другого етапу – вищого рівня самооцінки – розпочинається в юнацькому віці та плине усе життя людини в міру того, як нагромаджується соціальний досвід та з наступним розумовим розвитком, розвитком свідомості.

Плин оцінювання може відбуватися різноманітними шляхами залежно від безлічі факторів. Людина може просто переймає думку оточуючих про себе, а може критично обсудити сутність своєї поведінки й виводити

особисту думку. Одна людина весь час аналізує свій колишній досвід, робить висновки, намагаючись чогось не робити, чи вважає себе непогрішною, чи просто не вміє щось робити. Для деяких вагомою підставою самооцінки є тільки їх особисті бажання, не утверджені ані попередніми справами, досвідом, ані можливостями. Такі особистості ніколи не змирюються з критичними зауваженнями на свій рахунок, чи негативною оцінкою. А дехто, навпаки, основою для самооцінки вважають те, що психологи називають “феноменом вкладеної праці”, на зразок: “Я багато працював, тому заслуговую високої оцінки”. Але незважаючи на це, не аналізується результат праці, чи здобуто мети тією працею, чи ні – це для них не суттєво. Основне – що працю виконано [53, с. 64-100].

І. Чамата перший охарактеризував змістову та генетичну лінії самооцінки у будові проблеми самосвідомості в контексті педагогічної та вікової психології. Розробка П.Р. Чаматою вищезазначеної теорії зумовив появу у вітчизняній психології впродовж другої половини ХХ століття результативних досліджень різних елементів самосвідомості й самооцінки в онтогенетичному ракурсі.

В. Абдрахманова відзначає наприклад, що „самооцінка являє собою ступінь в розвитку самосвідомості і проявляється у здатності ставитися до себе критично, співвідносити свої можливості і результатами діяльності не лише згідно з думкою оточення, але й на рівні власних вимог до себе”. Є. Савомько розуміє самооцінку як „особливий рівень в розвитку самосвідомості, передумовою якої є усвідомлення індивідуума самої себе, особистих розумових можливостей, фізичних сил, вчинків, мотивів та цілей власної поведінки, свого ставлення до оточуючих і до себе, своїх сил і можливостей в досягненні визначених цілей”. В. Куніцина обумовлює самооцінку як певний прояв самосвідомості, який дозволяє давати собі оцінку та включає певні знання і відношення [63, с. 374-391].

З точки зору О. О. Конопкіна, самооцінка відіграє регуляторну та захисну функції, маючи вплив на поведінку, розвиток особистості та

діяльність, її взаємини з оточуючими. Головна роль самооцінки в психічному житті особистості має значення в тому, що вона є необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки і діяльності.

Виходячи з цього, самооцінка є однією з форм прояву самосвідомості, оціночної складової „Я - концепції”, афективною оцінкою уявлення індивіда про самого себе, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси „образу Я” можуть зумовлювати більшою мірою сильні емоції, взаємопов’язані з їх прийняттям чи осудом. Під самооцінкою розуміється чуттєво забарвлене ставлення індивіда до окремих своїх якостей, що має дію на його поведінку, результати діяльності, взаємини з оточуючими. Розвиток самооцінки відбувається під час усього життя людини, і „саме орієнтири для самооцінки, закладені в дитинстві, підтримуються впродовж усього життя людини, а відступити від них надзвичайно важко”. Самооцінка включає вміння оцінити свої сили і можливості, вона дає змогу людині „приміряти” свої сили до завдань, запитів навколишнього середовища і як наслідок самостійно ставити перед собою певні цілі [11, с 188-200].

Таким чином, поняття самооцінки, як правило, не є самостійним, воно як правило введено в ширшу теорію особистості або теорію „Я”. У зарубіжній психології у цей же спосіб прийнято брати до уваги самооцінку в структурі „Я – концепції”, яка визначається як комплекс всіх уявлень індивіда про себе, поєднана з їх оцінкою. Описову складову „Я – концепції” частіше називають „образом Я” чи „картиною Я”; складову, взаємопов’язують зі ставленням до себе або до окремих особистих якостей, називають самооцінкою чи прийняттям себе. Виділення описової та оціночної складових дозволяє розглядати „Я концепцію” як комплекс установок, спрямованих на самого себе [17, с. 99-101].

Значить, можна відзначити, що самооцінка – це ієрархічно організоване, системне утворення, всі складові якого – структурні компоненти, форми, види, показники – розвиваються в тісній взаємодії і взаємозумовленості. Якісна специфіка кожного з них визначає логіку його

розвитку, що співвідноситься з віковими та індивідуальними особливостями індивіда [28, с.142-174].

1.2. Особливості самооцінки та оцінки осіб з порушеннями інтелекту.

Одним з найважливіших факторів розвитку особистості є формування об'єктивної оцінки і самооцінки можливостей і проявів особистості. Оцінці можуть підлягати люди, предмети, явища навколишньої дійсності. Самооцінка - це оцінка людиною самого себе: своїх відносин, дій, якостей, вчинків, досягнень і т. д. Самооцінка формується під впливом оцінки з боку оточуючих, а також власної діяльності дитини і власної оцінки її результатів.

Самооцінка у школярів складається при виконанні ними різних завдань. У міру її розвитку вона починає впливати на поведінку: з'являються різні реакції, які виражають ставлення до завдання, а в ході його виконання і до отримуваних результатів. У процесі формування самооцінки велика роль належить вчителю, оцінює процес і результати діяльності учня.

У розумово відсталого школяра знижений рівень самосвідомості, йому властива некритичність при оцінці власних дій і вчинків. В силу цього виникає невміння адекватно оцінити результати роботи, проаналізувати власну діяльність. Все це веде до своєрідності процесу формування та прояви самооцінки у розумово відсталих школярів. В ході спеціальних досліджень були виявлені наступні особливості їх самооцінки на різних етапах навчання у допоміжній школі. У молодшому віці відзначаються занижена і завищена самооцінки, в середньому - найбільш адекватна, в старшому - переважно завищені.

Порушення самооцінки в молодшому віці викликається незрілістю особистості, нерозумінням висунутих цілей діяльності, невмінням аналізувати і співвідносити досягнуті в ході діяльності результати з вихідними даними та ін.

Завищена самооцінка в старшому віці часто пояснюється прагненням компенсувати дефект і невмінням об'єктивно оцінити свої можливості. Підвищена самооцінка може виникати як псевдокомпенсаторного характерологическое освіту у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих.

У формуванні правильної самооцінки визначальна роль належить оцінці учителем діяльності, вчинків, висловлювань учнів [92, с. 287-234].

Залежно від самооцінки знаходиться рівень домагань. У розумово відсталих в залежності від характеру дефекту можна спостерігати підвищений і занижений рівні домагань. Так, у олігофренів з врівноваженим протіканням процесів збудження і гальмування можна поступово виробити адекватний даній ситуації рівень домагань. У розумово відсталих з проявами емоційної тупості (з поточної шизофренію, грубим недорозвиненням особистості) порушена яка би там не було залежність між складністю завдання і рівнем домагань.

Порушення рівня домагань у розумово відсталих пояснюється невмінням оцінити свої можливості, спланувати свою діяльність і передбачити її результати.

Оцінка і самооцінка в структурі особистості розумово відсталого школяра виступає в якості провідного компонента у формуванні самосвідомості.

1.2.1. Характеристика самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями на різних етапах онтогенезу

Самооцінка – один з суттєвих факторів, від якого залежить відносини індивіда з навколишнім світом, рівень її прискіпливості та самокритичності. Самооцінка має вплив на продуктивність діяльності дитини, рівень її майбутнього розвитку та соціалізацію [78, с. 313-343].

Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх якостей та можливостей, місця серед оточуючих. Вона окреслюється такими

показниками як динамічність і комплексність. Суб'єктивний характер і співвідношення самооцінки з справжніми проявами людини надає можливість поділити її на адекватну (оцінка себе відповідно реальності) та неадекватну (неправильне оцінювання своїх можливостей). Відносно до цього самооцінка може бути завищеною (переоцінювання своїх якостей) та заниженою (приниження своїх позитивних якостей та (або) перебільшенням недоліків) [86, с. 223-246].

Якщо ж брати до уваги особливості самооцінки розумово відсталих дітей на різних етапах онтогенезу, можна зауважити, що самооцінка розумово відсталих дітей в простих умовах виховання знаходиться в ситуації постійного контрастного впливу, оскільки в сім'ях відзначається жалісне ставлення до такої дитини, гіперопіка та радість найменшим успіхам. Самооцінка розумово відсталої дитини у звичайних умовах виховання безперестану перебуває під дією різких та контрастних впливів. У сім'ї, доки дитина маленька, особливо в ті періоди, коли стає відомою та чи інша хвороба нервової системи, її не тільки жаліють, а й радіють мінімальному її досягненню та успіху. Сама дитина також схильна себе високо оцінювати. У неї виникають підвищені домагання уваги дорослих.

Експериментальне вивчення самооцінки розумово відсталих дітей в цілому підкреслює її неадекватність в бік завищення. У них виникає підвищена потреба до уваги з боку дорослих, їх похвала. Коли ж дитина йде в дитячий садок чи інших колектив однолітків, самооцінці, яка сформувалася, завдається досить тяжкий удар через вагоме зниження уваги з боку оточуючих. Особливо вагома моральна шкода особистості з розумовою відсталістю наноситься у випадку, коли вона необгрунтовано потрапляє в масову школу і починає там навчатися. Чим довше дитина з особливими освітніми потребами перебуває в цьому колективі, тим непохитніше фіксуються в ній від'ємні якості. Нерідко це ускладнюється несприятливими сімейними умовами. А. Д. Виноградова, вивчаючи самооцінку таких школярів, відмічає, що в них вона відзначається як занижена так і завищена,

що висвітлюється незрілістю індивідуума, неясність поставлених цілей діяльності, невмінням аналізувати і співвідносити діставні в ході роботи результати з початковими даними.

Самооцінка дитини з порушенням розумового розвитку у дошкільному віці є свідченням прийняття самої себе (особистого тіла, розвиненої можливості до регуляції власної поведінки та ін.) та показником її відношення до людей, що оточують. Формування в дитини завищеної самооцінки може виявлятися в агресивному ставленні до оточуючих, дратівливості, сталій конфліктності та ін. Напрям до заниженої самооцінки можуть виражатися в усамітненні дитини, уникненні контактів, у страхах та ін [97, с. 91-109].

У дітей в молодшому шкільному віці спостерігається завищена самооцінка у зіставленні з учнями масової школи. У середньому шкільному віці ця різниця стає меншою, і лише у старшому шкільному віці знову відмічається різка різниця у характері самооцінки – її рівень у старшокласників спеціальної школі ставав дуже високим. Л.С.Виготський це обумовлює тим, що у молодшому шкільному віці висока самооцінка має афективну зумовленість, з роками самооцінка стає більш адекватною, і вже у старшому шкільному віці формується псевдокомпенсаторна завищена самооцінка [88, с. 640-656].

У молодших розумово відсталих школярів самооцінка неадекватна, вірні поняття про свої можливості не сформовані, вони ще занадто залежні від оцінок вчителів і батьків, не здатні критично оцінити свої дії і вчинки. Ці діти або надмірно завищують, або, навпаки, занижують свої здібності і моральні якості. Виключно вагомим цей віковий період є думка дорослого. В оцінці своєї поведінки, своїх взаємин з іншими людьми молодші школярі підпорядковані оцінці значущих дорослих, їм важливо емоційне прийняття їх учителем, яке виражається вербальними і невербальними засобами - похвалою, посмішкою, поглядом, жестами. Коли оцінка дорослим здібностей, вчинків дитини та її рис без вагомих на те причин буває

позитивною, то у останнього формується завищена самооцінка. У тому числі, коли дії дитини викликають роздратування, невдоволення оточуючих і він чує тільки осуду, формується неправомірно занижена самооцінка [73, с. 271-281].

Для молодших розумово відсталих учнів притаманий високий рівень домагань, оскільки вони не можуть правильно оцінити свої можливості. Їх плани на майбутнє, що стосуються подальшої трудової діяльності та вибору професії, говорять про це: "Буду льотчиком, начальником, учителем" і т.п. Досліджував самооцінку розумово відсталих учнів молодших класів у трудовій діяльності Г.М. Дульнев. Аналізуючи результати, він опирається на теорію Л.С. Виготського щодо сутності розумової відсталості. Особливість співвідношення між інтелектуальними та афективними процесами у дітей з дебільністю визначає, на його думку, особливості їх самооцінки. Спостереження за учнями 1—2-х класів на заняттях з трудового навчання показують, що вони за незначним винятком не можуть вірно оцінити особисті можливості тому, що з одним й тим самим бажанням і готовністю беруться за будь-яке запропоноване їм завдання, не усвідомлюючи рівня його складності. Ця чітка переоцінка своїх можливостей у дітей формується тому, що вони не володіють знаннями про методи виконання роботи. На основі сприймання зразка виробу учні складають вірогідне уявлення про мету завдання ("зробити такий будинок", "коробочку", "візок" тощо), але не про способи реалізації цієї мети. Навіть характерні невдачі у роботі не призводять до усвідомлення обмеженості власних можливостей. У тих випадках, коли їм щось вдається зробити, хоча б дуже віддалено подібне до зразка, учні рахують особистий виріб хорошим [102, с. 160-198].

Зрозуміло, що на першому етапі трудового навчання у маленьких школярів має перевагу емоційне ставлення до завдання і результатів своєї праці: їх захоплює бажання зробити річ. Виразне емоційне ставлення до власної роботи зазвичай перешкоджає дитині помітити у своєму виробі істотні дефекти.

На цьому етапі навчання для більшої кількості розумово відсталих школярів не має різниці між "я хочу зробити" і "я можу зробити". По-іншому говорячи, у школярів перших та других класів спостерігається така своєрідна єдність інтелекту і емоцій, за якої емоційний бік частіше буває більш гостро вираженим, ніж усвідомлення сутності роботи, її технологічної структур труднощів тощо.

Учнів старших класів при виконанні звичайних навчальних завдань з праці за ступенем впевненості й самостійності виконання завдань можна поділити на три основні групи.

Перша, незначна група учнів (близько 20 %) при виконанні контрольних завдань діють так само, як це робили учні молодших класів. Для них винятковим є збереження псевдо-впевненості у тому, що вони можуть зробити будь-яке завдання і що вони виконують його так, як потрібно. Після першого ознайомлення з інструкцією майже не повертаються до неї на свій розсуд й одразу починають виконувати завдання. Виконують вони це частіше невдало, з вагомою кількістю помилок, яких не помічають. За присутності значних труднощів не звертаються за допомогою до вчителя та інструкції. їхня зовнішня активність, самостійна діяльність є малопродуктивною [82, с. 368-379].

До числа учнів першої групи, як правило, потрапляють важкі дебіли; до цієї групи мають відношення також розумово відсталі діти з домінуючими розладами діяльності лобних частин головного мозку, які, як показала М.С. Певзнер, найменш адекватно оцінюють ситуацію і своє місце в ній. До цієї ж групи можна віднести учнів з чітким переважанням процесів збудження у вищій нервовій діяльності, в яких є надзвичайно ускладненим формування активного гальмування.

Друга група учнів (20—25 %) виявляє повну і справжню самостійність при виконанні контрольних завдань, виконує роботу технологічно вірно і швидко. У процесі виконання завдання вони не звертаються за допомогою до вчителя. Катамнестичні відомості говорять про те, що й після закінчення

школи вони виявляються найкраще соціально пристосованими.

Впевненість у трудових діях цієї групи учнів ґрунтується на низці чинників: вони гарно володіють робочими навичками; правильно і досить швидко орієнтуються в інструкції; вміють намітити план роботи; правильно підбирають необхідний матеріал та інструменти; уміють провести розмітку і вчасно здійснюють контрольні операції тощо. Для цих учнів характерні також прояви підвищеного інтересу до своєї спеціальності, бажання виділитись якістю своєї роботи і реалістичні плани щодо своєї майбутньої трудової діяльності [21, с. 367-378].

