

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра общей и клинической психологии

**КОРРЕКЦИЯ САМООЦЕНКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ С
ВЫСОКИМ УРОВНЕМ АГРЕССИИ**

Дипломная работа
студентки очной формы обучения
специальности 37.05.01 Клиническая психология
6 курса группы 02061302
Костылевой Ирины Юрьевны

Научный руководитель:
доцент кафедры общей и
клинической психологии,
канд. психол. наук
Ковтун Ю.Ю.

Рецензент:
Возняк И.В.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ АГРЕССИИ.....	8
1.1. Понятие и сущность самооценки умственно отсталых подростков.....	8
1.2. Психологические особенности умственно отсталых подростков.....	11
1.3. Подходы к изучению самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии.....	16
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ АГРЕССИИ.....	24
2.1. Организация и методы исследования.....	24
2.2. Анализ и интерпретация полученных данных.....	27
2.3.Коррекционно-развивающая программа по формированию адекватной самооценки среди умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии и оценка ее эффективности.....	33
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	40
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	45
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	52

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Изучение особенностей психокоррекционной работы, направленной на коррекцию самооценки у подростков с умственной отсталостью, имеющих высокий уровень агрессии, является актуальным. Подростки с умственной отсталостью, как особая категория населения, находятся в сложном положении, поскольку многие из них не принимают своего состояния, не могут объективно оценить себя и свои качества. В результате могут возникать трудности в общении со сверстниками, родителями, педагогами и окружающими людьми. Общество чаще всего отказывается принимать умственно отсталых людей. Для умственно отсталых подростков является особенно важным принятие их социальными группами и обществом в целом. Неадекватная самооценка оказывает влияние на всю личность, в том числе и на уровень агрессии. Недостаток эмпирических данных, демонстрирующих методы и технологии работы с самооценкой умственно отсталых подростков, вызвал особый интерес к разработке данного вопроса.

Л.В. Бороздина определяла самооценку как «личностное суждение о собственной ценности, которое отражает чувство самоуважения индивида, ощущение собственной ценности и позитивного отношения к тому, что входит в сферу Я». Для понимания агрессии рассмотрели определение Р. Бэрона, Д. Ричардсона: «агрессия - форма поведения, которая нацелена на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, которое не желает подобного обращения».

Отечественные психологи Т.Г. Румянцева, И.Б. Бойко понимают агрессию как форму социального поведения, которое осуществляется в контексте социального взаимодействия.

Изучением самооценки занимались Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. И. Чеснокова, А. Г. Спиркина, В. В. Столин, И. С. Кон, У. Джеймс, Р. Бернс и др.

В трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона определена роль самооценки в сохранении целостности личности. Благодаря таким исследователям, как У. Джеймс, А.В. Захаров, В.А. Ядов и др., предложена структура самооценки личности, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Многофункциональность самооценки (регуляторная, интерпретационная, защитная, проективная и т.д.) раскрыта в работах Т.В. Архиреевой, Р. Бернса, Е.И. Исаева, Д.И. Фельдштейна и др. Самооценка формируется под влиянием различных социальных факторов, что позволяет говорить о ее индивидуальных и возрастных особенностях (А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Ю.И. Фролов).

Исследованием самооценки в подростковом возрасте занимались такие ученые, как Р. Берне, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.И. Липкина и др. Это вызвано тем, что в подростковом возрасте актуализируется процесс развития «Я» личности, обусловленный усилением значимости для нее процессов самопознания, самосовершенствования, поиска смысла жизни. На формирование самооценки подростка, еще недостаточно четко осознающего свой «образ Я», в значительной мере влияет социальная среда, прежде всего – среда сверстников.

Проблемой анализа причин агрессии в своих занимались отечественные ученые: Т.Г. Румянцева, Л.М. Семенюк, И.Б. Бойко, Д.И. Фельдштейн и др.

Изучение агрессии в подростковом возрасте в значительной мере связано с тем, что в этот период определяются те способы психосоциальной адаптации, которые становятся характерными для индивида в течение всей последующей жизни. Отсутствие адекватных способов реагирования в различных ситуациях может привести к закреплению неконструктивных, неблагоприятно отражающихся на психоэмоциональном благополучии подростка форм поведения, и даже вызвать негативные изменения на личностном уровне (В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, В.Н. Петрунec, Л.Н. Таран).

Однако, при всем многообразии исследований в современной западной и отечественной психологии, ощущается недостаточная разработанность многих аспектов проблемы агрессивного поведения.

В последние годы научный интерес к вопросу исследования агрессии существенно возрос. Это связано с тем, что именно в подростковом возрасте происходит не только коренная перестройка физических и психологических структур, но и возникают новые образования, определяется общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Зачастую подростки, которые имеют умственную отсталость, не способные объективно оценить себя и свои качества, проявляют агрессию, вследствие чего у них возникают трудности в общении со сверстниками и окружающими людьми.

Проблема исследования: какова специфика коррекции самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии?

Цель исследования: коррекция самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии.

Объект исследования: самооценка умственно отсталых подростков.

Предмет исследования: коррекция самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии.

Гипотезы исследования: 1) умственно отсталые подростки с завышенным и заниженным уровнем самооценки отличаются высоким уровнем агрессии; 2) коррекция самооценки способствует снижению агрессии умственно отсталых подростков.

Задачи исследования:

1) проанализировать научную психологическую литературу по вопросу исследования самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии;

2) изучить особенности самооценки и уровень агрессии умственно отсталых подростков;

3) определить специфику психокоррекции самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии;

4) разработать, реализовать и оценить эффективность коррекционно-развивающей программы по формированию адекватной самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии.

Теоретико – методологическая основа исследования:

1) принцип анализа личности в ее становлении: (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский); 2) теория аффективной организации поведения (В.В. Лебединский, О. С. Никольская, М. М. Либлинг); 3) изучение агрессии и агрессивных тенденций – З. Фрейд (психоаналитический подход); 4) «Я – концепция» (Л. И. Божович, И. С. Кон, Р. Берне).

Методы исследования: библиографический, эмпирические (беседа, наблюдение, психодиагностический метод), качественная обработка данных, методы математической статистики (математико-статистическая обработка данных с использованием критерия Колмогорова-Смирнова, критерия корреляции Пирсона, дисперсионного анализа на основе статистического пакета SPSS 21).

Методики исследования: Методика «Какой Я?» (Р.С. Немов); Фрейбургская анкета агрессивности; Проективная методика «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич).

База исследования: МБОУ «Основная образовательная школа №14 для учащихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Губкин. В исследовании принимали участие подростки 7 – 9 классов, в количестве 30 человек.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, чтобы привлечь внимание исследователей к проблеме коррекции неадекватной

самооценки умственно отсталых подростков, имеющих высокий уровень агрессии.