Якщо порівнювати стан діяльності цих випускників з тим, що було у перші роки навчання, то без сумніву є значний розвиток як інтелектуальної, так і емоційно-вольової сфер.

Третя, найчисленніша, група учнів (приблизно 50 %) виявляє невпевненість і недооцінку своїх можливостей, низький рівень самостійності при виконанні контрольних завдань; потребує постійної допомоги й підтримки від учителя. Характер їх поведінки є дещо таким: після ознайомлення з інструкцією вони відразу звертаються за допомогою до вчителя або чекають її, не починаючи роботи. їм нелегко визначити порядок операцій, проте за незначної допомоги можуть правильно намітити план своєї роботи. Часто вони звертаються до вчителя й тоді, коли у цьому немає потреби. Наприклад, зробивши чергову операцію абсолютно точно, учень запитує: "Я правильно зробив?" Запитання до вчителя говорять не стільки про відсутність знань або про невміння виконати завдання, скільки про те, що, використовуючи свої знання на практиці, вони вимагають підтримки, заохочення [28, с. 142-174].

До цієї групи входить основний склад дітей допоміжної школи (травматичне слабоумство, виразна дебільність, розумова відсталість, що виникла внаслідок перенесення менінгоенцефалітів). За загальноосвітніми предметами ці учні, як правило, навчаються успішно. При навчанні праці за офіційними показниками вони також вважаються абсолютно успішними.

Є привід вважати, що недостатня переконливість у вірності своїх дій у процесі праці у цієї групи учнів залежить від нового, якісно іншого співвідношення між емоційними та інтелектуальними складовими особистості, яке сформувалося в процесі навчання й виховання. Під впливом навчання учні почали розуміти, що для виконання трудового завдання необхідні належні знання та вміння. Тепер вони діють досить переконливо лише у вузьких межах гарно відомих завдань, які значно разів виконувалися ними. Кожне нове завдання або особливе поєднання робочих операцій може викликати у них підозрілість у вірності використання своїх знань та вмінь [55, с. 274-305].

На думку Г.М. Дульнєва, привід змін у характері трудової діяльності учнів старших класів визначаються новим співвідношенням між емоційно-вольовими та інтелектуальними компонентами особистості.

Під впливом навчання все більше розвиваються складові аналітичного дослідження зразка виробу. Натомість одного лише бажання "хочу зробити" в учня постає запитання "як зробити?"

Утворюються паростки розуміння логіки створення речей, нескладних за своєю структурою. Все це й лягає в основу формування нового ставлення до трудових завдань, коли це ставлення вирізняється не лише емоційними прагненнями, а й певними складовими усвідомлення змісту завдання, його складності, необхідності попереднього відбору матеріалів, інструментів тощо [62, с. 296-342].

Центр тяжіння у співвідношенні емоцій та інтелекту відносно трудової діяльності учнів під впливом навчання починає поступово зміщуватися в сторону інтелекту. До таких учнів, які вагомо просунулися в інтелектуальному розвитку, можна віднести учнів другої й третьої груп.

Г.М. Дульнєв запевняє, що описаний стан напівготовності основної частини учнів допоміжної школи до праці є результатом недосконалості процесу трудового навчання, а не вираженням якихось фатально зумовлених рис самих дітей [44, с. 160-198].

Недосконалість педагогічного процесу на стадії професійно-трудоного навчання закладається у тому, що не надається спеціальна увага формуванню однієї з вищих емоційно-вольових якостей особистості: впевненості у правильності використання відомих умінь, навичок та знань.

Велика кількість учителів із трудового навчання занадто опікають учнів, не даючи їм можливості якоюсь мірою виконати завдання самостійно. Завжди підміняючи учня у важких для нього ситуаціях, учитель крок за кроком утворює в нього почуття невпевненості у своїх діях, незмінне бажання отримати допомогу та підтвердження правильності своїх дій [27, с.448-463].

Таким чином, самостійність, впевненість та цілеспрямованість учнів допоміжної школи, за висновками Г.М. Дульнева, мають залежність від співвідношення емоційного та інтелектуального компонента в їх діяльності.

Розумово відсталим підліткам значно легше дати оцінку своєму і чужому поведінки, характеру. Самооцінка з віком стає адекватнішою, що каже про розвиток особистості школярів. Міжособистісні відносини в колективі і самооцінка в значній мірі визначаються успіхами у навчальній діяльності школярів, яким важко адекватно оцінити інтелектуальні якості.

Значно успішних учні з адекватною або дещо заниженою самооцінкою своїх можливостей і успіхів, зазвичай, займають сприятливе місце в колективі. Розумово відсталі школярі зі слабкою успішністю, перебільшують свої можливості і показують завищену самооцінку і неадекватний рівень домагань в сфері міжособистісних відносин, переважно займають несприятливе становище в колективі однолітків [99, с. 144-166].

У старшому підлітковому віці у розумово відсталих школярів розвивається особистісна рефлексія. Діти критично оцінюють якості своєї особистості, аналізують власні вчинки, взаємини з оточуючими, досить адекватно сприймають оцінки, які дає їм педагог. При цьому зберігається інфантильність в спілкуванні з оточуючими, яка проявляється в несамостійності при прийнятті рішень, в надмірну залежність від дорослих.

Самооцінка не тільки є регулятором поведінки дитини та її взаємин з оточуючим середовищем, а й представляє вагому складову у формуванні самосвідомості людини.

Учням старших класів в цілому характеризуються вищим самосвідомості, хоча зберігаються деякі риси інфантильності. В результаті корекційного навчання у них помічається вміння вірно оцінити і себе, і результати своєї діяльності, в тому числі навчальної. З віком оцінка індивідуальних інтелектуальних можливостей стає більш реалістичною. У міру дорослішання і розширення соціального досвіду у більшій частини розумово відсталих школярів старшої школи зростає особистого дефекту. У школярів з легким ступенем розумової відсталості це може спричинити до грубі поведінкові розлади [84, с. 167-172].

Встановлено, що чим швидше учень спеціальної (корекційної) школи включається в суспільно значиму діяльність, тим скоріше йде формування позитивних сторін його особистості.

Формування адекватного відношення до навчання у дітей з інтелектуальною недостатністю плине надзвичайно повільно і характеризується нестійкістю, може змінюватися під дією ситуації, зміни обстановки, успіху чи неуспіху, ступеня контролю з боку педагога. [90, с.12-24].

У значній кількості розумово відсталих старшокласників спостерігається вибіркоче ставлення до шкільних предметів, принаймні такі переваги проявляються у них значно пізніше, ніж в нормі; у деяких же вони не формуються навіть до випускного класу

Серед факторів, що спонукать утворення позитивного ставлення до навчання, вагоме значення має педагогічна оцінка. Діти, як правило, називають коханими ті предмети, за якими мають добрі відмітки. У молодших класах оцінка мало заохочує до старанності учнів і їх прагнення до покращення якості знань тому, що діти не завжди можуть адекватно оцінити свою працю чи працю друга, не беруть до теми значення позначки.

Педагогічна оцінка в спеціальній (корекційної) школі VIII виду стає чинником формування позитивного ставлення до навчальної діяльності тільки в тому моменті, якщо учні правильно розуміють зміст кожної оцінки та критеріїв оцінювання.

У формуванні позитивного ставлення розумово відсталих школярів до навчання, зокрема в перші роки навчання, вагоме значення належить педагог. До старшого підліткового віку школярі стають більш критичні і вимогливі до особистісних якостей педагога, до проявів його невербальної поведінки. Підлітки очікують від вчителя уважного і шанобливого ставлення до себе. Доброзичливість педагога до учнів - одна з умов, які формують їх позитивну навчальну спрямованість [80, с.359-388].

1.2.2. Своєрідність співвідношення самооцінки та рівня домагань дітей з інтелектуальними порушеннями

Характерним у розумово відсталих учнів є співставлення самооцінки й рівня домагань. Таке співставлення вивчається за допомогою методики Хоппе, за якою досліджуваному подається думка з 10 завдань, розташованих у порядку зростання складності, вибрати завдання, яке він буде виконувати. Після виконання завдання досліджуваному надається можливість знову обрати. При цьому ступінь складності вибраного завдання дає можливість оцінити, наскільки успіх чи невдача виконання попереднього завдання змінює рівень домагань.

За результатами виконання методики Хоппе Ж.І. Намазбаєва поділила учнів допоміжної школи на три групи. Для першої групи (30% обстежуваних) характерним є врахування кожного успіху і невдачі у майбутньому виборі завдання. Тобто, якщо попереднє завдання дитина не виконувала, це змушувало її обирати легше завдання; якщо ж дитина справлялася з попереднім завданням, то далі вона обирала складніше. Самооцінка цих дітей не змінилась після експерименту [75, с. 360-368].

До другої групи належать діти (53 %), які не завжди зважають на успіх або невдачу при визначенні рівня складності наступного завдання. З них 23 % дітей із заниженою самооцінкою, які, не зважаючи на успіх, обирали простіші завдання, тебто занижували свій рівень домагань. Ці діти відрізняються негативною "Я-концепцією", в них переважає мотивація уникнення невдач над мотивацією прагнення до успіху. Вони не довіряють своїм досягненням, невпевнені у собі, бояться труднощів та уникають їх. Після експерименту самооцінка у них дещо підвищилася. 30 % учнів другої групи після невдачі обирали важчі завдання, тобто неадекватно підвищували рівень домагань. Самооцінка у таких дітей вагомо завищена, знижена критичність ставлення до себе, спостерігається тенденція до заперечення невдач. Принаймні експеримент не вплинув на їхню самооцінку, однак виглядали вони засмученими. 17 % досліджуваних, які були зараховані до третьої групи, у своїй діяльності взагалі не орієнтувалася на рівень успішності виконання попереднього завдання. Ці діти виявилися байдужими і некритичними до результатів своєї діяльності. До активності їх схиляло не прагнення досягти позитивного результату, а намагання виконати вимоги педагога. Самооцінка у них була завищеною. Невдачі чи успіхи ніяк не впливали на неї [58, с. 170-198].

До числа основних компонентів особистості прийнято відносити самооцінку і рівень домагань. Ці сторони особистості в дошкільному віці у розумово відсталих дітей не розвинені. Якщо діти і відповідають на питання, що задаються з метою з'ясувати рівень розвитку цих якостей, то роблять це найчастіше бездумно, легко змінюючи свою відповідь в залежності від ситуації [29, с. 88-106].

У молодших розумово відсталих школярів самооцінка неадекватна, правильні поняття про свої можливості не сформовані, вони ще надмірно залежні від оцінок вчителів і батьків, не мають змоги критично оцінити свої дії і вчинки. Ці діти або занадто завищують, або, навпаки, занижують свої здібності і моральні якості. Виключно значущим в цей віковий період є

думка дорослого. В оцінці своєї поведінки, своїх взаємин з іншими людьми молодші школярі підпорядковані оцінці значущих дорослих, їм важливо емоційне прийняття їх учителем, яке виражається вербальними і невербальними засобами - похвалою, посмішкою, поглядом, жестами. Якщо оцінка дорослим здібностей, рис особистості, вчинків дитини без достатніх на те підстав буває позитивною, то у останнього формується завищена самооцінка. У тому випадку, коли дії дитини викликають роздратування, невдоволення оточуючих і він чує тільки осуду, формується неправомірно занижена самооцінка [84, с. 167-172].

Для молодших розумово відсталих учнів характерний високий рівень домагань, через те, що вони не можуть правильно оцінити свої можливості. Їх плани на майбутнє, що стосуються подальшої трудової діяльності та вибору професії, свідчать про це: "Буду льотчиком, начальником, учителем" і т.п.

Розумово відсталим підліткам значно легше дати оцінку своєму і чужому поведінки, характеру. Самооцінка з віком стає більш адекватною, що говорить про розвиток особистості школярів. Міжособистісні відносини в колективі і самооцінка в великій мірі визначаються успіхами у навчальній діяльності школярів, яким важко адекватно оцінити інтелектуальні якості.

Добре успішних учні з адекватною або дещо заниженою самооцінкою своїх можливостей і успіхів, як правило, займають сприятливе місце в колективі. Розумово відсталі школярі зі слабкою успішністю, переоцінюють свої можливості і проявляють завищену самооцінку і неадекватний рівень домагань в сфері міжособистісних відносин, найчастіше займають несприятливе становище в колективі однолітків [61, с. 688-775].

У старшому підлітковому віці у розумово відсталих школярів розвивається особистісна рефлексія. Вони критично оцінюють якості своєї особистості, аналізують власні вчинки, взаємини з оточуючими, досить адекватно сприймають оцінки, які дає їм педагог. При цьому зберігається інфантильність в спілкуванні з оточуючими, яка виражається в

несамостійності при прийнятті рішень, в надмірну залежність від дорослих.

Самооцінка не тільки є регулятором поведінки дитини та її взаємовідносин з оточуючим середовищем, а й зображує важливий елемент у формуванні самосвідомості людини [14, с. 23-112].

Учням старших класів в цілому характеризуються вищим самосвідомості, хоча зберігаються певні риси інфантильності. В результаті корекційного навчання у них виявляється вміння вірно оцінити як себе, так й результати особистої діяльності, в тому рахунку навчальної діяльності. З часом оцінка своїх інтелектуальних здібностей стає реалістичною. У міру дорослішання і розширення соціального досвіду у більшій кількості розумово відсталих школярів старших класів збільшується усвідомлення особистого дефекту. У школярів з легким ступенем розумової відсталості це може призводити до грубих поведінкових розладів.

Встановлено, що чим раніше учень спеціальної (корекційної) школи включається в суспільно значиму діяльність, тим швидше йде формування позитивних сторін його особистості [50, с.138-145].

Розвиток адекватного відношення до навчання у дітей з інтелектуальною недостатністю лине неймовірно довго і характеризується нестійкістю, може змінюватися під діяльністю ситуації успіху або поразки, зміни обстановки, ступеня контролю зі сторони вчителя [24, с.181-193].

На гадку більшій кількості авторів, розумово відсталі діти як молодшого, так і середнього і старшого шкільного віку здебільшого добре ставляться до навчання. Разом з тим у деяких учнів молодших класів спостерігається індиферентне ставлення до навчальної діяльності, а у деяких учнів старших класів - негативне. Таке ставлення до навчання в старших класах формується частіше всього через відсутність цікавості до навчальної діяльності та постійних негараздів.

У більшій кількості розумово відсталих учнів старшої школи спостерігається вибіркоче відношення до шкільних предметів, принаймні такі переваги проявляються у них набагато пізніше, аніж в нормі; у деяких же

вони не виникають навіть до випускного класу [19, с. 222-247].

У формуванні позитивного ставлення розумово відсталих школярів до навчання, зокрема в перші шкільні роки, вагома роль належить вчителю. До старшого підліткового віку школярі стають більш критичні і вимогливі до особистісних якостей педагога, до проявів його невербальної поведінки. Підлітки чекають від вчителя уважного і шанобливого ставлення до себе. Доброзичливість педагога до учнів - одна з умов, які формують їх позитивну навчальну спрямованість [20, с.23-28].

1.2.3. Вплив морально-етичних норм на самооцінку школяра з інтелектуальним порушенням

Однією з центральних у педагогічній науці й практиці є питання морального розвитку як головної складової формування особистості. Актуальність її вивчення зумовлена поточною потребою підвищення рівня вихованості покоління яке підрастає, зокрема дітей з обмеженими розумовими можливостями, що вимагає проведення досліджень, направлених на розробку педагогічного забезпечення чинного виховного впливу в зазначеному напрямі [23, с. 21-24].

У дефектології питання розвитку дитини в ході морального виховання як в теоретичному, так і в практичному планах розроблена меншою мірою. В роботах Г.М.Дульнєва, В.М.Синьова, Л.С.Виготського, І.Г.Єременка, а також А.М.Висоцької, А.С.Бєлкіна, Н.І.Солодової, Н.М.Буфєтова, О.Ю.Михайлової виносяться на розгляд основні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми щодо дітей з порушеннями, насамперед інтелектуального розвитку. Результати досліджень з питань прикладного аспекту зображені також в роботах В.Ф.Мачихіної, Т.І.Пороцької, О.В.Гаврилова, А.І.Капустіна, Н.В.Тарасенко, С.Ф.Ніколаєва, Н.Д.Соколової. Все таки, незважаючи на значущість проблеми морального розвитку розумово відсталого дитини та проведені дослідження, це питання й до цих пір

залишається недостатньо вирішеним [36, с. 17-24].

Моральне становлення розумово відсталих дітей досліджувалось здебільшого в плані формування моральної свідомості та моральної поведінки. Їх моральна вихованість вивчалась з врахуванням змістового, поведінкового або емоційного показників розвитку, але без вагомого зв'язку між ними, що достатньо вплинуло на розбіжність як досліджень, так й рекомендацій стосовно послідовного, цілісного виховного впливу на дитину.

Розумово відсталі учні здебільшого характеризуються позитивним, але недостатньо витривалим та ефективним ставленням до норм моралі та їх дотримання в поведінці. Стан сформованості емоційного компонента формування моральних якостей у дитини значною мірою визначається присутністю знань про норми моралі, зв'язком з можливістю задоволення особистих потреб, змістом та розумінням суті, [22, с.45-78].

Критерії оцінювання своїх здібностей у розумово відсталих дітей виступають неадекватними та недиференційованими. Наприклад, учні допоміжної школи не розуміють значення хороший учень і розумний, вчинок і характер. Моральні поняття розумово відсталі діти опановують з великими труднощами через те, що такі слова становлять складні узагальнення соціальних взаємин між людьми. У цілому знання розумово відсталих школярів характеризуються обмеженим, недостатньо адекватним, диференційованим і усвідомленим трактуванням суті моральних норм. Найвиразніша ознака змістового компонента становлення моральних якостей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – труднощі в розумінні сутності моральних норм, їх диференціації, вербалізації і поясненні їх змісту [51, с. 87-157].

В.М. Синьов та О.П. Северов виокремлюють такі характеристики моральних уявлень розумово відсталих дітей:

1) соціальні цінності, що називаються ними, є дуже різноманітними — від вищих моральних до утилітарно споживчих. Серед цих цінностей немає ніякої системності та ієрархічності;

2) дивергенція між соціальним значенням морального поняття та конкретним значенням, засвоєним підлітком;

3) синкретизм моральних уявлень, засвоєння їх через випадкові, зовнішні, несуттєві ознаки;

4) ситуативність оцінювальних міркувань про ті чи інші моральні цінності. [100, с.283-323].

Саме нестача теоретичних відомостей про морально-етичні норми поведінки, на думку В.М. Синьова, Н.В. Тарасенка, А.І. Капустіна, не дає можливості розумово відсталим дітям повноцінно аналізувати дії людини, встановлювати адекватні зв'язки між мотивами і результатами діяльності. Учням допоміжної школи важко вірно оцінювати вчинок через невміння визначати мотив, що лежить в його основі. Знання моральних норм не завжди трансформується у дітей з недостатнім інтелектом у переконання та оцінки. Небагатий життєвий досвід, менш гармонійний, ніж у нормальних дітей, взаємодія інтелекту та афекту часто не дають змоги розумово відсталим дітям зайняти правильну позицію за потребою оцінити позитивні чи негативні якості інших людей, критично поставитися до своєї поведінки [80, с. 359-388].

Проте моральна оцінка у таких дітей не залишається незмінною, вона має свою динаміку розвитку. Як вказує практика і дослідження М.М. Буфетова, за час навчання в допоміжній школі в учнів знижується конкретність, ситуативність оцінки, підвищується вміння обґрунтовувати її, зростає самостійність та узагальненість, формується вміння аналізувати вчинки людей не лише за результатами та зовнішніми ознаками, а й за внутрішніми детермінантами [81, с. 359-372].

Саме тоді, при загальній позитивній спрямованості зростання адекватності моральних оцінок у дітей-олігофренів, їх сформованість продовжує знаходитись на низькому рівні. Розумово відсталі школярі самостійно не можуть оволодіти моральним оцінюванням.

Учням допоміжної школи важко правильно оцінювати вчинок через

невміння виділити мотив, що лежить в його основі. Знання моральних норм не завжди перетворюються у дітей з недостатнім інтелектом у переконання та оцінки. Незначний життєвий досвід, менш гармонійна, ніж у нормальних дітей, взаємодія інтелекту та афекту часто не дають можливості розумово відсталим дітям зайняти правильну позицію за необхідності оцінити позитивні чи негативні якості інших людей, критично віднести до своєї поведінки [54, с. 224-233].

Проте моральна оцінка у таких дітей не залишається незмінною, вона має свою динаміку розвитку. Як доводить практика і дослідження М.М. Буфетова, за час навчання в допоміжній школі в учнів знижується конкретність, ситуативність оцінки, підвищується вміння обґрунтовувати її, зростає самостійність та узагальненість, формується вміння аналізувати вчинки людей не лише за результатами та зовнішніми ознаками, а й за внутрішніми детермінантами. Разом з тим, при загальній позитивній спрямованості зростання адекватності моральних оцінок у дітей-олігофренів, їх сформованість продовжує залишатися на низькому рівні. Розумово відсталі школярі самостійно не можуть опанувати моральне оцінювання.

Рівень моральної вихованості розумово відсталих школярів значно підвищується за умови спеціального педагогічного забезпечення формування змістового, емоційного і поведінкового компонентів становлення моральних якостей. При цьому найбільшого розвитку зазнає рівень сформованості емоційного показника – позитивного за характером, стійкого та дієвого ставлення до норм моралі та моральної поведінки; найменшого – загальний рівень сформованості змістового компонента – знань про норми моралі і щонайперше їх усвідомленості. Ці дані є причиною для визначення пріоритетів у послідовності та інтенсивності корекційно-виховного впливу на моральний розвиток розумово відсталих школярів, визначення найбільш сформованих у них складових розвитку позитивного характеру як певної опори для педагогічного процесу [59, с. 250-255].

Спеціальне педагогічне забезпечення формування моральних якостей

полягає у застосуванні системи етичних занять з учнями в процесі позакласної виховної роботи у допоміжній школі. Їх основу становлять взаємозалежні зміст, методичні засоби і організаційні форми виховного впливу, навмисно побудовані відповідно до мети формування моральних якостей, їх сутності, складових, етапів становлення, особливостей і можливостей учнів допоміжної школи [4, с. 38-43].

В принцип розробки етичних занять покладено необхідність поетапного становлення у розумово відсталих учнів моральних якостей, а саме:

- опанування школярами повними, адекватними, усвідомленими знаннями про норми моралі;
- формування у них стійкого і дієвого позитивного ставлення до норм моралі і моральної поведінки;
- організація досвіду моральної поведінки дітей з метою застосування знань про норми моралі в практичній діяльності.

Меті формування в учнів усіх складових становлення моральних якостей підпорядковується використання спеціально розробленої для кожної з них підсистеми етичних занять, послідовність і особливості проведення яких визначаються психологічним змістом складових формування відповідно до повноти характеристик і психологічних особливостей дітей. Ефективність формування моральних якостей залежить від використання на заняттях основних методів виховного впливу: етичного інформування, створення виховних ситуацій, стимулювання моральної поведінки. Найголовнішим серед них для проведення етичних занять є етична бесіда. Успіх її використання великою мірою залежить від її організації на основі принципів створення емоційно збагачених виховних ситуацій, послідовності й системності аналізу вихованцем змісту понять, ситуацій, власних і чужих вчинків, розширення досвіду моральної поведінки. Необхідною умовою їх використання є дотримання вимог до змісту, методичних засобів, організації проведення [91, с. 33-38].

Побудована таким чином корекційно-розвивальна робота відповідає загальній суті і структурі становлення моральних якостей і передбачає, в основному, фронтальну форму роботи. Але, беручи до уваги наявність у дітей різних рівнів сформованості і особливостей прояву складових становлення моральних якостей, важливим є використання групової та індивідуальної форм роботи. Вагоме місце в такій роботі відводилося наданню учням дозованої індивідуальної допомоги [7, с. 125-137].

1.3. Особливості формування та корекції самооцінки та оцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями

Самооцінка не є вродженою, а поступово формується з раннього дитинства. Від чого залежить самооцінка? Авжеж, на її формування значною мірою мають вплив оцінки оточуючих, думки, окремі значно неорганізовані психологічні знання, отримані індивідумом. Також на її формування найістотніше мають вплив:

- у дошкільному віці – емоційна реакція впливових дорослих (батьків, сестер та братів, бабусь та дідусів): ступінь їх любові і прийняття, прояв уваги до дитини, спілкування з нею, переважне ставлення, оцінка її вчинків;
- у молодшому шкільному віці – успішність шкільного навчання і ставлення педагогів до дитини;
- у підлітковому віці – успішність спілкування з ровесниками, наявність дружніх і романтичних стосунків;
- у дорослому віці – співвідношення власних досягнень людини з її очікуваннями і порівняння з досягненнями інших значущих для неї людей.

Але визначальними в формуванні самооцінки є, по-перше, реальні успіхи, досягнення в діяльності людини. По-друге, самооцінку визначає рівень вимог, що їх людина висуває до себе. При цьому, якщо спробувати вивести формулу самооцінки, вона виглядатиме так:

$$\text{самооцінка} = \frac{\text{успіх}}{\text{рівень вимог}}$$

Якраз від рівня вимог, від того, на що людина вважає себе спроможною, чого вона рахує можливим досягти, в найбільшій мірі залежить самооцінка особистості.

Самооцінка виникає під діяльністю успіху у тій сфері, яка для особистості займає чинне місце в системі цінностей. Для різних вікових хривнів, в різних ситуаціях цінності можуть бути неоднаковими [24, с. 181-193].

Певний рівень самооцінки утворюється в дитинстві. В цьому окрему роль мають особистісні характеристики, в першу чергу тип темпераменту людини. Другою складовою формування самооцінки є ті відносини, що склалися в сім'ї, жорсткий або, навпаки, м'який принцип виховання.

Вагоме значання надається тому, щоб підхід до кожної дитини був таким, який враховував би особливості її типу нервової системи, та щоб батьки спромоглися виховати дитину, яка здатна адекватно оцінити себе. Коли дитина з'являється на світ, у нього немає уявлення про те, який він, як треба себе вести, а також у нього повністю відсутні критерії самооцінки. Дитина опирається на досвід оточуючих його дорослих, на ті оцінки, які вони йому дають [27, с. 284-294].

Перші 5-6 років його життя його самооцінка формується виключно на цій інформації, яку він отримує в сім'ї, на ставлення батьків до нього. Оціночні повідомлення дорослі передають дитині через жести, слово, інтонацію, міміку і т.д. Особливістю самооцінки цього віку є її абсолютний характер, дитина не порівнює себе з іншими [77, с. 212-248].

В процесі навчання відбувається формування правильної самооцінки у більшості розумово відсталих учнів і провідна роль в цьому належить вчителю.

Під час учбово-виховного процесу у школярів з часом зростає критичність, вимогливість до себе. Учні першого класу здебільшого позитивно оцінюють свою навчальну діяльність, а невдачі пов'язують тільки з об'єктивними подіями [85, с. 315-330].

Учні другого класу та особливо третьокласники ставляться до себе вже критичніше, роблячи предметом оцінки не тільки успіхи, але й невдачі в навчальній діяльності, не тільки хороші, але й погані вчинки. Система оцінок, яка в учбово-виховному процесі слугує вагомим засобом дії вчителя на учнях, є, таким чином, набагато складнішим, могутнішим та тоншим знаряддям, чим це справді передбачається [89, с. 144-154].

Оцінювальні бали, які виставляє вчитель, повинні безперечно відповідати дійсним знанням дітей. Але педагогічний досвід показує, що в оцінці знань учнів потрібен великий такт. Вагоме значення не тільки, яку оцінку поставив вчитель учню, але й те, що він при цьому сказав.

Дитина повинна мати розуміння того, що очікує від нього вчитель слідуючого разу. Не слід захвалювати гарних учнів, а особливо тих дітей, які досягають значних результатів, але без особливих зусиль. Проте потрібно зстимулювати в тій або іншій формі щонайменше просування в ученні хоч і слабкої, але працелюбною та старанною дитини.

Оцінка дорослого дитини повинна відігравати заохочувальну роль, мобілізувати зусилля дитини на отримання результату. Занижені оцінки дорослих мають найнегативніші наслідки, знижують самостійність та ініціативність дитини [94, с.256-276].

З часом сформоване уявлення про власні дії допомагає дошкільнику критично ставитись до оцінок дорослих і частково протистояти їм у разі гальмівного їх впливу на розвиток індивідуума. Старші дошкільники самостійно вміють аналізувати результати своїх дій, відокремлюють себе від оцінки іншого [101, с. 176-182].

Умови розвитку самооцінки представлені двома основними факторами - спілкування з навколишніми та особистою діяльністю суб'єкта, усякий з яких вносить особистий внесок в її орієнтування: у спілкуванні засвоюються способи поведінки, форми і критерії оцінок, в індивідуальному досвіді відбувається їх апробація [16, с. 608-637].

Спілкування з однолітками з часом починає відігравати все вагомішу роль у процесі розвитку самосвідомості дошкільника. На ранніх роках життя дитина бачила у дорослому, перш за все, партнера, тепер - дитина орієнтується на дорослого як на взірць, якого важко досягти. Позиція дорослого не дає можливості дитині використовувати відносно його діяльності оцінних дій.

В той же час партнера діти починають бачити у своїх однолітках, між ними здійснюється обмін оцінками, а на їх основі формується можливість бачити себе ніби збоку, з позиції іншого. Набуває значення важливість оцінок ровесників. Виникнення здатності до оцінки товаришів випереджує та заохочує формування самооцінки [31, с. 512-538].

До однолітків дитина вибагливіша і оцінює його об'єктивніше, аніж себе. Вона виявляє помилки й недоречності в праці товариша в той момент, як однакові помилки у себе не помічає. До кінця дошкільного віку здатність оцінювати роботу ровесника переносяться на особисту діяльність.

Важливим фактором, що впливає на розвиток самооцінки, є міжособистісні відносини. Процес розвитку людської особистості не припиняється протягом усього життя [76, с. 192-234].

Самооцінка так само формується протягом усього життя людини, збагачуючись набутим досвідом людини як в спілкуванні з іншими людьми, так по відношенню до себе. Спілкування з оточуючими має в зв'язку з цим колосальне значення [93, с.400-413].

Дефіцит спілкування породжує недорозвинення оціночних здібностей, далі по ланцюжку - відхилення в характері самооцінки. Тут криється небезпечна причина неадекватної самооцінки - людина не те, що не хоче бачити свої недоліки, він просто не вміє їх бачити. Спілкування допомагає людині побачити свої плюси і мінуси, формує і коригує самооцінку. Для дитини дуже важливо не просто спілкування, а спілкування з дорослими.

Виходячи з цього ми розуміємо, що доброзичливе ставлення до дитини з боку дорослих є одним з головних умов її розвитку [46, с. 238-255].

Стійка самооцінка формується під діяльністю оцінки з боку оточуючих, а ще й у процесі власної діяльності людини та оцінювання її результатів. Отже, в корекційно-педагогічному процесі важливо орієнтуватися на психологічні особливості формування самооцінки розумово відсталих школярів з метою оптимізації шляхів її корекції, що сприятливо відобразиться на взаємодії дитини з інтелектуальними вадами та оточуючого середовища [34, с. 324-350].