Практическая значимость исследования заключается в разработке практического инструментария в виде коррекционно-развивающей программы для работы по повышению самооценки у подростков, имеющих умственную отсталость и высокий уровень агрессии.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, рекомендаций, списка литературы, включающего 69 наименований, 4 приложения, 3 таблицы и 7 рисунков. Объем работы 52 страницы машинописного текста.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ АГРЕССИИ

1. 1. Понятие и сущность самооценки умственно отсталых подростков

Самооценка человека формируется в раннем детстве. Огромное влияние на ее формирование имеет мнение извне, например, родителей, друзей, одноклассников. Поэтому, находясь еще в раннем возрасте, ребёнок «впитывает» чужое мнение о себе, даже если оно ошибочное, и со временем его самооценка может быть заниженной.

В.В. Столин считал, что самооценка опосредована образом «Я» [48]. В свою очередь, такое понятие, как образ «Я», является многогранным. В зависимости от того, на каком уровне проявляется активность человека, выделяют различные образы «Я». Активность, связанная с организмом, говорит о физическом или телесном образе «Я». Если активность проявляется на социальном уровне индивида, то это образ «Я», обеспечивающий объединение личности с другими людьми. Это социальные идентичности: половая, возрастная, этническая, социально - ролевая. Активности на уровне личности соответствует дифференцирующий образ «Я», характеризующий знания о себе, придающий индивиду ощущение собственной уникальности.

Итак, можно говорить о «Я» телесном, «Я» социальном, «Я» личностном. Любой из этих образов «Я» – это образ сознания. Как любой другой образ, образ сознания имеет структуру. Структура образа сознания детально разработана в современной психологии и в своем первоначальном, классическом варианте включает чувственную ткань, значение и смысл [43].

Самооценке принадлежит важная роль в процессе саморегуляции поведения индивида и его взаимодействия с окружающей средой. Она играет

большую роль в формировании самосознания, особенно это касается детей с особенностями развития.

Большое внимание обучению детей с особенностями развития уделял Л.С. Выготский. По его мнению, констатации того, что у умственно отсталых лиц более низкий интеллект, слабая воля, более примитивные эмоции и т.п., недостаточно. Необходимо рассматривать здоровые стороны особенного ребенка с целью выполнения коррекционно-педагогической работы [20; с. 257].

Самооценка умственно отсталого ребенка в обычных условиях воспитания постоянно подвергается резким и контрастным воздействиям. В семьях в те периоды, когда обнаруживается та или иная болезнь нервной системы, ребенка не только жалеют, но и радуются малейшему успеху. Такой ребенок склонен высоко оценивать себя. У него возникают повышенные притязания к вниманию со стороны взрослых, их одобрению и ласке. Но как только ребенок попадает в детский сад, в детский коллектив, то сложившейся самооценке наносится тяжелый удар.

У младших школьников с умственной отсталостью самооценка неадекватна, так как правильные представления о своих возможностях еще не сформированы. Эти дети не способны критично оценивать свои действия и поступки. Они склонны к чрезмерному завышению или занижению своих возможностей и нравственных качеств. Важным в этом возрастном периоде является только мнение взрослого человека [67].

Крайг Г. в своих исследованиях говорит, что для младших школьников с умственной отсталостью характерен высокий уровень притязаний, поскольку они не могут правильно оценить свои возможности [40, с. 940].

По мнению Л.С. Выготского, повышенная самооценка является проявлением общей эмоциональной окрашенности оценок и самооценок маленького ребенка, общей незрелости личности [20]. С возрастом самооценка становится более адекватной, что говорит о развитии личности школьников. В

результате коррекционного обучения у них проявляется умение правильно оценивать и себя, и результаты своей деятельности.

Ж.И. Намазбаева утверждает, что успехи в учебной деятельности школьника определяют межличностные отношения в коллективе и самооценку ученика [49, с. 46-54]. Так, например, ученики достаточно хорошо успевающие в школе, имеющие адекватную или несколько заниженную самооценку своих возможностей и успехов, занимают благоприятное место в коллективе. А вот школьники, имеющие умственную отсталость со слабой успеваемостью, переоценивают свои возможности, проявляют завышенную самооценку и неадекватный уровень притязаний в сфере межличностных отношений. Поэтому они чаще занимают неблагоприятное положение в коллективе сверстников.

Исследованием самооценки умственно отсталых детей занимались многие ученые: Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, СЛ. Рубинштейн и др. Все они сходятся во мнении, что самооценка умственно отсталых детей носит неадекватный, неустойчивый, аффективный характер. Страдают ее регулятивная и мобилизующие функции, то есть функции регуляции и стимуляции поведения и деятельности [67].

Исследования А. Зака позволяют говорить о самооценке в качестве средства анализа и осознания субъектом способов решения задач, на которых строится внутренний план действий, обобщённая схема деятельности личности [64].

М. В. Яковлева говорит о самооценке так: «Если личность – это организация ценностей, то ядром такого функционального единства является самооценка» [69, с. 151].

Б.Г. Ананьев высказал мнение, что самооценка является наиболее сложным и многогранным компонентом самосознания, являющимся прямым выражением оценки других лиц, участвующих в развитии личности [5].

Самооценку рассматривают и как элемент самоотношения, наряду с самоуважением, самосимпатией, самопринятием и т.п. Так, О.Н. Молчанова говорит о самоуважении, определяя его как итоговое измерение «Я», выражающее меру притяжения или неприятия индивидом самого себя [47].

Таким образом, в исследовании придерживаемся определения, что самооценка является сложным личностным образованием и относится к фундаментальным свойствам личности, в ней отражается то, что человек узнает о себе от других и его собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств.

1.2. Психологические особенности умственно отсталых подростков

В отечественной клинической психологии такие понятия, как «умственно отсталый ребёнок» или «ребёнок с интеллектуальной недостаточностью» характеризуют детей, которых объединяет наличие органического повреждения мозга, имеющего диффузный характер [12].

Т.А. Власова, Г.М. Дульнев, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф определяли специфику нарушений психологического здоровья умственно отсталых детей, связывая её, в первую очередь, с тотальным недоразвитием высших корковых функций, инертностью психических процессов, критическим недоразвитием познавательной деятельности при выраженном стойком дефиците абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения [10].

Познавательная деятельность умственно отсталых подростков характеризуется недифференцированностью процессов восприятия и внимания, несформированностью мыслительных и счётных операций, узким объёмом механической памяти, недифференцированностью и низким уровнем мнемических образов.

Речевое развитие умственно отсталых подростков характеризуется несформированностью всех сторон речевой деятельности, выраженными трудностями речевого высказывания. Нарушение устной речи проявляется в бедности пассивного и активного словарей, замедленностью и малоэмоциональностью речи, предложения просты и односложны, не выразительны. Это связано с несформированностью познавательных процессов, поздним развитием фонематического восприятия, общим и речевым моторным недоразвитием, аномальным строением речевых органов [47].

Структура психики умственно отсталого ребенка является чрезвычайно сложной. Первичный дефект приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений. Нарушения познавательной деятельности и личности ребенка с умственной отсталостью отчетливо обнаруживаются в самых различных его проявлениях.

Положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития, подчеркиваемое Л. С. Выготским, дает основание полагать, что концепция развития нормального ребенка может быть использована при трактовке развития умственно отсталых детей. Это позволяет говорить об идентичности факторов, воздействующих на развитие нормального и умственно отсталого ребенка [21].

Развитие умственной отсталости среди подростков определяется биологическими и социальными факторами. К числу биологических факторов относятся тяжесть дефекта, качественное своеобразие его структуры, время его возникновения. Это необходимо учитывать при организации специального педагогического воздействия. Социальные факторы – это ближайшее окружение ребенка: семья, взрослые, дети, школа [23].

Отечественная психология отводит ведущую роль в развитии личности сотрудничеству ребенка со взрослыми и детьми, находящимися рядом с ним, обучению. Наибольшее значение имеет правильно организованное обучение и

воспитание, которое адекватно возможностям ребенка, опирается на зону его ближайшего развития. Именно такое обучение стимулирует продвижение детей в общем развитии.

У подростков с умственной отсталостью проявляется дефектность в познавательной деятельности, а именно в мышлении. Отличительной чертой мышления умственно отсталых подростков является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок.

Восприятие, как познавательный процесс, часто ограничено различными дефектами органов чувств, но и при хорошем зрении и слухе восприятие внешних впечатлений затрудняется из-за недостаточности активного внимания. При тяжелой умственной отсталости страдает и пассивное внимание. При психическом напряжении умственно отсталые дети устают гораздо быстрее, чем их здоровые в психическом отношении сверстники.

Наряду с нарушениями мышления и восприятия наблюдаются и нарушения памяти. Эти нарушения обусловлены неспособностью удерживать в памяти воспринятые образы или устанавливать связь с прошлым опытом [7].

Вследствие недоразвития высших психических функций отмечаются затруднения в способности обобщать впечатления прошлого и настоящего, делать из них выводы и, таким образом, приобретать опыт, новые знания и понятия. Запас знаний всегда ограничен. Вследствие затруднения усвоения отвлеченных понятий умственно отсталые подростки не понимают их переносного смысла. Неспособность к абстракции может проявляться уже и в том, что счёт производится только в именованных числах или при помощи подсобных предметов, счёт отвлечённых чисел недоступен. Затруднено отличие главного от второстепенного, дифференциация явлений разного порядка, лучше усваивается форма, нежели внутренний смысл явлений.

Следует отметить, что из-за нарушений познавательной деятельности у умственно отсталых подростков слабо выражена склонность к фантазированию, так как они не могут создавать новые образы из материала старых представлений.

Наиболее существенным нарушением психической деятельности подростков с умственной отсталостью является недостаточность критического отношения к себе и ситуации, неспособность понять целесообразность своих поступков и предвидеть их последствия.

По мере взросления у детей с умственной отсталостью наблюдается определенное своеобразие волевого компонента. Непосредственно с развитием воли связана проблема эмоций. Формирование эмоций – один из наиболее важных факторов, влияющих на становление личности человека. Развитию эмоциональной сферы способствует семья, социум, который окружает ребенка и постоянно воздействует на него, а особенно школьное обучение. Эмоции непосредственно взаимосвязаны с интеллектом.

Л.С. Выготский подчеркивал мысль о том, что мышление и аффект представляют собой различные стороны единого человеческого сознания, что ход развития ребенка основан на изменениях, происходящих в соотношении его интеллекта и аффекта [20].

Умственно отсталым детям свойственны импульсивные проявления злости, обиды, радости и т.п. Проявления эмоций зависят от принадлежности детей к различным клиническим группам. Так, для одних учеников характерны вялые, заторможенные, стереотипные эмоциональные реакции. Другим свойственны чрезмерно бурные по своей силе эмоции, не соответствующие вызвавшим их причинам, в ряде случаев – неадекватные. У третьих не прослеживается грубых нарушений эмоциональной сферы, хотя в отдельных случаях наблюдаются отклонения и не всегда объяснимые поступки. Однако, всем умственно отсталым учащимся, принадлежащим к любой клинической

группе, свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья [22].

У умственно отсталых подростков могут наступать декомпенсации или временные ухудшения их психического состояния из-за того, что в основе умственной отсталости лежит повреждение головного мозга. Эти декомпенсации выражаются в тревоге, расстройствах настроения, головных болях, ухудшении сна. Психозы могут протекать со зрительными галлюцинациями, двигательным возбуждением, страхами, депрессиями. Усугубление их интеллектуальной недостаточности может наступить в психотравмирующей ситуации [30].

В подростковом возрасте изменяются содержание и роль подражания в развитии личности. В этом возрасте продолжается процесс формирования и развития самосознания ребенка. Оно меняет свою ориентацию и становится направленным на осознание человеком своих личностных особенностей. Совершенствование самосознания в подростковом возрасте характеризуется особенным вниманием ребенка к своим недостаткам. Желательный образ «Я» у подростков обычно складывается из оцененных достоинств наблюдаемых ими у других людей и сочетает качества и взрослого, и более молодого человека [28].

В подростковом возрасте весьма высокого уровня развития достигают все без исключения познавательные процессы.

В эти годы открыто проявляется абсолютное большинство жизненно необходимых личных и деловых качеств человека. Высокоразвитой, разнообразной и богатой становится речь, мышление оказывается представленным во всех его основных видах: наглядно-действенном, наглядно-образном и словесно-логическом. Главная новая черта – это более высокий уровень самосознания. Вместе с тем возникает отчетливо выраженная потребность правильно оценивать и использовать имеющиеся возможности,

формировать и развивать способности, доводя их до уровня, на котором они находятся у взрослых людей [31].

Установлено, что с возрастом меняется восприятие подростками окружающих людей. Эталоны межличностного восприятия, которыми они пользуются, оценивая окружающих людей, становятся все более обобщенными и соотносятся не с мнениями отдельных взрослых, а с идеалами, ценностями и нормами. Содержание оценочных нравственных эталонов продолжает расширяться и углубляться, они становятся более тонкими и дифференцированными, индивидуально различными [59].

Таким образом, следует еще раз подчеркнуть, что структурные компоненты личности подростка, имеющего умственную отсталость, такие же, что и у нормальных детей. Но они имеют существенные различия в своем развитии. У подростка с умственной отсталостью компоненты личности не достигают того уровня, который имеет место в норме.