У розумово відсталій дитині формування самооцінки у звичайних умовах виховання піддається різким та контрастним впливам. Так, знижуючи вимоги до дитячих досягнень, проявляючи жалість, що обумовлюється органічним дефектом нервової системи дитини, батьки сприяють формуванню у розумово відсталого дошкільника завищеної самооцінки та підвищених домагань уваги дорослих. Але, стикаючись з новими умовами соціального розвитку (вступ у дитячий садок, школу), самооцінка дитини зазнає значного удару, що може спровокувати виникнення і закріплення негативних особистісних якостей через часті невдачі, через невідповідність можливостей об'єктивним вимогам нового оточення. Допоміжним травмуючим чинником можуть виступати труднощі у взаємовідносинах в сім'ї. Одним із перших, хто почав аналізувати самооцінку дітей з інтелектуальною недостатністю був французький психіатр Е. де Греєф, який експериментально виявив симптом завищеної самооцінки у розумово відсталих дітей [45, с. 117-202].

Де Греєф вважав, що дитина з інтелектуальною недостатністю є самовдоволеною, тому у неї не може бути почуття малоцінності та пов'язаної з ним тенденції до компенсації. Всупереч де Греєфу Л.С. Виготський, хоч і пов'язував некритичність розумово відсталих з їх загальним інтелектуальним недорозвитком, зауважив, що завищена самооцінка таких осіб є проявом загальної емоційної забарвленості оцінок та самооцінок маленької дитини, загальної незрілості особистості. У своїх роботах Л.С.Виготський вивчає інший механізм розвитку завищеної самооцінки. Вона може формуватися як

псевдокомпенсаторне характерологічне утворення у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих; саме на ґрунті слабкості і виникає псевдокомпенсаторна переоцінка розумово відсталими своєї особистості [96, с. 5-15].

Педагогам спеціальних шкіл слід серйозно працювати над формуванням в учнів адекватної самооцінки. По-перше, ця робота буде сприяти корекції особистісного розвитку дітей, а подруге, для випускників допоміжної школи адекватна самооцінка обов'язково потрібна для майбутнього вибору професії, для організації сімейного життя, для майбутньої соціалізації й успішної інтеграції в суспільство. Проте учні допоміжної школи навіть у старших класах далеко не завжди в своїй діяльності орієнтуються на свою оцінку. Експериментальні дані говорять про те, що від четвертого до сьомого класу орієнтація на самооцінку стає більшою в них відповідно від 17% до 55%. Та майже для половини старшокласників значно важливішою залишається оцінка дорослого. Це спричиняє те, що у дитини формуються деякі негативні риси, а саме невпевненість у собі або самовпевненість, невміння переборювати труднощі або пристосування до будь-яких обставин будь-якою ціною.

Такі підлітки дуже легко потрапляють під негативний вплив і стають потенційними правопорушниками. Саме тому у спеціальних школах вагома увага має приділятися завданням з формування мотиваційної сфери та самооцінки у розумово відсталих учнів, їхній самосвідомості, рівню намагань, відношенню до навчання [10, с. 94-125].

Візьмемо до уваги те, що формування у розумово відсталих учнів адекватної самооцінки необхідно проводити на основі активної діяльності особистості, виходячи з впливу на цей процес інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, з урахуванням своєрідності пізнавальної діяльності і підвищеної орієнтації на оцінку дорослого. Використання спеціальних прийомів роботи дають змогу дітям наочно визначати рівень особистих можливостей і практично оцінювати їх з наступним оцінюванням з боку

вчителя і колективу. Об'єктивна самооцінка формується під впливом стійкої оцінки оточуючих, дорослих і дітей, а також власної діяльності дитини і власної оцінки її результатів. Саме тому роботу з формування адекватної самооцінки у дітей з особливостями у психофізичному розвитку було проведено в процесі навчальної діяльності [47, с.175-199].

Для вирішення цього завдання використовувалася частина уроку, на якій оцінювалася робота учнів, а саме кінець заняття або теми. Цей етап уроку визначено як рефлексивнооціночний (за А. К. Марковою). На ньому діти вчаться аналізувати власну навчальну діяльність, оцінювати і співставляти результати роботи з загальними й окремими навчальними завданнями. Якісне проведення цього етапу уроку має велике значення не лише у формуванні адекватної самооцінки, а також в усвідомленому сприйнятті учнями більшого об'єму інформації, здійсненні взаємоконтролю, формуванні мотивації розвитку аналітичного мислення, усвідомленому застосуванні теоретичного матеріалу при виконанні завдань різних рівнів складності.

Розроблення рефлексивно-оціночного етапу уроку має бути проведена так, щоб учні могли проаналізувати те, що вивчено на занятті або на декількох заняттях, виділити головне та другорядне у системі своїх знань і вмінь, і до того ж правильно оцінити ці знання беручи до уваги завдання навчання. Рефлексивно-оціночний етап уроку можна організувати за допомогою наступних методичних прийомів:

- тестові завдання;
- оцінка учнями відповідей одне одного;
- контрольні роботи та диктанти;
- оцінювання власних знань, умінь та навичок;
- діагностування рівня навченості;
- самостійні роботи.

Результативність проведення цієї роботи залежить від різноманітності прийомів підведення підсумків. Доцільно, крім усного опитування і

контрольних робіт, проводити роботу, яка надасть учням можливість проявляти самостійність та ініціативу. З цією метою було використано завдання, за допомогою яких робота з формування самооцінки у розумово відсталих школярів проводиться з урахуванням природних шляхів становлення даного процесу у дітей з нормальним розвитком, а саме організація власної діяльності дитини з власною оцінкою своїх результатів і оцінкою їх вчителем. Використовувалися такі завдання, як складання учнями схем і таблиць з пройденого матеріалу з відображенням в них головних понять, які були вивчені, а також зв'язків між ними. Коли діти виконують ці завдання, вони ясніше бачать свої власні можливості, а саме, як вони засвоїли ту чи іншу тему [98, с. 337-354].

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дуже корисно використовувати такі завдання, як оцінка власних знань з деяких тем. При цьому вони краще помічають свої недоліки, помилки, а також і сильні позиції, вчать орієнтуватися у власних знаннях і правильно оцінювати їх. Для цього дітям пропонують перелік основних питань з вивченої теми, поруч з якими необхідно відмітити, як, на їх думку, засвоєні ці питання: добре, не дуже добре, або зовсім не засвоєні. Потім треба запропонувати учням визначити ті вміння, якими необхідно володіти після вивчення цієї теми, та позначити рівень їх засвоєння. Результати виконаної роботи вчитель обговорює як з усім класом, так і з окремими учнями. Він допомагає дітям правильно оцінити свої знання, побачити і проаналізувати свої сильні та слабкі сторони при вивченні матеріалу і зробити з цього вірні висновки.

Разом з переліченими формами навчання учнів з порушеннями інтелекту видам самоконтролю та самооцінки, вчитель має використовувати і звичайні форми контролю і оцінки знань і умінь дітей. При цьому дуже важливо, щоб контроль і оцінка були спрямовані не тільки на виявлення того, що знає і вміє кожний учень, а й спонукали би школярів до подальшої роботи, викликали б у них бажання отримувати знання. Вагома роль у

формуванні орієнтації на самооцінку належить різним формам спільної роботи дітей на уроці.

При порівнянні різних відповідей та їх аналізу педагогом, учні вчаться аналізувати й оцінювати відповіді товаришів, а потім і власні відповіді й знання. Колективна навчальна діяльність спомогає не тільки формуванню самооцінки, а й становленню мотивації навчальної діяльності, тому що набуває для школярів особливої цінності, яка стає для них необхідною і справжньою потребою. Разом з тим, використання різних колективних форм навчальної діяльності дає можливість диференціювати її для різних категорій учнів, підбирати завдання так, щоб зробити їх посильними для кожної дитини.

Позитивні результати в значній мірі впливають на становлення мотивації навчання і формування адекватної самооцінки. До колективних форм роботи відносимо такі види діяльності: спільно-індивідуальну, спільно-послідовну, спільно-взаємодіючу (Т. Комарова, А. Савінков). Спільно-індивідуальна форма – узгодження дій учнів на початковому (планування) та заключному (обговорення результатів) етапах роботи. Спільно-послідовна діяльність як колективна форма роботи передбачає організацію колективної творчості учнів за принципом конвеєра, коли результат дії однієї дитини стає предметом діяльності іншої (наприклад, естафети). Спільно-взаємодіюча форма є найбільш складною і являє собою спільні дії всіх учнів на всіх етапах роботи. У цьому випадку продукт творчості є результатом колективного мислення, планування та активної взаємодії всіх учасників протягом всієї роботи (здійснення спільних проєктів). Такий напрямок роботи, на нашу думку, є найбільш адекватним для формування правильної самооцінки і мотиваційної сфери розумово відсталих дітей. Досвід роботи з цією категорією дітей і результати нашого дослідження свідчать про те, що без спеціальних зусиль у більшості розумово відсталих старших учнів необхідні мотиви не формуються. Тільки послідовна цілеспрямована корекційно-виховна робота в цьому напрямку

дозволяє виробити у школярів адекватну самооцінку, а також і позитивні мотиви навчання.

Таким чином учителя і вихователі допоміжної школи повинні керувати процесом формування мотиваційної сфери дітей з порушенням інтелектуального розвитку. У підлітковому віці у більшості розумово відсталих дітей можливо сформувати адекватну самооцінку і стійку мотивацію до навчальної діяльності, до виконання соціальних норм, правил, законів. Це сприяє самовдосконаленню учнів, їх позитивній соціальній адаптації та попередженню проявів девіантної поведінки. Проблема профілактики девіантної поведінки учнів з порушеннями інтелекту потребує подальшого вивчення та розроблення шляхом вдосконалення існуючих методів попередження відхилень у поведінці не лише у навчальній діяльності, але й у продуктивній, комунікативній, руховій [79, с. 160-198].

Здатність дати правильну самооцінку самої себе дуже важливо для кожної людини, а значить, і для людини з розумовою відсталістю. Приймаючи людину з інтелектуальною недостатністю такою, яка вона є, надаючи їй можливість у повній мірі брати участь у творчих та суспільних заходах буде сприяти адекватному самопізнанню та позитивній зміні її особистості.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СТАНУ САМООЦІНКИ ТА ОЦІНКИ

2.1. Обґрунтування методики дослідження. Методика дослідження

Відомо, що самооцінка як найважливіша особистісна характеристика зазнає великий вплив на всі сфери життєдіяльності особистості, виступає найвагомим регулятором діяльності, сприяє саморозвитку. Від особливостей самооцінки залежить рівень домагань, активність особи і взаємовідносини її з людьми, які її оточують [95, с. 224-242].

Вітчизняні психологи (Липкина А.І., Божович Л.І., Кон І.С., Лісіна М.І.) розглядаючи проблему самооцінки людини вважають, що самооцінка, як і інші особистісні утворення, формується в результаті діяльності, і через це людина приходиться до усвідомлення себе як суб'єкта цієї діяльності, до оцінки своїх можливостей і якостей. Причому, головну роль в формуванні особистості відіграє соціальне середовище, недоліки сімейного та шкільного виховання, колектив.

За визначенням вищенаведених дослідників, самооцінка – це елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків; важливий регулятор поведінки. Самооцінка визначає стосунки людини з її оточенням, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач [74, с. 224-245].

Дослідники трактують самооцінку та оцінку засобом впливу на ефективність діяльності людини та розвитком її особистості.

Виділяють такі функції:

1. Умова внутрішньої саморегуляції
2. Пізнавальна (когнітивна) функція
3. Механізм психологічного захисту

4. Відображення рівня домагання особистості.

Самооцінка розумово відсталого молодшого школяра значною мірою залежить від його оточення і ролі педагога спеціальної школи, яке закладається в тому, щоб шляхом проведення формування самооцінки як необхідного компонента корекційно-виховної роботи, що забезпечує повноцінний розвиток молодшого школяра.

Для того щоб навчитися правильно оцінювати себе, дитина повинна спочатку навчитися оцінювати інших людей, на яких він може дивитися як би з боку. А це відбувається, як ми вже знаємо, далеко не відразу. У цей період, оцінюючи однолітків, дитина просто повторює думки, висловлені про них дорослими. Те ж саме відбувається і при самооцінці. «Я хороший, тому що мама так говорить» [83, с. 213-222].

Соціальні цінності батьків впливають на спосіб виховання дітей, який в свою чергу впливає на їх мотивацію. Так, батьки з високим мотивом досягнення підштовхують своїх дітей до ранньої незалежності і ставлять їм високі вимоги в досягненні. Вони також підтримують і підсилюють в дітях досягнення переваги у вирішенні різних завдань.

Самооцінка у розумово відсталій дитини в звичайних умовах виховання безперервно піддається різким і контрастним впливів. У сім'ї, поки вона мала, особливо в ті періоди, коли виявляється та чи інша хвороба нервової системи, її не тільки жаліють, але і радіють найменшого успіху, найменшого досягненню. Сама дитина схильна також високо себе оцінювати. У неї виникають підвищені претензії до уваги з боку дорослих, їх схвалення і ласці.

Відомо, що неадекватна самооцінка призводить до формування у дитини багатьох негативних рис особистості, таких як озлобленість, інфантилізм, схильність до депресії. Все таки самооцінка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку суттєво відрізняється від дітей з нормальним розвитком інтелекту.

В зв'язку з вищесказаним, проблема дослідження сформованості оцінки і самооцінки в учнів молодших класів спеціальної школи є актуальною і потребує детального розгляду [8, с. 333-396].

Метою проведеного констатуючого експерименту було визначити стан сформованості оцінки і самооцінки дітей з порушенням інтелектуального розвитку, які навчаються в третьому класі.

Відповідно до мети дослідження були визначені наступні *завдання*:

1. Виявити рівень самооцінки молодших школярів з порушеннями інтелекту.
2. Виявити систему уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама, як, на її думку, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою.
3. Визначити рівень домагань та висоту самооцінки.

Дослідження оцінки і самооцінки здійснювалося у вільний від уроків час у 3 класі Херсонської загальноосвітньої спеціальної школи №1 в індивідуальній формі. У дослідженні взяли участь 8 учнів з легкою розумовою відсталістю (F-70), аутизмом (F84.0) та синдромом Дауна (Q90). Провідними для вивчення стану оцінки і самооцінки дітей молодшого шкільного віку було обрано такі методики:

- Методика «Дерево» ((автор методики Д. Лампен);
- Методика «Сходи» (Автор методики В. Щур і С. Якобсон);
- Методика «Шкала самооцінки» (Автори Ч.Д.Спілберг, Ю.Л.Ханін).

Методика № 1 «Дерево» [30, с. 380-387].

Призначення методики – виявлення рівня самооцінки.

Дослідження було проведено в індивідуальній формі для кожного учня. Так як в дослідженні приймали участь учні з інтелектуальними порушеннями, бесіда з кожним учнем була з детальним поясненням

інструкцій та включала приклади, щоб учню було краще зрозуміть поставлене запитання.

Інструкції: Подивися уважно на малюнок. Перед тобою 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, твоїм настроєм і твоє становище. Тепер візьми зелений олівець (фломастер) і розфарбуй того чоловічка, яким ти хотів би бути і на чийому 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.

Ключ:

Інтерпретація результатів виконання проєктивної методики "Дерево" проводиться виходячи з того, які позиції вибирає дитина, з положенням якого чоловічка ототожнює своє реальне і ідеальне положення, чи є між ними відмінності. Для зручності пояснення кожної фігурці присвоєно свій номер. Вибір позиції № 1, 3, 6, 7 характеризує установку на подолання перешкод. № 2, 11, 12, 18, 19 - товарицькість, дружня підтримка. № 4 - стійкість положення (бажання домагатися успіхів, що не долаючи труднощів). № 5 - стомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил, сором'язливість. № 9 - мотивація на розваги. № 13, 21 - відстороненість, замкнутість, тривожність. № 8 - відстороненість, відхід у себе. № 10, 15 - комфортний стан, нормальна адаптація. № 14 - кризовий стан, "падіння у прірву". Позицію № 20 часто вибирають як перспективу діти з завищеною самооцінкою і установкою на лідерство. Слід зауважити, що позицію № 16 діти не завжди розуміють як позицію "чоловічка, який несе на собі чоловічка № 17", а схильні бачити в ній людину, яка підтримує і обіймає іншого.

Методика №2 «Сходинок» [57, с. 608-639].