1.3. Подходы к изучению самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии

Особое место в изучении личности подростков с умственной отсталостью занимает подростковая агрессия. В это время у взрослеющих юношей и девушек наблюдаются три соперничающих друг другу влечения – потребность в близости, принадлежности другому и стремление сохранить и утвердить собственную индивидуальность. Современный подросток может реализовать свою агрессию двумя способами: открытое проявление агрессии – следуя этим путем, он либо добивается авторитета и самореализации, либо ломается; подавление агрессии – в этом случае агрессия будет прорываться наружу в виде либо невроза, либо психосоматического заболевания [36].

В.Г. Розанова считала, что ребенок с умственной отсталостью имеет своеобразные личностные особенности [58, с. 21]. Проявление расстройств в поведении у ребенка с умственной отсталостью повышается. При органических поражениях центральной нервной системы для детей характерны такие особенности, как утомляемость, снижение жизненного тонуса, низкая работоспособность, отсутствие выносливости. Все это проявляется в том, что таким детям трудно быть целенаправленными и активными, настроение их ухудшается и становится неустойчивым. На этом фоне у ребенка проявляются агрессивные, неоправданные для окружающих вспышки ярости, гнева и разрушительные действия. Однако, склонность ребенка к агрессивным действиям является следствием невнимания взрослых к состоянию и здоровью своего ребенка.

Как отмечает Е.П. Шигина, отношение родителей к детям представляет собой систему разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых при общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка [67, с. 713-715].

По мнению Е.П. Шигиной, причины нарушений в поведении детей с умственной отсталостью определены особенностями отношений к ребёнку в семье и стилю их воспитания. Главная функция семьи заключается в том, чтобы в социальной адаптации умственно отсталого ребёнка исходить из его возможностей [67].

Н.В. Скоробогатова, Е.С. Иванов, А.Д. Виноградова, Н.Л. Коновалова, Л.Л. Крючкова отмечали, что для подростков с умственной отсталостью характерны специфические отклонения в интеллектуальной сфере [60]. Это выражается в задержке или отсутствии у детей образного мышления, требующего внутреннего плана действия. Дети характеризуются неразвитостью произвольности в поведении, саморегуляции, планировании действий. По этой причине могут возникать некоторые проявления агрессивного поведения.

Д.Н. Исаев, Е.С. Иванов отмечают, что у подростков с лёгкой степенью умственной отсталости эмоции недостаточно дифференцированы и адекватны [33]. Они не соответствуют значимости изменений, происходящих вокруг, они бурно радуются, когда нужно было бы лишь улыбнуться, не умеют сдерживать гнев и даже агрессию, когда следовало бы лишь рассердиться. Объяснить проявление неадекватного поведения или агрессию у детей с легкой степенью умственной отсталости могут психотравмирующие факторы.

По мнению Е. Г. Капитанца, у детей с легкой степенью умственной отсталости под воздействием психотравмирующих факторов, могут возникать невротические расстройства в виде страхов, тревоги, колебаний настроения, они могут выражаться в нарушении поведения, аффективных реакциях, прогулах школы [34, с. 22-27].

Многие ученые изучали факторы, способствующие росту агрессии у подростков. К ним относятся: эндокринный взрыв, резкое нарастание половых гормонов, главным образом, тестостерона у мальчиков, способствующего росту агрессивности; органические поражения головного мозга – травмы, арахноидиты, менингиты и т.п.; отношение взрослых – учителей, родителей [29].

Задаваясь вопросом о причинах агрессии подростков, были выявлены некоторые закономерности. Проявление агрессии в подростковом возрасте связано со стремлением привлечь к себе внимание сверстников, получить желанный результат, быть главным, ущемить достоинство другого, подчеркнуть свое превосходство, отомстить за причинённые обиды.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессию детей, обычно выделяют: «недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков; сниженный уровень саморегуляции; неразвитость игровой деятельности; сниженная самооценка; нарушения в отношениях со сверстниками»[35, с. 708].

У детей, как и у взрослых, существует две формы проявления агрессии: недеструктивная и враждебная деструктивность. Первая – механизм удовлетворения желания, достижения цели и способности к адаптации. Она побуждает ребенка к конкуренции в окружающем мире, защите своих прав и интересов, служит для развития познания и способности положиться на себя. Вторая – желание причинить боль, получить удовольствие от этого. Результатом такого поведения обычно бывают конфликты, становление агрессии как черты личности и снижение адаптивных возможностей ребенка [14].

И.А. Фурманов, основываясь на проявлениях агрессии, выделил группы подростков, проявляющих агрессию (Таблица 1.3.1.).

Таблица 1.3.1.

Виды проявления агрессии в подростковом возрасте (И.А. Фурманов)

Проявление агрессии	Особенности и сущность явления
Подростки, проявляющие физическую агрессию	<p>Эти дети отличаются решительностью, склонностью к риску, бесцеремонностью и авантюризмом. Их экстравертированность сочетается с честолюбием и стремлением к общественному признанию. Им нравится демонстрировать свою силу и власть, доминировать над другими людьми и проявлять садистские тенденции.</p> <p>Эти дети отличаются малой рассудительностью и сдержанностью, плохим самоконтролем. Обычно это связано с недостаточной социализацией и неумением или нежеланием сдерживать или отсрочивать удовлетворение своих потребностей. Они постоянно стремятся испытывать острые ощущения, а при отсутствии таковых начинают скучать, так как нуждаются в постоянной стимуляции. Поскольку всякая задержка для них непереносима, то свои желания они стараются реализовать сразу же, не задумываясь о последствиях своих поступков.</p> <p>Агрессивные дети действуют импульсивно и непродуманно, часто не извлекают уроков из своего негативного опыта, поэтому и совершают одни и те же ошибки. Они не придерживаются никаких этических и конвенциональных норм, моральных ограничений, обычно просто игнорируют их. Поэтому такие дети способны на</p>

	нечестность и ложь.
Подростки, проявляющие вербальную агрессию	<p>Этих ребят отличают психическая неуравновешенность, тревожность, сомнения и неуверенность в себе. Они активны и работоспособны, но в эмоциональных проявлениях склонны к снижению фону настроения. Внешне часто производят впечатление угрюмых, недоступных и высокомерных, однако, при более близком знакомстве перестают быть скованными и отгороженными и становятся общительными и разговорчивыми. Для них характерен постоянный внутриличностный конфликт, который влечет за собой состояния напряжения и возбуждения.</p> <p>Спонтанность и импульсивность у них сочетаются с обидчивостью и консерватизмом, предпочтением традиционных взглядов, которые отгораживают их от переживаний и внутренних конфликтов.</p>
Подростки, проявляющие косвенную агрессию	<p>Отличает чрезмерная импульсивность, слабый самоконтроль, недостаточная социализация влечений и низкая осознанность своих действий. Они редко задумываются о причинах своих поступков, не предвидят их последствий. У детей с низкими духовными интересами отмечается усиление примитивных влечений. Они стремятся к немедленному и безотлагательному удовлетворению потребностей, не считаясь с обстоятельствами, моральными нормами, этическими стандартами и желаниями окружающих. Косвенный характер агрессии является следствием двойственности их натуры: с одной стороны, им свойственны смелость, решительность, склонность к риску и общественному признанию, с другой, – сензитивность, мягкость, уступчивость, зависимость, нарциссизм (стремление привлечь к себе внимание). Из-за сензитивности они очень плохо переносят критику и замечания в свой адрес, поэтому люди, критикующие их, вызывают у них чувства раздражения, обиды и подозрительности.</p>
Подростки, проявляющие негативизм	<p>Отличаются повышенной ранимостью и впечатлительностью. Основные черты характера – эгоизм, чрезмерное самомнение. Все, что задевает их личность, вызывает чувство протеста. В то же время эти дети рассудительны, придерживаются традиционных взглядов, взвешивают каждое свое слово, это часто ограждает их от ненужных конфликтов и интенсивных переживаний. Нередко они меняют активный негативизм на пассивный – умолкают и разрывают контакт.</p>

Во многом агрессия умственно отсталого подростка связана с тем, что у него не сформирована система высших потребностей и мотивов действий, а преобладают низшие потребности. Торможение низших потребностей в связи с

недоразвитием воли затруднено, поэтому часто приходится наблюдать у умственно отсталых детей агрессию, разрушительные действия [12].

Как отмечает Д.Н. Исаев, агрессия умственно отсталых подростков, как правило, крайне жестока, нападения или драки совершаются без достаточного понимания опасных последствий наносимых повреждений [33]. Часто их агрессивное поведение – прямое повторение того, что подростки сами испытывают от других людей. Закреплению этого поведения способствует негативный пример родителей, старших ребят в интернате или школе.

Агрессия подростков, имеющих умственную отсталость, носит устойчивый характер, связана с неспособностью этих детей регулировать собственное поведение. Оно отличается либо пассивностью, либо неожиданными и неуместными поступками. У подростков с умственной отсталостью редко возникает чувство вины, потому что они некритично относятся к проявлениям собственной агрессии [61].

Если ребенок с раннего возраста развивается в неблагоприятных условиях, то это может не лучшим образом отразиться на его поведении как по отношению к себе, так и к окружающим. Следует учитывать то, что у умственно отсталого ребенка присутствует недоразвитие установок, не всегда присутствует понимание и осознание своих поступков, отсутствует положительный пример для подражания. Такой ребенок в процессе социализации усваивает опыт ближайшего окружения, а это могут быть асоциальные, криминальные группы, которые подают плохой пример. Взаимодействуя со сверстниками, которые склонны к агрессии, подросток начнет повторять их действия. Чтобы этого не произошло, необходимо применять комплексный подход к решению данной проблемы. Учитывая то, что агрессия формируется в процессе ранней социализации ребенка, следовательно, именно детский и подростковый возраст являются наиболее благоприятным для профилактики и коррекции деструктивного поведения.

Определения агрессии можно условно разделить на 2 группы: 1. представление об агрессии как мотивированных действиях, нарушающих нормы и правила, причиняющих боль и страдания; 2. агрессия как акт враждебности и разрушения (поведенческая составляющая) [65].

В первом случае различаются преднамеренная и инструментальная агрессия. Инструментальная агрессия – когда человек не ставил своей целью действовать агрессивно, но «так пришлось» или «было необходимо действовать». В данном случае мотив существует, но он не осознается. Преднамеренная агрессия – действия, которые имеют осознанный мотив, например, причинение вреда или ущерба. Таким образом, антиповедение рассматривается как свойство агрессивной личности индивида и принадлежит мотивационной структуре, личностному уровню.

Б.Г. Ананьев считает, что причиной агрессии является тревожность. Это свойство формируется в глубоком детстве как следствие нарушение эмоциональных связей с матерью, т.е. депривации. Тревожность создает охранительное поведение. Тревожность порождает пониженную самооценку, у индивида резко снижается порог восприятия конфликтной ситуации как угрожающей, расширяется диапазон ситуаций, повышается интенсивность и экстенсивность ответной на мнимую угрозу реакции индивида [4].

В другом же случае, когда говорится об агрессии как о проявлении враждебности, Р.Бэрон и Д.Ричардсон дают такое определение: «Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения. Другими словами, агрессия обязательно подразумевает преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве» [64, с. 164].

Данную точку зрения разделяют отечественные психологи Т.Г. Румянцева, И.Б. Бойко. Они рассматривают агрессию как форму социального поведения, которое реализуется в контексте социального взаимодействия, но

поведение будет агрессивным при двух условиях: когда имеют место губительные для жертвы последствия, когда нарушаются нормы поведения [60].

Нужно дифференцировать агрессию и агрессивность. Агрессия – это поведение (индивидуальное или коллективное), направленное на нанесение физического, либо психологического вреда или ущерба. Агрессивность – относительно устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В силу своей устойчивости и вхождения в структуру личности, агрессивность способна предопределять общую тенденцию поведения.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ АГРЕССИИ

2.1. Организация и методы исследования

Исследование коррекции самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии проводилось на базе МБОУ «Основная образовательная школа №14 для учащихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Губкин. В нем принимали участие подростки 7 – 9 классов, в количестве 30 человек.

Гипотезой исследования коррекции самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии выступили следующие предположения: 1) умственно отсталые подростки с завышенным и заниженным уровнем самооценки отличаются высоким уровнем агрессии; 2) коррекция самооценки способствует снижению агрессии умственно отсталых подростков. Для доказательства гипотез поставлены теоретические и эмпирические задачи:

1) Изучить теоретический анализ литературы по теме исследования, подобрать методы исследования;

2) Разработать, реализовать и оценить эффективность коррекционно-развивающей программы по формированию адекватной самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии;

3) Оценить эффективности коррекционно-развивающей программы.

Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов:

1. Констатирующий этап заключается в исследовании самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии.

2. Формирующий этап включает разработку и апробацию психокоррекционной программы, направленной на формирование адекватной самооценки среди умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии.

3. Контрольный этап эксперимента заключается в оценке эффективности психокоррекционной программы. Здесь применяется тот же комплекс методик, что и на этапе констатирующего исследования.