Дана методика призначена для виявлення системи уявлення дитини про те, як вона оцінює себе саму, як, на її думку, вона оцінює інших, в порівнянні з собою.



Рис. 2.1. Методика «Сходинок»

Для проведення цього дослідження необхідно: роздруковані малюнки сходинок, олівець.

Процедура дослідження.

Дослідження проводилося в індивідуальній формі. Кожному досліджуваному учню роздавися малюнки зі сходинками.

Інструкції: Учні було показано намальовані на папері 7 сходинок, де середня сходинка має форму майданчика і пояснюють завдання: «На трьох нижніх сходинках знаходяться погані діти (чим нижче, тим гірші), на майданчику - не погані і не гарні, а на трьох верхніх сходинках - гарні діти (чим вище, тим краще)». Кожна сходинка має, тим самим, певну змістову характеристику. Дитина повинна поставити себе на одну зі сходинок і обґрунтувати свій вибір.

Після відповіді учню, було поставлене запитання: «Ти такий насправді чи хотів би бути таким? Познач, який ти насправді і яким хотів би бути». «Покажи, на яку сходинку тебе поставила б мама».

Використовується стандартний набір характеристик: «хороший – поганий», «добрий – злий», «розумний – дурний», «сильний – слабкий», «сміливий – боягузливий», «найстаранніший – найнедбаліший». Кількість характеристик можна скоротити. У процесі обстеження необхідно враховувати, як дитина виконує завдання: вагається, роздумує, аргументує свій вибір. Якщо дитина не дає жодних пояснень, їй слід задати уточнюючі запитання: «Чому ти себе сюди поставив? Ти завжди такий?» і т.д.

КЛЮЧ:

Неадекватно завищена самооцінка

Не роздумуючи, ставить себе на найвищу сходинку; вважає, що мама оцінює його так само; аргументуючи свій вибір, посилається на думку дорослого: "Я хороший. Хороший і не інакше, це мама так сказала".

Завищена самооцінка

Після деяких роздумів і коливань ставить себе на найвищу сходинку, пояснюючи свої дії, називає якісь свої недоліки і промахи, але пояснює їх зовнішніми, незалежними від неї, причинами, вважає, що оцінка дорослих в деяких випадках може бути трохи нижчою її власної: "Я, звичайно, хороший, але іноді лінуюся. Мама каже, що я неакуратний".

Адекватна самооцінка

Обміркувавши завдання, ставить себе на 2 -у або 3-ю сходинку, пояснює свої дії, посилаючись на реальні ситуації і досягнення, вважає, що оцінка дорослого така ж або трохи нижче.

Занижена самооцінка

Ставить себе на нижні сходинки, свій вибір не пояснює або посилається на думку дорослого: "Мама так сказала".

Якщо учень ставить себе на середню сходинку, це може свідчити про те, що вона або не зрозуміла завдання, або не хоче його виконувати.

Діти із заниженою самооцінкою через високу тривожність і непевненість в собі часто відмовляються виконувати завдання, на всі питання відповідають: "Не знаю".

Діти із затримкою розвитку не розуміють і не приймають це завдання, діють навмання.

Неадекватно завищена самооцінка властива дітям молодшого та середнього дошкільного віку: вони не бачать своїх помилок, не можуть правильно оцінити себе, свої вчинки і дії.

Методика №3 «Шкала самооцінки» [71, с. 114-156].

Метою даного дослідження є визначити рівень домагань та висоту самооцінки.

Процедура дослідження.

Дослідження проводилося індивідуально для кожного учня класу.

**Бланк для відповідей
(Методика Дембо-Рубінштейна)**

Прізвище, ім. 'я _____
Вік _____
Клас _____

Здоров'я	Розум і здібності	Характер	Авторитет у ровесників	Уміння багато чого робити своїми руками	Зовнішність	Упевненість у собі

Рис.2.2. Схема «Шкала самооцінки»

Інструкція. Пропонується 7 ліній. На кожній лінії рисою треба відмітити дитині, як вона оцінює у себе розвиток цієї якості, сторони особистості в даний момент часу. Після цього хрестиком (x) відмітити, при якому рівні розвитку даних якостей, сторін дитина могла б бути задоволена собою або почувала гордість за себе.

Досліджуваному видається бланк, на якому зображеного сім ліній, кожна висотою 100 мм, на кожній вказана верхня, нижня границі та середина шкали. При цьому верхня та нижня границі відмічаються помітними рисками. А середина - трохи помітною позначкою.

Потрібно переконатися, що правильно використовуються запропоновані позначки, дати відповіді на питання учасників дослідження.

По кожній із шести шкал визначити:

1. рівень домагань - відстань у мм. Від нижньої границі шкали «0» до позначки «x»;
2. висоту самооцінки - від «0» до позначки «-»;

Рівень домагань.

- Реалістичний рівень домагань характеризують результати 60—74 балів.
- Оптимальний порівняно високий рівень - від 75 до 89 балів - підтверджує оптимальне уявлення про свої можливості, що є важливим фактором особистісного розвитку.
- Результат від 90 до 100 балів звично свідчить про завищене ставлення дітей до власних можливостей.

Результат менший за 60 балів є свідченням заниженого рівня домагань, індикатор неблагополучного розвитку особистості.

Висота самооцінки.

Кількість балів від 45 до 74 ("середня" і "висока" самооцінка) засвідчують реалістичну (адекватну) самооценку.

Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену самооцінку і вказує на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може показувати на суттєві викривлення у формуванні особистості - "закритості для досвіду", нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих.

Кількість балів нижче 45 вказує на занижену самооцінку (недооцінку себе) і свідчить про крайній неблагополуччя у розвитку особистості. Ці учні складають "групу ризику", їх, як правило, мало. За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різних психологічних явища: справжня непевненість в собі і "захисна", коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутності здатності і т.п. дозволяє не докладати ніяких зусиль.

Дослідження проводилось в Херсонській спеціальної загальноосвітньої школи №1 Херсонської міської ради, в ньому приймали участь 10 учнів 3-го класу з діагнозом - легкою розумовою відсталістю (F-70), аутизмом (F84.0) та синдромом Дауна (Q90).

Кількісний аналіз отриманих емпіричних даних передбачав декілька послідовних кроків. Отримані абсолютні дані переводилися у відносні, тобто були представлені як виражене у відсотках відношення отриманої оцінки кожного показника до максимально можливої.

На основі одержаних, таким чином, індивідуальних оцінок показників кожного явища, що вивчалось, визначались середні арифметичні оцінки цих показників для всіх груп досліджуваних (за формулою [22, с.480]:

$$\mu = (x_1\rho_1 + x_2\rho_2 + \dots + x_n\rho_n) / (\rho_1 + \rho_2 + \dots + \rho_n) = \Sigma x\rho / \Sigma \rho, \text{ де:}$$

x_1, x_2, x_n – варіанти;

ρ_1, ρ_2, ρ_n – частоти варіантів;

$\Sigma x\rho$ – сума добутків варіантів на їх частоту;

$\Sigma \rho$ – сума частот.

Оцінка кожного показника визначалася також за кількістю учнів у відсотках відповідно до загальної кількості досліджуваних у кожній групі [64, с. 475-485].

2.2. Результати дослідження та їх аналіз

Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Самооцінка – це ядро особистості і найважливіший регулятор її поведінки. Від неї залежать взаємовідносини людини з навколишніми його людьми, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка пов'язана з рівнем вимогливості людини, тобто ступенем труднощів при досягненні цілей, які вона ставить перед собою. Розбіжність між вимогами людини і її реальними можливостями спричинює деформацію самооцінки, внаслідок чого поведінка особистості стає неадекватною (виникають емоційні зриви, підвищена тривожність і т. д.). Самооцінка отримує об'єктивне вираження і в тому, як людина оцінює можливості і результати діяльності інших людей.

У молодших школярів спостерігаються всі види самооцінок: адекватна стійка, завищена стійка, нестійка у бік неадекватного завищення або заниження. Причому від класу до класу зростає вміння правильно оцінювати себе, свої можливості і в той же час знижується тенденція переоцінювати себе. Стійка занижена самооцінка виявляється вкрай рідко. Все це говорить про те, що самооцінка молодшого школяра динамічна і має тенденцію до стійкості, поступово переходить у внутрішню позицію особистості, стає мотивом поведінки, впливає на формування певних якостей особистості.

Діти, що мають адекватну самооцінку, активні, бадьорі, товариські, мають почуття гумору. Зазвичай вони з цікавістю і самостійно шукають помилки в своїх роботах, вибирають завдання у відповідності зі своїми можливостями. Після вирішення завдань вибирають таку ж або більш важку, після невдачі перевіряють себе або беруть менш важку. Їхні прогнози на своє майбутнє до кінця молодшого шкільного віку стають все більш обґрунтованими і менш категоричними.

Діти з високою адекватною самооцінкою відрізняються активністю, прагненням до досягнення успіху в кожному виді діяльності. Їх характеризує максимальна самостійність. Вони впевнені в тому, що власними зусиллями можна домогтися успіху, за вдачею це оптимісти. Причому їх оптимізм і упевненість в собі ґрунтуються на правильній самооцінці своїх можливостей і здібностей.

Неадекватна занижена самооцінка у молодших школярів яскраво виявляється в їх поведінці і рисах особистості. Якщо таким дітям запропонувати перевірити свою роботу і знайти в ній помилки, вони перечитують роботу мовчки, нічого не змінюючи, або відмовляються її перевіряти, мотивуючи це тим, що все одно нічого не побачать. Заохочувані і підбадьорені вчителем, вони поступово включаються в роботу і нерідко самі знаходять помилки. Ці діти вибирають тільки легкі завдання як у житті, так і в екстремальних ситуаціях. Вони немов бережуть свій успіх і, боячись його втратити, бояться самої діяльності. Діяльність інших вони переоцінюють.

Невпевненість у собі у таких дітей яскраво проявляється у їх плани на майбутнє.

Характерною особливістю дітей із заниженою самооцінкою є їх схильність йти у себе, вишукувати в собі слабкості, зосереджувати на них свою увагу. Нормальному розвитку дітей із заниженою самооцінкою заважає їх підвищена самокритичність, невпевненість у собі. У всіх своїх починаннях і справах вони чекають тільки невдачі. Такі діти дуже вразливі, підвищено тривожні, соромливі, боязкі, зосереджені на собі, неуспіхи ускладнюють їх спілкування з дітьми і дорослими. І все ж ці діти чутливі до схвалення, до всього того, що підвищило б їх самооцінку.

Діти з завищеною самооцінкою переоцінюють свої можливості, результати діяльності, особистісні якості. Вони вибирають завдання, які їм явно не під силу. Після неуспіху продовжують наполягати на своєму або тут же перемикаються на найлегшу завдання, рухомі мотивом престижності. Вони необов'язково розхвалюють себе, але зате охоче критикують усе, що роблять інші. Зарозумілість, нетактовність, надмірна самовпевненість - ці риси особистості легко формуються у дітей із завищеною самооцінкою.

Висока неадекватна самооцінка чинить опір перебудові, і дитина схильна зберігати її, ігноруючи і оцінку його оточуючими, і свій досвід. Він не допускає у себе наявності слабкості, невміння, неспроможності. Тривале збереження завищеної самооцінки має місце у двох випадках: коли дитина, незважаючи на неуспіх, все-таки отримує від кого-небудь позитивну оцінку або коли він володіє якимись здібностями, які забезпечують йому частковий або тимчасовий успіх.

Враховуючи вищевикладене, логічно припустити, що причинами неадекватності самооцінки молодших школярів будуть певні прогалини в тих сферах, які сприяють розвитку самосвідомості та самооцінки - навчальної діяльності та спілкуванні.

Експериментальне дослідження рівня самооцінки школярів третього класу з інтелектуальними порушеннями дало змогу отримати наступні результати.

Методика № 1 «Дерево».

Найбільш інформативною виявилася методика «Дерево», завдання якої полягало в тому, що учні мають уважно розглянути чоловічків на дереві (дітям пояснили, що кожен з них має свій настрій, зайнятий своєю справою, займає окреме, особливе положення), і розфарбувати саме того, який найбільше нагадує учню самого себе. Четверо школярів обрали чоловічка під № 20, якого, за ключем, обирають діти із завищеною самооцінкою, внутрішньою установкою на лідерство, один учень обрав № 13 (відстороненість, замкнутість, наявність тривожності), троє учнів обрали чоловічків під № 1 (впевненість у своїх силах, установка на подолання перешкод).

За результатами дослідження за методикою «Дерево» учнів третього класу, можна зазначити, що

Таблиця 2.2

Результати дослідження за методикою «Дерево»

№	Прізвище та ім'я	Результат дослідження	Рівень самооцінки
1.	О. Б.	№ 20	Високий
2.	Д. Б.	№ 1	Адекватний
3.	А. Г.	№ 1	Адекватний
4.	Д. З.	№ 20	Високий
5.	А. Л.	№ 13	Занижений
6.	В. М.	№ 20	Високий
7.	М. М.	№ 1	Адекватний
8.	В. А.	№ 20	Високий

До групи дітей, які мають високу самооцінку були віднесені 4 учнів, що становить 50% від кількості всієї групи: Олексій Б., Дмитро З., Володимир М., Вікторія А..

До групи із адекватним рівнем самооцінки, за результатами дослідження, можна віднести 3 дитини, які у процентному співвідношенні складають 37.5% від усієї кількості групи, занижений рівень має 1 учень, що становить 12.5%, від загальної кількості учнів класу.

За результатами дослідження діти 3-го класу з інтелектуальними порушеннями мають три рівні самооцінки: високий рівень мають 4 учнів, що становить 50% від загальної кількості учнів цього класу, адекватний рівень мають 3 учнів, що становить 37.5%. Занижений рівень виявлено у 1 учня, що становить – 12.5%. Інших рівнів самооцінки у школярів з інтелектуальними порушеннями виявлено не було.

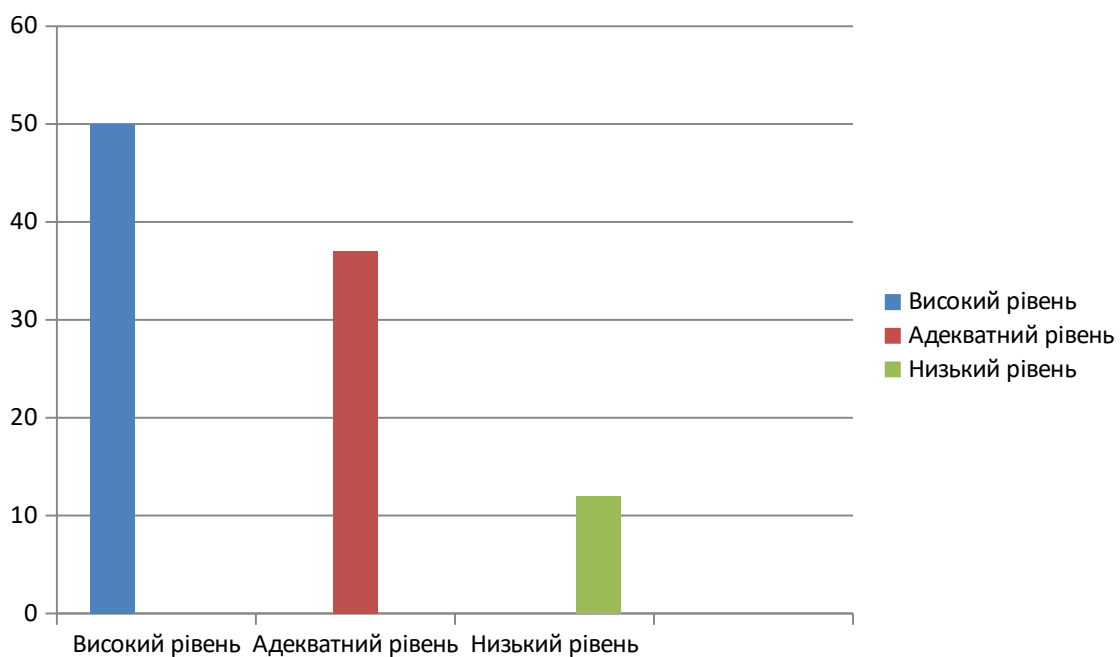


Рис.2.3. Рівні самооцінки учнів 3 класу за методикою «Дерево»

Наскільки реалістичні й об'єктивні відповіді учнів рекомендується, перевірити, порівнявши самооцінку дитини з думкою батьків і вчителів про неї з тих же характеристик.