Для решения эмпирических задач и первого этапа исследования был подобран ряд методик: Методика «Какой Я?» (Р.С. Немов); Проективная методика «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич); Фрейбургская анкета агрессивности.

Методика «Какой Я» Р.С. Немова позволяет определить выраженность самооценки в соответствии со степенью, выбранной ребенком, оценивается по пятибалльной шкале: очень высокий, высокий, средний, низкий и очень низкий уровни.

Тест «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич) направлен на диагностику агрессии, которая определяется количеством, расположением и характером в рисунке острых углов независимо от их связи с той или иной деталью изображения. Особенно весомы в этом контексте прямые символы агрессии – когти, острые клювы, зубы, иглы. Оценка агрессии будет проводиться по бальной системе: высокая, повышенная и нормальная, в зависимости от количества символов, указывающих на проявление агрессии.

Фрейбургская анкета агрессивности направлена на выявление уровня агрессии у подростков. Она имеет бальную систему оценки: нормальный, повышенный и высокий уровни агрессии. Оценивается по количеству положительных ответов в анкете.

Все методики проводились в свободное от занятий время. Учитывая личностные особенности испытуемых, а именно их умственную отсталость,

методики проводились с каждым учеником индивидуально, внимательно отслеживалось их состояние в процессе прохождения исследования.

Квазиэкспериментальный план исследования коррекции самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии для двух рандомизированных групп с предварительным и итоговым тестированием подразумевает наличие двух переменных. Одна переменная – независимая, подвергается воздействию, в результате которого должна измениться другая – зависимая переменная.

$$\begin{array}{ccc} O_1 & X & O_2 \\ O_3 & & O_4 \end{array}$$

Где, X – воздействие, O_1 – предварительное тестирование экспериментальной группы до воздействия, O_2 – итоговое тестирование экспериментальной группы после воздействия, O_3 – предварительное тестирование контрольной группы, O_4 – итоговое тестирование контрольной группы.

В качестве независимой переменной определили самооценку, а зависимой переменной выступила агрессия. Критерием для разработки коррекционной работы выступила адекватность самооценки подростков. Следовательно, подростки с адекватной самооценкой в коррекционном воздействии не нуждаются, а для подростков с неадекватной самооценкой разработана специальная программа коррекции. Для того, чтобы оценить воздействие коррекционной программы на подростков, имеющих неадекватную самооценку, разделили испытуемых в случайном порядке на две группы – контрольная (O_3) и экспериментальная (O_1).

Экспериментальная группа считается непосредственным участником коррекционной работы. Поэтому скорректируем неадекватность самооценки подростков в этой группе, вследствие чего должна снизиться агрессия (O_2). Контрольная группа, имеющая также неадекватный уровень самооценки, не

принимает участие в коррекционной работе, но находится примерно в одинаковой среде (О4). Исходя из данных по этой группе, можно узнать, имеет ли коррекционная программа влияние. С помощью методов математической статистики сравним показатели самооценки и уровня агрессии среди подростков, над которыми проводилось коррекционное воздействие – экспериментальная группа (О2) и теми, кто не участвовал в психокоррекционной работе – контрольная группа (О4).

Говорить о значимости различий, а именно о влиянии самооценки на уровень агрессии, следует в том случае, если выполняется 2 условия: 1) различия между О1 и О2 значимы, а между О3 и О4 – незначимы; 2) различия между О2 и О4 значимы.

Результаты, полученные после проведения методик, подвергались количественной, качественной обработке с помощью программы SPSS:21. Методами статистической обработки данных: критерий нормальности распределения Колмогорова-Смирнова, с помощью которого определяется достоверность полученных данных для дальнейшей обработки, критерий корреляции Пирсона, с помощью которого определяется связь показателей самооценки с уровнем агрессии, критерий Крускала-Уолисса, который позволяет определить значимые различия между показателями самооценки и уровнем агрессии, однофакторный дисперсионный анализ.

2.2. Анализ и интерпретация полученных данных

Исходя из теоретических положений, предполагалось, что подростки с завышенным и заниженным уровнем самооценки отличаются высоким уровнем агрессии. Для подтверждения данной гипотезы использовали методику исследования самооценки «Какой Я?» (Р.С. Немов) и методики, позволяющее определить агрессию у подростков: Фрейбургская анкета

агрессивности, проективная методика «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич).

Результаты изучения самооценки у подростков с умственной отсталостью представлены на рисунке 2.2.1.

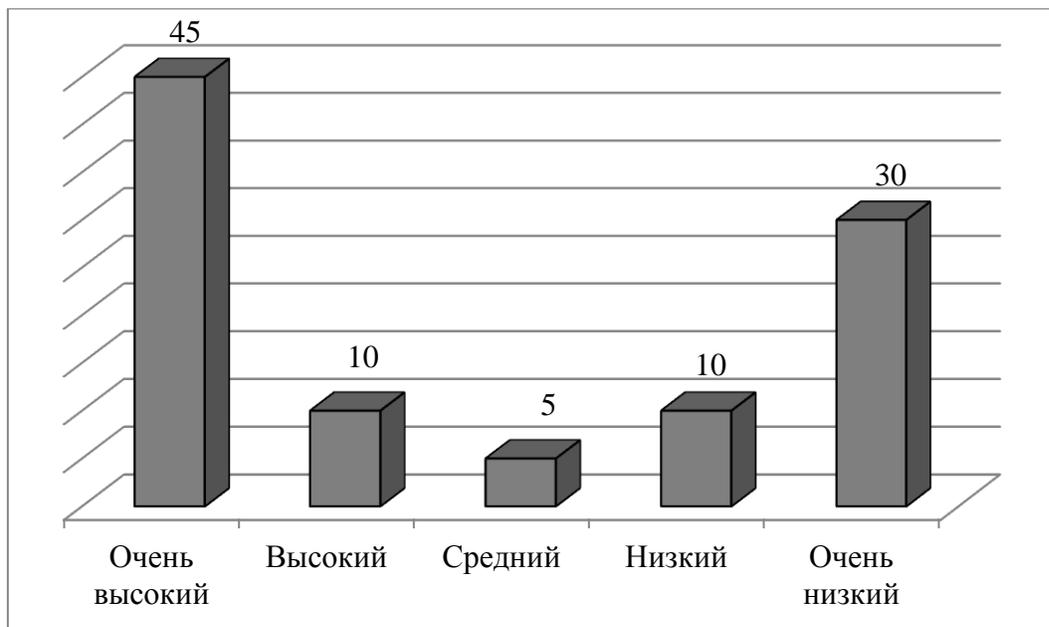


Рис. 2.2.1 Распределение подростков с умственной отсталостью по уровню самооценки, %

Большинство подростков имеют «очень высокий» уровень самооценки (45%), что свидетельствует о неадекватной оценке своих качеств, возможностей и действий. Такие подростки склонны переоценивать собственную значимость и считать себя более совершенными, чем другие. Менее выражен «очень низкий» уровень самооценки (30%). Эти ученики, в отличие от подростков с высокой самооценкой, склонны недооценивать свои возможности, подвержены самоуничтожению, малообщительны, замкнуты. Равное количество респондентов имеют высокий и низкий уровни самооценки (10%). Средний уровень самооценки характерен для 5% респондентов.

С целью последующего описания полученных данных разделили учащихся на три группы по уровню самооценки: группа А – высокий уровень самооценки, группа Б – средний уровень; группа В – низкий уровень.

Определить уровень агрессии среди подростков, имеющих умственную отсталость, позволила Фрейбургская анкета агрессивности и проективная методика «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич) (рис. 2.2.2). Все респонденты группы Б характеризуются нормативным уровнем агрессии. 10% учащихся группы А и 20% группы обладают нормативным уровнем агрессии.

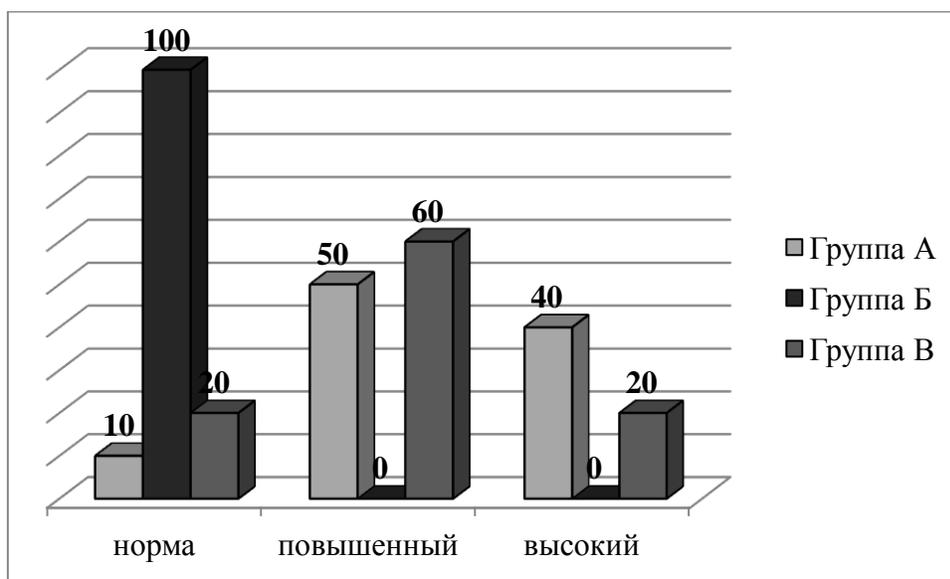


Рис. 2.2.2 Распределение подростков с разным уровнем самооценки по показателю агрессии, %

У респондентов с низкой самооценкой чаще наблюдается повышенный уровень агрессии (60%). У подростков с высокой самооценкой ярко выражен повышенный уровень агрессии (50%). Повышенный уровень агрессии проявляется у всех по-разному. Он может быть выражен через обвинения или угрозы, демонстрацию крика, может проявляться через толчки, удары, причинение любого ущерба сопернику и т.д. Не всегда проявление агрессии этих учеников будет адекватно возникшей ситуации.

Высокий уровень агрессии наблюдается у респондентов как с низкой (20%), так и с высокой самооценкой (40%). Эти подростки всячески задевают

сверстников и не только, причиняя как физический и моральный, так и материальный ущерб. Чаще всего их поведение не оправдано.

Качественный анализ рисунков всех респондентов позволил сделать выводы о том, что подростки с высоким уровнем агрессии проявляют вербальную и физическую агрессию, так как на рисунках этих подростков ярко выражены клыки, когти и прорисованы орудия. В процессе беседы с подростками было выяснено, что эти атрибуты нужны животному для того чтобы: «кусать», «царапать» и «бить». Эти рисунки имеют большое количество острых фрагментов в виде углов или геометрических фигур. У респондентов с нормативным уровнем агрессия проявляется в виде защитного механизма. На рисунках этих подростков четко прорисованы линии контура животного в виде шипов или толстого панциря, клыки и когти отсутствуют. При описании подростками своих рисунков они пояснили, что толстый панцирь необходим для защиты.

Высокий уровень самооценки имели те респонденты, чей рисунок располагался в верхней части листа, средний уровень – в центре листа, а подростки с низким уровнем самооценки изобразили животного в нижней части листа.

Для того чтобы выяснить, существует ли взаимосвязь между самооценкой подростков и уровнем агрессии, использовались методы математической статистики.

С помощью критерия Крускала-Уолисса, определили различия по показателю агрессии у респондентов с разным уровнем самооценки (таблица 2.2.1.).

Таблица 2.2.1.

Выраженность показателей уровня самооценки у респондентов с разным уровнем агрессии (в средних баллах)

Показатели	Норма	Повышенная агрессия	Высокий уровень агрессии	Н эмп
Низкий уровень самооценки	23,98	65,38	68,31	44,172**
Средний уровень самооценки	60,03	49,50	53,43	1,913
Высокий уровень самооценки	31,52	61,40	65,54	26,158**

Примечание: * - $p < 0,1$; ** - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,01$.

Статистически значимые различия были получены у респондентов, имеющих разный уровень агрессии, по показателю самооценки, а именно: на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$ низкий уровень самооценки (Нэмп. = 44,172), высокий уровень самооценки (Нэмп. = 26,158). Статически значимые различия у подростков со средним уровнем самооценки не были обнаружены (Нэмп. = 1,913). Из полученных данных следует, что респонденты с высоким уровнем агрессии имеют низкую или, наоборот, высокую самооценку. Подростки со средним уровнем самооценки не показали статистически значимых различий по уровню самооценки.

Результаты статистической обработки позволяют сказать, что агрессия проявляется по-разному у подростков с разным уровнем самооценки. Статистически значимые различия были обнаружены у подростков с высоким и низким уровнем самооценки.

С помощью критерия корреляции Пирсона выявлена положительная связь ($r = 0,43$; $p < 0,05$) между высокой самооценкой и агрессией. Таким образом, данная связь указывает на то, что, чем выше будет уровень самооценки у подростков, тем больше он будет в своем поведении проявлять агрессию. Это можно объяснить тем, что более уверенные в себе подростки стараются занять автономную позицию от взрослых, отстаивать свои права. Но из-за отсутствия социального опыта часто используют агрессию как способ отстаивания своих интересов.

С помощью математической обработки данных обнаружили положительную связь между низкой самооценкой и высоким уровнем агрессии ($r=0,876$, $p=0,001$). Это можно объяснить тем, что неуверенные в себе подростки замкнуты и малообщительны и их агрессия чаще направлена на себя.