Реальна концепція свого «я» - це уявлення дитини про себе, то, що він сам про себе думає. Ідеальна концепція має на увазі сприйняття особистістю свого «я» у відповідності зі своїми очікуваннями і бажаннями, тобто: «Яким я хочу бути?» [].

Методика №2 «Сходинок».

Використання методики «Сходинок» дало змогу отримати наступні результати, що відображають систему уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама, як, на її думку, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою.

Згідно методики дітям було запропоновано оцінити, наскільки вони гарні, виховані, старанні. Сходинок сім: перша – негативна, найгірша оцінка, сьома – позитивна, найкраща. П'ятеро поставили себе на найвищу сходинку, вважаючи себе гарними й вихованими учнями. Варто зазначити, що ці діти поставили себе на найвищу сходинку, навіть не замислюючись над іншими оцінками, що говорить про неадекватно завищену самооцінку. Троє інших дітей поставили себе на 6 сходинку, що також говорить про завищений рівень самооцінки.

Результати методики «Сходинок» представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати дослідження за методикою «Сходинок»

№	Прізвище та ім'я	Характеристика виконання тесту	Результат дослідження
1.	О. Б.	7 сходинка	Неадекватно завищений
2.	Д. Б.	7 сходинка	Неадекватно завищений

3.	А. Г.	6 сходинка	Завищений
4.	Д. З.	7 сходинка	Неадекватно завищений
5.	А. Л.	6 сходинка	Завищений
6.	В. М.	6 сходинка	Завищений
7.	М. М.	7 сходинка	Неадекватно завищений
8.	В. А.	7 сходинка	Неадекватно завищений

До групи дітей, які за результатами дослідження мають неадекватно завищений рівень самооцінки, входять наступні учні: Олексій Б., Дмитро З., Дарина З., Марія М., Вікторія А.

Кількість дітей, яка має завищений рівень самооцінки включає таких учнів: Анатолій Г., Ангеліна Г., Володимир М.

Отримані результати наведено на рисунку 2.3.

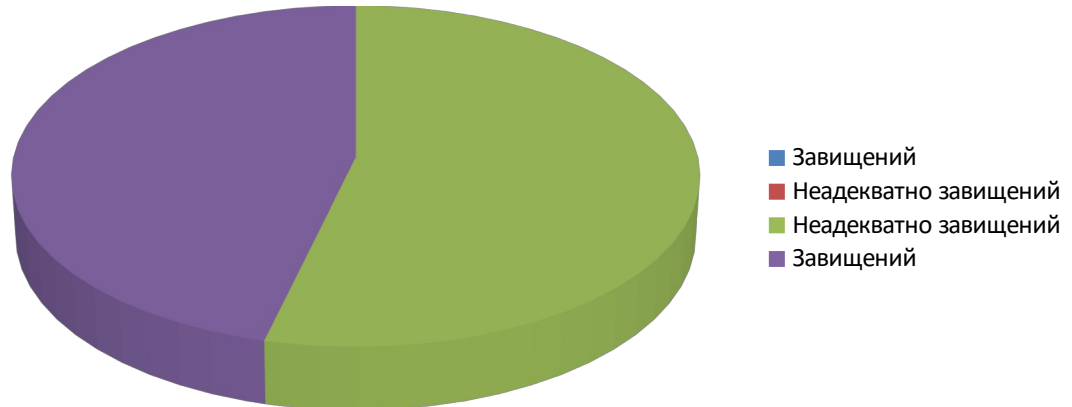


Рис.2.3. Рівні самооцінки учнів 3 класу за методикою «Сходинки»

Під час виконання завдання у школярів спостерігаються певні особливості, що проявляються у:

Не роздумуючи, дитина ставить себе на найвищу сходинку; вважає, що мама оцінює її так само; аргументуючи свій вибір, посилається на думку

дорослого: «Я хороший. Хороший і все, це мама так сказала». Неадекватно завищена самооцінка.

Після деяких роздумів та вагань ставить себе на найвищу сходинку, пояснюючи свої дії, називає якісь свої недоліки і промахи, але пояснює їх зовнішніми, незалежними від нього, причинами, вважає, що оцінка дорослих в деяких випадках може бути дещо нижчою її власної: «Я, звичайно, хороший, але іноді лінуюся. Мама каже, що я неакуратний». Завищена самооцінка.

Методика №3 «Шкала самооцінки».

Для визначення рівня домагань, яке тісно пов'язане з самооцінкою, була використана методика «Шкала самооцінки». У школярів з інтелектуальними порушеннями виникали труднощі у розумінні призначення цієї методики, але після детальних пояснень, діти змогли виконати це завдання.

Обробка проводилася по шести шкалам (перша, тренувальна - «здоров'я» - не враховується). Кожна відповідь виражається у балах. Довжина кожної шкали - 100 мм, у відповідності з цим відповіді школярів отримують кількісну характеристику (наприклад, 54 мм = 54 балам).

Дані про особливості поведінки школяра під час виконання завдання дають корисну додаткову інформацію при інтерпретації результатів, тому важливо спостерігати і фіксувати їх.

Сильне збудження, демонстративні висловлювання про те, що «робота дурна», «я не зобов'язаний цього робити», відмова від виконання завдання, прагнення поставити експериментатору різні що не стосуються справи питання, привернути його увагу до своєї роботи, а також дуже швидке або дуже повільне виконання завдання (порівняно з іншими школярами не менше, ніж на 5 хв.) та ін. є свідченням підвищеної тривожності, викликаній зіткненням конфліктних тенденцій - сильного бажання зрозуміти, оцінити себе і боязні проявити, перш за все для себе самого, власну неспроможність.

Такі школярі відзначають, що боялися відповісти «не так», «здатися дурніші, ніж є», «гірше інших» і т. ін.

Таблиця 2.5

Результати дослідження за методикою « Шкала самооцінки»

№	Прізвище та ім'я	Показники рівня домагань	Показники рівня самооцінки
1.	О. Б.	78 оптимальний	80 завищена
2.	Д. Б.	57 занижений	90 завищена
3.	А. Г.	98 завищений	84 завищена
4.	Д. З.	60 занижений	79 завищена
5.	А. Л.	90 завищений	50 реалістична
6.	В. М.	99 завищений	88 завищена
7.	М. М.	95 завищений	93 завищена
8.	В. А.	78 оптимальний	56 реалістична

Діти з інтелектуальними порушеннями, які навчаються у четвертому класі мають такі показники рівня домагань:

- Завищений – 50% учнів (4 учнів)
- Оптимальний – 25% учнів (2 учня)
- Занижений – 25% учнів (2 учня)

Результати за відсотковим співвідношенням представлено у діаграмі на рисунку 2.4.

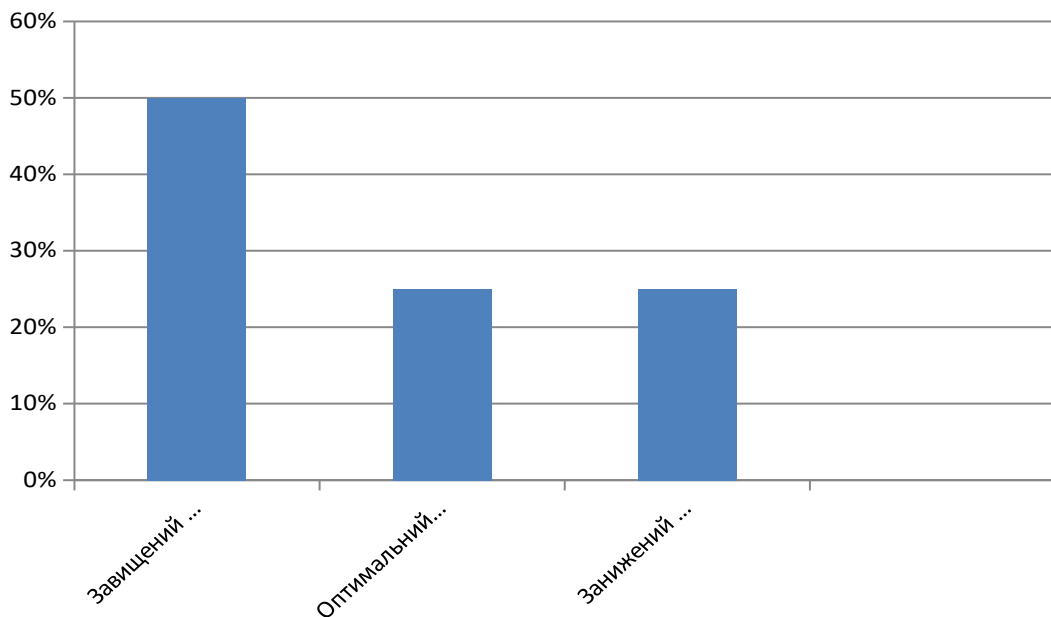


Рис.2.4. Рівні домагань школярів з інтелектуальними порушеннями за методикою «Шкала самооцінки»

У дошкільному віці розумово відстала дитина без спеціальної корекційної роботи мине два важливих етапи в психічному розвитку: розвиток предметних дій і розвиток спілкування з іншими людьми. Ця дитина мало контактна як з дорослими, так і з своїми однолітками, вона не вступає в рольову гру і в яку-небудь спільну діяльність з іншими людьми [38, с. 38-40].

Все це відбивається на накопиченні соціального досвіду дітей і на розвитку вищих психічних функцій - мислення, довільної пам'яті, мови, уяви, самосвідомості, волі.

Однак тенденції розвитку дитини з порушеннями інтелекту ті ж, що і у тієї, що нормально розвивається. Деякі порушення - відставання в оволодінні предметними діями, відставання і відхилення в розвитку мови і пізнавальних процесів - значною мірою носять вторинний характер. При своєчасній правильній організації виховання, можливо більш ранньому початку корекційно-педагогічного впливу багато відхилень розвитку у дітей можуть бути коригувати і навіть попереджені [41, с. 258-279].

Стійка самооцінка формується під впливом: оцінки з боку оточуючих (дорослих і дітей), власної діяльності дитини і власної оцінки результатів діяльності.

Гострі афективні переживання виникають, якщо: оцінка з боку оточуючих змінюється в негативному напрямку для дитини; дитина не вміє аналізувати свою діяльність.

Так, наприклад, якщо в сім'ї у дитини сформували позитивну самооцінку і відповідні домагання, а слідом за тим в дитячому садку або в школі він зіткнувся з негативною оцінкою, виникає багато негативних форм поведінки (образливість, упертість, войовничість і т. д.) [43, с.251-275].

При тривалому збереженні такої ситуації ці негативні форми поведінки фіксуються і стають стійкими якостями особистості. Л.І. Божович зазначає, що негативні якості особистості виникають у відповідь на потребу дитини уникнути важких афективних переживань, пов'язаних з втратою впевненості в собі.

Для того щоб навчитися правильно оцінювати себе, дитина повинна спочатку навчитися оцінювати інших людей, на яких він може дивитися як би з боку. А це відбувається, як ми вже знаємо, далеко не відразу. У цей період, оцінюючи однолітків, дитина просто повторює думки, висловлені про них дорослими. Те ж саме відбувається і при самооцінці. «Я хороший, тому що мама так говорить».

Соціальні цінності батьків впливають на спосіб виховання дітей, який в свою чергу впливає на їх мотивацію. Так, батьки з високим мотивом досягнення підштовхують своїх дітей до ранньої незалежності і ставлять їм високі вимоги в досягненні. Вони також підтримують і підсилюють в дітях досягнення переваги у вирішенні різних завдань [42, с.160-188].

Аналізуючи результати дослідження було визначено, що в дослідженій групі дітей спостерігаються визначені у літературі притаманні дітям з інтелектуальними порушеннями особливості, а саме:

- Переважна кількість учнів мають неадекватно високий рівень самооцінки. Такі показники можуть вказувати на особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості - «закритості для нового досвіду», нечутливості до власних помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих;
- Більша кількість учнів мають неадекватно високий рівень самооцінки. Не роздумуючи, діти ставлять себе на найвищу сходинку вважаючи, що мама оцінює їх так само; аргументуючи свій вибір, посилається на думку дорослого: «Я хороший. Хороший і все, це мама так сказала».

- Самооцінка школярів значно розходиться з рівнем їх домагань.

РОЗДІЛ 3.

ПРОГРАМА СПРИЯННЯ ФОРМУВАННЮ АДЕКВАТНОЇ ОЦІНКИ ТА САМООЦІНКИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1. Родина, як головний інститут формуванн адекватної самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями

Формування адекватної самооцінки – найважливіший чинник розвитку особистості дитини. Відносно стійка самооцінка формується у дітей під впливом оцінок з боку оточуючих, насамперед найближчих дорослих й однолітків, а також у процесі власної діяльності дитини і самостійної оцінки її результатів [18, с. 289-336].

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного формування самооцінки. Це обумовлено включенням дитини у нову суспільно значущу й оцінювану діяльність, істотним розширенням кола спілкування. Самооцінка як найважливіший механізм регуляції поведінки відіграє значну роль в оволодінні дитиною навчальною діяльністю, у реалізації її можливостей і здібностей, у встановленні дружніх відносин з однокласниками.

Адекватна самооцінка лежить в основі формування у дитини впевненості у собі і своїх можливостях, виступає підставою для розвитку особистої повноцінності і компетентності. Неадекватна самооцінка (як

завищена, так і занижена), навпаки, перешкоджає розкриттю і реалізації можливостей і здатностей дитини, веде до виникнення внутрішніх конфліктів, порушень спілкування й у цілому свідчить про неблагополучний розвиток особистості дитини [26, с.254-281].

Проблема виникнення і розвитку самооцінки є однією з центральних проблем становлення особистості дитини. Як і всі інші особливості особистості, самооцінка дитини складається у процесі виховання, у якому основна роль належить родині і школі. За твердженням О. Л. Зверєвої, родина – головний інститут виховання. Те, що людина здобуває у родині, вона зберігає протягом усього наступного життя. У родині формуються основи особистості.

Велике значення у становленні самооцінки молодшого школяра, на думку М. Феннел, має стиль сімейного виховання, прийняті у родині цінності. У цьому випадку рівень самооцінки виступає як показник нервово-психічного здоров'я підростаючого покоління. Заохочення (подарунки, слова схвалення), підтримуючи і закріплюючи конкретну поведінку, працюють на формування позитивної оцінки себе. Родина, у першу чергу, може допомогти дитині перебороти об'єктивно виникаючі труднощі [37, с. 5-14].

Сім'я є одним із основних факторів, які впливають на формування особистості дитини. Роль сімейного виховання дуже важлива у формуванні адекватної самооцінки. Адекватна самооцінка, представляє собою правдиву і розумну оцінку індивідом своїх здібностей, а також моральних і фізичних якостей, незамінна для повноцінного життя людини і його гармонійної взаємодії з навколишнім світом. Адже уявлення про себе складається задовго до того, як дитина прийшла до дитячого садка. Значна залежність самооцінки дитини від того, наскільки дружна і згуртована у неї сім'я. Діти з заниженою самооцінкою частіше виростають в неповних або неблагополучних сім'ях. В сім'ях із здоровим психологічним кліматом у ставленні між батьками та дітьми виростають діти з адекватною самооцінкою.

Велику роль у формуванні самооцінки дитини відіграє стиль сімейного виховання, сімейні цінності. Діти з завищеною самооцінкою виховуються за принципом кумира сім'ї, в обстановці некритичності і досить рано усвідомлюють свою виключність. В сім'ях, де ростуть діти з високою, але не завищеною самооцінкою, увага до особистості дитини (інтереси, смаки, друзі) поєднується з достатньою вимогливістю [5, с. 224-338].

Самооцінка дітей особливо залежить від оцінки їхньої діяльності й поведінки дорослими (батьками, вихователями). Для формування ставлення до свого Я дитині необхідні зовнішня інформація про себе, увага до себе тих, хто її оточує. Тому вона прагне привернути до себе увагу іноді найдивнішими (з погляду дорослого) способами, конфліктуючи з однолітками, порушуючи дисципліну. Для самооцінки дошкільника властиві стійкість і недостатня адекватність. Це зумовлене особливістю його самосвідомості, яка полягає в тому, що Я-образ для нього невіддільний від соціально схвалюваних позитивних рис. Дошкільник творить свій образ відповідно до соціальних уявлень про моральні, естетичні та фізичні якості людини. Його емоційно ціннісне ставлення до себе пов'язане із впевненістю в тому, що він хороший. Ще однією особливістю самооцінки дітей дошкільного віку є її слабка диференційованість за змістом. Передусім це проявляється у перенесенні оцінки своєї навчальної діяльності на оцінку моральних чи інших якостей. Якщо в навчальних ситуаціях дошкільник отримуватиме переважно негативний досвід, це може спричинити формування не тільки негативного уявлення про себе як про дитину, а й негативну загальну самооцінку

У процесі формування в дітей правильного самоусвідомлення важливо враховувати, що найкраще діти пізнають себе в діяльності, яку виконують. А для правильного розуміння себе, досягнення джерел свого успіху їм необхідно навчитися бачити себе з боку. Тому вже змалечку рекомендується спрямовувати увагу дітей на те, як вони працюють, чи достатньо старанні й

дисципліновані, чи не марнують свого часу, чи доцільні прийоми використовують для досягнення успіху [8, с. 333-393]..

На формування правильного самоусвідомлення впливає також спільна діяльність, що дає змогу дитині відчувати себе учасником суспільно корисної праці, порівнювати результати своїх старань з успіхами інших, усвідомити свій внесок у загальну справу. Працюючи в колективі, дошкільник бачить і розуміє, на що він здатний, осмислює не тільки наслідки своєї праці, а й себе в ній. Спільна діяльність формує в дитини уявлення про себе серед інших.

Л. С. Виготський припускав, що саме у семирічному віці починає складатися самооцінка – узагальнене, стійке, позаситуативне і, разом з тим, диференційоване відношення дитини до себе. Самооцінка опосередковує відношення дитини до самої себе, інтегрує досвід її діяльності, спілкування з іншими людьми. Ця найважливіша особистісна інстанція, що дозволяє контролювати власну діяльність із погляду нормативних критеріїв, будувати свою цілісну поведінку відповідно до соціальних норм [52, с. 254-293].

Рекомендації для батьків по формуванню адекватної самооцінки молодшого школяра:

- не оберегайте дитину від повсякденних справ, не прагніть вирішувати за неї всі проблеми, але і не перевантажуйте її тим, що їй непосильно. Нехай дитина виконує доступні їй завдання і отримує задоволення від зробленого.

- знаходити можливість, хоча б кілька хвилин щодня, щоб приділити дитині всю свою увагу, не ділячи її ні з чим;

- показати дитині, що батьки визнають і розуміють її почуття, навіть якщо не згодні з нею. Дати пояснення тому, що різні люди можуть мати різні почуття.;

- як би не подобалася ситуація або якийсь план, запитати про це думку дитини, якщо є необхідність, запропонувати їй кілька альтернатив;

- показувати дітям свою безкорисливу любов; – установити послідовні, тверді обмеження. Це дає можливість дитині зрозуміти, що

навколишній світ передбачуваний. Перетворення їх у життя вимагає вироблення відповідних наслідків за неважливе поводження;

- хвалити дитину за конкретні вчинки. Якщо дитина бачить, що батьки насправді помітили її спроби щось зробити добре, вона їх повторить;

- використовувати рольові ігри для обігравання з дітьми важких чи незнайомих ситуацій заздалегідь, так, щоб зіштовхуючись із ними, діти почували себе впевнено, комфортно, знаючи, що робити і чого очікувати;

- допомогти дітям навчитися вирішувати проблеми самим, не вдаючись до допомоги дорослих; – поважати старання дітей;

- показувати дитині очевидні свідчення її розвитку, її досягнення. Показувати дитині її старі малюнки або її більш ранній відеозапис, щоб довести дитині, які вона зробила успіхи, які придбала нові навички;

- пояснити дитині, що в усіх іноді трапляються невдачі. Дуже важливо зрозуміти, що помилки дають людині можливість учитися;

- намагатися концентруватися на позитивному, придумати щось цікаве;

- допомогти дитині відчувати її важливість, доручаючи якісь справи чи обов'язки, щоб допомогти родині;

- ставитися з повагою до індивідуальних особливостей дитини, до її ступеня розвитку на різних стадіях;

- визнавати сильні сторони своєї дитини і хвалити за них, а не фіксувати увагу на її слабкостях. Надати дитині якнайбільше можливостей домагатися успіху у тому, що їй подобається і що в неї виходить;

- уникати порівняння своєї дитини з іншими. Нехай дитина знає, що її люблять такою, якою вона є;

- розповідати дитині цікаві деталі про родину, про історію родини. Просити про це родичів;

- обов'язково влаштовувати сімейні свята. Встановити власні сімейні традиції; – відкривати дитині свій внутрішній світ, ділитися з нею своїми переживаннями, знаннями й емоціями;

– з розумінням ставитися до внутрішнього світу дитини, поважати її інтереси, серйозно сприймати прикраси, якими б тривіальними та нудними вони не здавалися; – дитина повинна бачити, що батьки пишаються не тільки нею, але й собою;

– батьки повинні розуміти, що жартівні прізвиська або дражніння дитиною можуть сприйматися серйозно. І якщо вона просить перестати, варто дослухатися до неї; – намагатися дивитися на деякі речі очима дитини, пам'ятати, що її бачення навколишнього світу ґрунтується на обмеженому досвіді і нерозвиненому мисленні;

– знайомити дитину з різноманітням навколишнього світу, говорити про те, що кожна людина – унікальна, і вона теж.

3.2. Орієнтація на оцінку шкільної успішності, як засіб формування адекватної самооцінки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

З приходом до школи у житті дитини починається новий період; провідною формою її діяльності стає навчальна діяльність із її особливим режимом, особливими вимогами до її нервово-психічної організації та особистісних якостей. Молодшому школяру у навчальній діяльності необхідне вміння ставити мету і контролювати свою поведінку, керувати собою. Щоб керувати собою, потрібні знання про себе, оцінка себе. Процес формування самоконтролю залежить від рівня розвитку самооцінки. Молодші школярі можуть здійснювати самоконтроль тільки під керівництвом дорослого й за участю однолітків. У цьому зв'язку, вважається, що потужним чинником впливу на самооцінку молодшого школяра виступає оцінка вчителя. Оцінюючи знання, вчитель одночасно оцінює особистість, її можливості та місце серед інших [65, с. 379-402].

Орієнтуючись на оцінки вчителя, діти самі поділяють себе і своїх товаришів на відмінників, старанних або нестаранних, дисциплінованих або

недисциплінованих, середніх, слабких, відповідальних або безвідповідальних. Оцінна діяльність учителя звичайно здійснюється у формі оцінок у журналі й у вербальній формі. Між цими двома формами оцінок вагома розбіжність. Оцінка, яку вчитель ставить у журнал, є офіційним документом. Тому вчитель ставить її на основі спеціально розроблених критеріїв і вимог суспільства.

До вербальних же оцінних суджень учителя суспільство пред'являє лише загальні, принципові вимоги, не контрольовані суворими показниками, вони мають відповідати гуманістичним тенденціям народного утворення, сприяти розвитку учнів. Тому вербальна оцінка не менш відповідальна для вчителя, ніж оцінка у журналі. Вона дає можливість педагогові враховувати сформовану ситуацію, підкреслювати старанність учнів, яким важко дається навчання, і навпаки, виражати осуд здатних, але ледачих. За твердженням Ф. В. Костильова, успіхи й невдачі у навчанні, оцінка вчителем результатів навчальної праці починають визначати і відношення дитини до самої себе, тобто її самооцінку [68, с. 160-198].

В учня в освітньому процесі формується установка на оцінку своїх можливостей – один з основних компонентів самооцінки, у якій відбивається те, що дитина довідається про інших, і її зростаюча власна активність, направлена на усвідомлення своїх дій й особистісних якостей. Культивуванню низької самооцінки у невстигаючих дітей сприяють так само ще більш низькі, ніж оцінки вчителя, оцінки однокласників, які переносять неуспіхи невстигаючих дітей у навчанні на всі інші сфери їхньої діяльності. Уже у другому класі у відмінно встигаючих дітей формується завищена самооцінка, зневажливе відношення до всіх тих, хто не є відмінником.

У навчальній діяльності учнів є значна з класу у клас зростаюча диспропорція між обсягом і складністю наукової інформації, що їм слід засвоїти, і тими способами, які їм для цієї мети даються. Необхідність сформувати у дітей молодшого шкільного віку контроль і самооцінку не викликає ніяких сумнівів. Дослідження Г. Рейчлінд показують, що чим

раніше зрозуміє молодший школяр необхідність постійного самоконтролю, тим краще. Виходячи з цього, допомогти дитині з перших днів навчання опанувати контролем, показати, що це таке, як він здійснюється, і поступово привчити її саму контролювати та оцінювати свої дії – від завдання, що постає перед вчителем. У ході освітнього процесу у школярів з часом зростає критичність, вимогливість до себе [72, с. 326-333].

Першокласники переважно позитивно оцінюють свою навчальну діяльність, а невдачі пов'язують тільки з об'єктивними обставинами. Другокласники й особливо третьокласники відносяться до себе вже більш критично, роблячи предметом оцінки не тільки гарні, але й погані вчинки, не тільки успіхи, але й невдачі у навчанні. Оцінні бали, які виставляє вчитель, повинні, безумовно, відповідати дійсним знанням дітей. Однак педагогічний досвід показує, що в оцінці знань учнів потрібен великий такт. Важливо не тільки, яку оцінку поставив учитель учневі, але й те, що він при цьому сказав. Дитина має знати, чого чекає від нього вчитель наступного разу. Не слід захвалювати гарних учнів, особливо тих дітей, які досягають високих результатів, але без особливої праці. Проте потрібно заохочувати у тій чи іншій формі найменше просування у навчанні, хоча й слабку, але працьовиту, старанну дитину [69, с. 160-198].

Головне, що повинно визначати відношення кожного вчителя до кожного учня, за твердженням Н. В. Касіциної, незалежно від рівнів його знань й індивідуальних психологічних особливостей, – це глибока віра у зростаючу людину, її можливості. Виходячи з цього, вплив педагога на формування самооцінки школярів безсумнівний. Організувати навчальну роботу учитель повинен, співвідносячи результати, що досягаються дітьми, не тільки з їх розумовими здатностями, але й із самооцінкою дитини, її власними уявленнями про характер і рівень реалізації своїх можливостей у різних навчальних ситуаціях. Від цих поглядів залежить більша або менша впевненість учня у своїх силах, усвідомлення результату як успіху або неуспіху, відношення до допущених помилок. Вибір для рішення завдання

залежно від ступеня його труднощів і ряд інших найважливіших моментів навчальної діяльності, у яких виражаються вже не розумові здатності самі по собі, а особистісний фактор, що впливає на формування адекватної самооцінки молодшого школяра [20, с. 23-28].

Самооцінка молодшого школяра динамічна й у той же час має тенденцію до стійкості, переходить надалі у внутрішню позицію особистості, стає мотивом поведінки. Саме у цьому віці необхідно створювати умови для формування адекватної самооцінки у дітей. Організуючи навчально-виховну роботу, учитель повинен свідомо та цілеспрямовано формувати самооцінку молодших школярів. Для поліпшення умов формування адекватної самооцінки у дітей розроблено рекомендації вчителям і батькам по роботі з дітьми з недостатньо сформованим рівнем самооцінки.

Рекомендації для педагогів по формуванню адекватної самооцінки молодшого школяра:

– оцінка повинна слугувати головної меті – стимулювати й направляти учбово-пізнавальну діяльність молодшого школяра. Найважливішим чинником, спрямованим на стимулювання інтелектуально-пізнавальної діяльності школярів, є створення сприятливого навчально-освітнього середовища, атмосфери індивідуальної й колективної творчості, партнерства й взаємодопомоги. Це вимагає від учителя насамперед організації педагогічно доцільного спілкування з учнями, що забезпечується такими основними прийомами:

- скорочення заборонних педагогічних вимог і поширення позитивно-орієнтованих вимог. Вимога до учнів повинна бути доцільною, зрозумілою і посиленою. Висувають вимогу, коли свідомість учня підготовлена до її сприйняття. З цією метою йому роз'яснюють сутність вимоги, переконують в необхідності її виконання, в користі від її виконання. Крім того, домагаються позитивної реакції колективу на поставлену вимогу, щоб бути впевненим, що він підтримає педагога, вплине на учня, коли той з певних причин відмовиться виконувати вимогу.;

- виявлення розуміння ситуативного внутрішнього настрою учнів за виразом обличчя, поглядом, урахування його, передача учням цього розуміння;

- уміння транслювати у клас власну прихильність до дітей, дружнє ставлення; формулювання цікавих цілей діяльності та показ шляхів їх досягнення. Учителеві слід також постійно здійснювати інтелектуально-емоційну підтримку учнів на основі авансування. Це передбачає підхід до дитини з оптимістичною гіпотезою, вірою в її здібності й успіхи.;

- учитель повинен давати змістовну оцінку роботі молодшого школяра;

- оцінка повинна не завершувати учбовопізнавальну діяльність, а супроводжувати її на всіх щаблях;

- у навчальній діяльності необхідно порівнювати дітей, які мають приблизно однакові здатності, але досягають різних результатів через різне відношення до навчання;

- необхідно використовувати взаємне рецензування, при цьому відзначати достоїнства і недоліки, висловлюючи думки про оцінку;

- після рецензування робота повертається авторові, й учні самостійно аналізують свою роботу;

- пропонувати учневі з заниженою самооцінкою надавати допомогу молодшому школяру який не встигає;

- потрібно включати ситуації, актуалізуючі самооцінку дитини, що ставлять перед нею завдання усвідомлення особливості своєї роботи, її сильних і слабких сторін і сприятливої спрямованості дитини на власні способи дії;

ВИСНОВКИ

Аналіз наукової літератури та проведення експериментального дослідження дозволили зробити наступні висновки:

1. Самооцінка особистості – досить стала характеристика людини, що формується в дитинстві і зберігається на певному рівні (завищена, нормальна, занижена) на протязі всього життя. Однак в ній є і динамічна частина, яка змінюється в процесі діяльності людини.

Відомо, що самооцінка як найважливіша особистісна характеристика чинить великий вплив на всі сфери життєдіяльності особистості, виступає найважливішим регулятором діяльності, сприяє саморозвитку. Від особливостей самооцінки залежить рівень домагань, активність особи і взаємовідносини її з людьми, які її оточують.

2. Самооцінка формує самосвідомість людини і змінюється на протязі життя. Формування самооцінки здійснюється у процесі діяльності та міжособистісної взаємодії. Соціальне оточення вагомою мірою спонукає на формування самооцінки особистості

Самооцінка розумово відсталого молодшого школяра залежить від його оточення і ролі педагога спеціальної школи, яке полягає в тому, щоб шляхом проведення формування самооцінки як необхідного компонента корекційно-виховної роботи, що забезпечує повноцінний розвиток молодшого школяра.

3. Неадекватна самооцінка призводить до формування у дитини багатьох негативних рис особистості, таких як озлобленість, інфантилізм,

схильність до депресії. Однак самооцінка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку суттєво відрізняється від дітей з нормальним розвитком інтелекту. Переважна кількість учнів з інтелектуальними порушеннями мають неадекватно високий рівень самооцінки. Такі показники можуть вказувати на невміння правильно оцінити результати своєї діяльності особистісну незрілість, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості - «закритості для нового досвіду», нечутливості до власних невдач, помилок, зауважень та оцінок оточуючих.

4. Аналіз отриманих даних дав змогу визначити, що в дослідженій групі дітей спостерігаються визначені у літературі притаманні дітям з інтелектуальними порушеннями особливості, а саме:

- Переважна кількість учнів мають високий (50% учнів) та адекватний (37.5% учнів) рівень самооцінки, лише у 12.5% виявлено занижений рівень самооцінки;
- Переважна кількість школярів ставлять і оцінюють себе максимально високо (62.5%), навіть не замислюючись над іншими оцінками. Інші діти також мають завищений рівень самооцінки (37.5%);
- Самооцінка школярів значно розходиться з рівнем їх домагань. Виявлено, що завищений рівень домагань притаманний 50% школярів з інтелектуальними порушеннями. 25% школярів мають оптимальний рівень домагань. 25% - занижений.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. Психология развития: хрестоматия /Ананьев Б.Г. // ред. Е. Строганова - Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 315-325 с.
2. Аркушенко А. Психологія розвитку та вікова психологія / А. Аркушенко, О. Ларіна. – М.: Эксмо, 2008. – 30-42 с.
3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 48-76 с.
4. Б.Г. Ананьев. – М.: Наука , 1977. – 38-43 с.
5. Белякова Е.Г. К вопросу о самоотношении в структуре личности инвалида. /Е.Г.Белякова // Проблемы социальной и психолого–педагогической реабилитации инвалидов: Тезисы докладов и сообщений международного конгресса по проблемам социальной и медицинской психологии, реабилитации инвалидов. – Тюмень, 1996. – 224-338 с.
6. Березина Д.В. Особенности развития самооценки у школьников с затрудненным психическим развитием // Психология 2011. № 4 - .24-27с.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Р.Бернс . —М. : Прогресс, 1986. — 125-137 с.
8. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания / Р. Бернс. Хрестоматия. – Самара: Бахрах – М., 2003. – 333-393 с.
9. Бернс Р.Я. - концепция и Я - образы /Бернс Р.Я / Самосознание и защитные механизмы личности / Самара: Изд дом «Бахрах» - 2003 - 405 с.
10. Бернс Р.Я. Развитие «Я-концепции» и воспитание. /Бернс Р.Я. М. - 2008 – 94-125 с.
11. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Педагогика, 1968. – 188-200 с
12. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском саду. /Божович Л.И.– Спб.: Питер, 2008. – 400-423 с.

- 13.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Божович Л.И. / М., Педагогика - 2006 – 254-275 с.
- 14.Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе /Л.И.Божович // Вопросы психологи. – 1978. – №4. – 23-112 с.
- 15.Боришевский М. И. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении у младших школьников: автореф. дисс. На соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / М. И. Боришевский. – М., 1966.– 20-49 с.
- 16.Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості:[монографія] / М.Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок “Еллада”, 2012. – 608 - 637 с.
- 17.Бороздина Л. В. Что такое самооценка / Л. В. Бороздина // Психологический журнал. – 1992. – Т.13, № 4. – 99 – 101 с.
- 18.Бороздина Л.В. Самооценка в структуре самосознания /Л.В.Бороздина. // Учебное пособие. — М.: Просвещение, 2008. – 289-336 с.
- 19.Борякова Н. Ю. Педагогічні системи навчання і виховання дітей / Н. Ю. Борякова. – М: Астрель, 2008. – 222-247 с.
- 20.Варенян В.А. Оцінка свого становища в колективі підлітками допоміжної школи /В.А.Варенян // Дефектологія. - 1971. - № 4. – 23-28 с.
- 21.Виготський Л. С. Криза семи років / Л. С. Виготський // Вікова та педагогічна психологія: Хрестоматія / Л. С. Виготський. – М: Академія, 2003. – 367-378 с.
- 22.Виноградова А. Д. Практикум по психології умовно відсталою дитини: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова 2003. – 45-78 с.
- 23.Вишинська Л. Оцінювання знань як стимул розвитку: Перевірка й оцінювання знань, умінь і навичок учнів /Л.Вишинська // Психолог. - 2005. - № 44. – 21-24 с.
- 24.Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. /Власова Т.А., Певзнер М.С. - М.: Просвещение, 1973. – 181-193 с.
- 25.Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В.В.Давыдов, Т.В.Драгунова, Л.Б.Ительсон и др.; Под ред. А.В.Петровского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1979. — 362-368 с.
- 26.Возрастная психология: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования /Т.Д.Марцинковская и др.; под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 254-281 с.

- 27.Возрастная психология:Учеб.пособие для высш.учеб.заведений /Под ред. В.Е Ключко. – М. :Изд-во Владос–Пресс, 2003. – 448-463 с.
- 28.Волков Б. С. Молодший школяр: Як допомогти йому вчитися / Б. С. Волков. – М: Академічний проект, 2005. – 142-174 с.
- 29.Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 88-106 с.
- 30.Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б.Эльконина.— М.: Педагогика, 1984. – 380-387 с.
- 31.Гамезо М. В. Вікова і педагогічна психологія: Навч. посібник для студентів всіх спеціальностей педагогічних вузів / М. В. Гамезо, О. О. Петрова, Л. М. Орлова. – М: Педагогічне суспільство Росії, 2003. – 512-538 с.
- 32.Главінська О. Д. Вплив низької навчальної успішності на становлення самооцінки школяра : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / О. Д.Главінська. – К., 2002. – 20-29 с.
- 33.Губенко О.В. Стимулювання пізнавальної та творчої інтелектуальної активності школярів за допомогою оцінки / О.В.Губенко // Практична психологія та соціальна робота. - 2005. - № 11. – 6-10 с.
34. Дудковская О. А. Особенности самооценки детей с легкой степенью умственной отсталости младшего школьного возраста / О. А. Дудковская, Н. Н. Шельшакова. – М.:Речь, 2005. – 324-350 с.
- 35.Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; сост. А. Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144-158 с.
- 36.Жулідова Н.А. Деякі особливості прогностичної самооцінки та рівня домагань молодших школярів із затримкою психічного розвитку / Н.А.Жулідова // Дефектологія. - 1981. - № 4. – 17-24 с.
- 37.Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – 5-4 с.
- 38.Захарова А.В. Особенности формирования оценки и самооценки в младшем школьном возрасте /Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. //Новые исследования в психологии. –1980. –№ 4.– 38-40 с.
- 39.Захарова А.В. Психология формирования самооценки. /Захарова А.В. //Вопросы психологии. –1977. – № 3. – 25-27 с.
- 40.Зейгарни Б.В. Самоконтроль и саморегуляция в норме и патологии /Б.В.Зейгарник // Вестник московского университета. Сер. 14. Психология. - 1981. - №2. - 9-15 с.

41. Зимбардо Ф. Формирование самооценки. Самосознание и защитные механизмы личности / Зимбардо Ф. - Самара: Изд. Дом «Бахрах» 2011 – 258-279 с.
42. Казанська О. О. Дитяча та вікова психологія: конспект лекцій / О. О. Казанська. – М. : А-Приор, 2010. – 160-88 с.
43. Каменська О. М. Психологія розвитку та вікова психологія: конспект лекцій / О. М. Каменська. – Ростов на Дону.: Фенікс, 2008. – 251-275 с.
44. Касицина Н. В. Чотири тактики педагогіки підтримки. Ефективні способи взаємодії вчителя і учня / Н. В. Касицина, Н. М. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: Агентство освітнього співробітництва, 2010. – 160-198 с.
45. Комарова Т. С. Савенков А. И. Коллективное творчество детей / Т.С. Комарова, А.И. Савенков. – М. 1998. – 177-202 с.
46. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / Кон И.С. // Психологический журнал, 1981, Т.2., №3, - 238-255 с.
47. Кон И.С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности : [учеб. пособие для студентов пед. ин.- тов] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175-199 с.
48. Костильов Ф. В. Вчити по-новому. Чи потрібні оцінки -бали. Книга для вчителя / Ф. В. Костильов. – М: Владос, 2005. – 104-165 с.
49. Кульчицкая Е. И. Чувство стыда и особенности его развития у детей дошкольного возраста : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Детская и педагогическая психология” / Е. И. Кульчицкая. – К., 1960. – 16-46 с.
50. Кульчицька О. І. Розвиток моральних почуттів у дітей середнього дошкільного віку / О. І. Кульчицька // Психологія : респ. наук.- метод. зб. – К.: Радянська школа, 1968. – 138–145 с.
51. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. Академия, - 2005. – 87-157 с.
52. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина/ Знание. – М.:1976. – 254-293 с.
53. Лунина Н. А., Сорока О. Ю., Анисимович О. В. Энциклопедия всестороннего развития ребёнка от года до семи лет. – Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2007. – 64-100 с.
54. Люблінська А. А. Вчителю психології молодшого школяра : Посібник для вчителя / А. А. Люблінська. – М.: Просвітництво, 1977. – 224-233 с.
55. Магун В.С. Оценки и самооценки в структуре индивидуальности. В кн.: Психодиагностические методы / Магун В.С. - Л.,1976. – 274-305 с.
56. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. /Маклаков А.Г - СПб .: Питер, 2008.-583 с. Моргачева Е. Н. Определение умственной

- отсталости психолого-педагогическими методами в США / Е. Н. Моргачева // Дефектология. – 1999. – № 6. – 45-55 с.
57. Мухина В. Возрастная психология / Мухина В. Феноменология развития. десятой изд., Перераб. и доп. - М.: Академия, 2006. – 608-639 с.
58. Мухина В.С. Психология дошкольника: Навч. пособ / В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1975. – 170-198 с.
59. Мушегова Н. І. Особливості становлення самооцінки молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень у системі “Я – учіння” / Н.І. Мушегова // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. Праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С.Д. Максименка. – К., 2001. – Т. III. – Ч. 5. – 250–255 с.
60. Мясичев В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения, к ней человека. - В кн.: Проблема сознания / Мясичев В.Н. - М., 1966. – 207-225 с.
61. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений. / Немов Р.С. В 3 кн - 4-е изд. Кн. : Психодиагностика. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 688-775 с.
62. О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296-342 с.
63. Обухова Л. П. Вікова психологія / Л. П. Обухова – М.: Юрайт, 2010. – 374-391 с.
64. Олійник О.О. Адекватна самооцінка особистості: віковий дискурс / О.О. Олійник // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2013. – Вип. 20 – 475-485 с.
65. Основы специальной психологии: Учеб. пособие. / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. ; Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 379-402 с.
66. Особенности психологического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера; Науч.-исслед. ин-т. общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1988. — 303-335 с.
67. Пепло Л. Одиночество и самооцінка. Самосознание и защитные механизмы личности / Пепло Л., Мицелий М., Морали Б. - Самара: Изд. дом «Бахрах» - 2003. – 329-350 с..
68. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 160-178 с.

- 69.Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие. /Петрова В.Г., Белякова И.В. – М.: Академия, 2004. – 160-198 с.
- 70.Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы /Пинский Б.И. - М.: Педагогика, 1985 – 384-403 с.
- 71.Пономаренко Л.П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. Методические рекомендации для школьных психологов / Л. П. Пономаренко. — Одеса: Астра-Принт, 1999. – 114-156 с.
- 72.Попович І.С. Самооцінка як критерій соціально-психологічних очікувань / І.С.Попович //Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т.ХІІ, част. 3. – К., 2010. –326–333 с.
- 73.Психологическая диагностика детей и подростков /Под ред. К.М.Гуревича, Е.М. Борисовой. - М.: Педагогика, 1995. – 271-281с.
- 74.Психологическое тестирование. Личность: опросниковые методики. Часть1-Тексты опросников - Пенза, 2006 – 224-245 с.
- 75.Рейчлинд Г. Карманний довідник для батьків / Г. Рейчлинд, К.Вінклер. – М.: АСТ, 2007. – 360=368 с.
- 76.Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192-234 с
- 77.Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология". - М. : Просвещение, 1986. – 212-248 с.
- 78.Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280-311-343 с.
- 79.Сергеева О. В. Становлення дій самоконтролю і самооцінки у молодших школярів / О. В. Сергеева. // Початкова школа плюс До і Після. – 2006. – №6. – 160-198 с.
- 80.Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна – К.: Знання, 2008. – 359-388 с.
- 81.Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. /Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П.– К.: Знання, 2008. – 359-372 с.

- 82.Смирнова Е.О. Детская психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб.заведений. /Смирнова Е.О. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368-379 с. ,
- 83.Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция /Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. - М. : Просвещение, - 2005. – 213-222 с.
- 84.Смирнова С.И. Изучение взаимосвязи самооценки с некоторыми личностными качествами у младших школьников с задержкой психического развития / С.И.Смирнова // Вестник ВГГУ. 2008. - № 3.- 167-172 с.
- 85.Сорокин В.М. Специальная психология: Учебное пособие. / Под науч. ред. Л.Шипицына. - СПб.: «Язык». 2003. – 315-330 с.
- 86.Співак Л. М. Діагностика і корекція " Я-концепції" молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: навчальний посібник для студ. вузів / Л. М. Співак . – Вид. 2-е, доп . – К: Каравела, 2011 . – 223-246 с.
- 87.Столин В.В. Самосознание личности: Монография / В.В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284-311 с.
- 88.Столяренко Л.Д. Основы психологии /Л.Д.Столяренко.- Феникс.-Ростов-на-Дону, 2000. – 640-656 с.
- 89.Тихомирова Є. Т. Соціальна педагогіка. Самореалізація школярів у колективі / Є. Т. Тихомирова – М.: Академія, 2008. – 144-154 с.
- 90.Тищенко С. П. Регулятивная функция самооценки : пути исследования / С. П. Тищенко, Ж. В. Чайникова // Зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 90-річчю від дня народження О. В. Запорожця “А. В. Запорожец и современная наука о детях”. – М., 1995. – 12 – 24 с..
- 91.Фалько С. Н. Правовое воспитание старшеклассников специальных коррекционных общеобразовательных школ V вида/ С. Н. Фалько // Дефектология. – 2002. - № 5. – 33-38 с.
- 92.Феннел М. Як підвищити самооцінку / М. Феннел . – М.: АСТ, 2007. – 287-234 с.
- 93.Фрейд З. Психологія несвідомого / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2010. – 400-413 с.
- 94.Хорни К. Самосознание /Хорни К. - М. : София - 2008 – 256-276 с.
- 95.Чамата П. Р. Про генезис самосвідомості дитини / П. Р. Чамата // Наукові записки НДІ психології ; за ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1949. – Т. 1. – 224 –242 с.

96. Чамата П. Р. Про природу та суть самосвідомості особистості / П. Р. Чамата // Наукові записки. Праці республіканської психологічної конференції ; за ред. Г. С. Костюка, О. М. Раєвського, П. Р. Чамати. – К. : Рад.школа, 1956. – Т. VI. – 5 – 15 с.
97. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П.Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т.2. – 91-109. с
98. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И. И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 316 – 337-354.
99. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144-166 с.
100. Чубаров П.А. Диагностика самооценки детей с интеллектуальной недостаточностью /Чубаров. - М.: Изд-во Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена (РГПУ) 2006.- 283-323 с.
101. Шакуров Р. Х. Самолюбие детей (дошкольный возраст) / Рафаил Хайрулович Шакуров. – М. : Просвещение, 1969. – 176-182 с
102. Шибутани Т. Я - концепция и чувство собственного достоинства // Самосознание и защитные механизмы личности /Шибутани Т. - Самара: Изд. Дом «Бахрах», 2008 – 146 с. 1. Сергеевкова О. П. Загальна психологія. Навч. посіб. / О. П. Сергеевкова, – 160-198 с.

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Губанова Анастасія В'ячеславівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, УСВІДОМЛЮЮ, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;

- толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

10.11.2020

(дата)



(підпис)

Анастасія Губанова

(ім'я, прізвище)