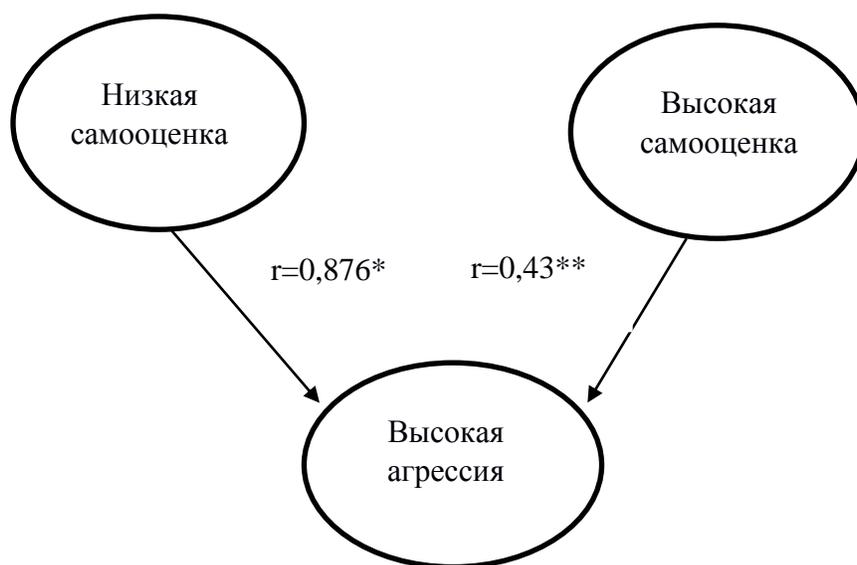


Рис.2.2.3. Значимая корреляция самооценки и агрессии
Примечание: $p=0,001^*$; $p<0,05^{**}$

Подростки с умственной отсталостью, у которых была выявлена завышенная самооценка, показали высокий уровень агрессии.

Высокий уровень агрессии обнаружен у подростков с умственной отсталостью, имеющих заниженный уровень самооценки.

У респондентов с нормальным уровнем самооценки уровень агрессии оказался в норме. Завышенный и заниженный уровни самооценки считаются неадекватными.

2.3. Коррекционно-развивающая программа по формированию адекватной самооценки среди умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии

С целью коррекции самооценки умственно отсталых подростков, имеющих высокий уровень агрессии, был составлен комплекс из 10 коррекционных занятий. Занятия проводились 1 раз в неделю во второй половине дня на базе МБОУ «Основная образовательная школа №14 для учащихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Губкин. Занятия длились 50-65 минут. В них принимали участие подростки 7 – 9 классов, у которых наблюдалась неадекватная самооценка, в количестве 15 человек. Они были поделены на две равные группы: группа А – экспериментальная, группа Б – контрольная. С группой А проводили корректирующее воздействие, с группой Б – нет.

Коррекционно-развивающая работа по формированию адекватной самооценки среди умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии (Приложение 4), проводилась в три этапа: вводный, реконструктивный и закрепляющий.

Цель вводного этапа – формирование благоприятных условий для работы группы, установление позитивного эмоционального контакта через создание условий для раскрепощения учащихся в группе.

На реконструктивном этапе работа проводилась на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. В основе этих уровней лежит трехкомпонентная структура самооценки. Основным методом когнитивного

уровня является беседа. С помощью этого метода у школьников формировалось осознание своей ценности, положительное отношение к себе и окружающим. Работа на эмоциональном уровне подразумевала овладение приемами саморегуляции. Большое значение придавалось развитию способности к эмоциональной децентрации, формированию позитивного отношения к себе и другим. На этом уровне использовались приемы арттерапии и психогимнастики. На поведенческом уровне происходило формирование более адаптивных поведенческих паттернов, преодоление стереотипов. Основным методом поведенческого уровня являлась игротерапия.

Задача закрепляющего этапа – помочь учащимся прийти к осознанию собственной значимости, сформировать уверенность в себе, доброжелательной отношение к сверстникам.

Краткое описание целей и упражнений каждого занятия программы представлены в таблице 2.3.2.

Таблица 2.3.2.

Тематический план коррекции самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии.

№	Тема и время	Цели	Упражнения
1	Знакомство (50 минут)	Сформировать благоприятные условия для последующей работы группы.	«Правила»; «Зеркало»; «Лица»; «Сон»
2	Адаптация (45 минут)	Адаптировать участников, создать эмоциональный контакт между учениками.	«Приветствие»; «Дерево дружбы»; «Люди»; «Вдох-выдох»
3	Когнитивный уровень (50 минут)	Демонстрировать ученикам, как их собственное мнение о себе или о ком-то другом может отличаться; научить респондентов слушать других; научить оценивать себя и свои качества.	«Здороваемся руками, плечами, носами»; «Перемещения»; «Я такой...»; «Сон»

4	Когнитивный уровень. Беседа (50 минут)	Обучить адекватной оценке себя и окружающих.	«Приветствие»; «Я хочу...»; «Релаксация»;
5	Эмоциональный уровень (50 минут)	Наглядно представить базовые эмоции через вырезки из мультфильма «Головоломки», чтобы ученики научились лучше различать эмоции других.	«Приветствие»; «Эмоции»; «Прощание»
6	Эмоциональный уровень (55 минут)	Активизировать процесс самопознания, сформировать понимание того, что в каждом из них есть положительные качества.	«Приветствие»; «Плохое во мне...Лучшее во мне...» «Солдат-тряпка»; «Прощание»
7	Эмоциональный уровень (60 минут)	Ознакомить учеников с такими чувствами, как злость и обида; обучить методам выхода из данных эмоциональных состояний.	«Приветствие»; «Обиды»; «Физ. минутка»; «Злой я»; «Прощание»
8	Поведенческий уровень (50 минут)	Развить концентрацию внимания, способность к рефлексии.	«Приветствие»; «Разминка»; «Сотня»; «Сон»
9	Закрепление (50 минут)	Закрепить полученные навыки за время коррекционной программы.	«Приветствие»; «Какой ты...» «Солдат – тряпка»; «Я горжусь»; «Прощание»
10	Закрепление (60 минут)	Оценить состояния участников и провести рефлекссию.	«Приветствие»; «Солнце – тьма»; «Был – стал – буду»; «Разгрузка»; «Прощание»

Участники исследования с неадекватным уровнем самооценки успешно прошли всю программу коррекции и приняли участие в повторном тестировании, которое позволило определить уровень самооценки и агрессии, чтобы проследить динамику изменений.

Анализ повторного среза после проведения программы коррекции самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии показал положительную тенденцию (рис. 2.3.1).

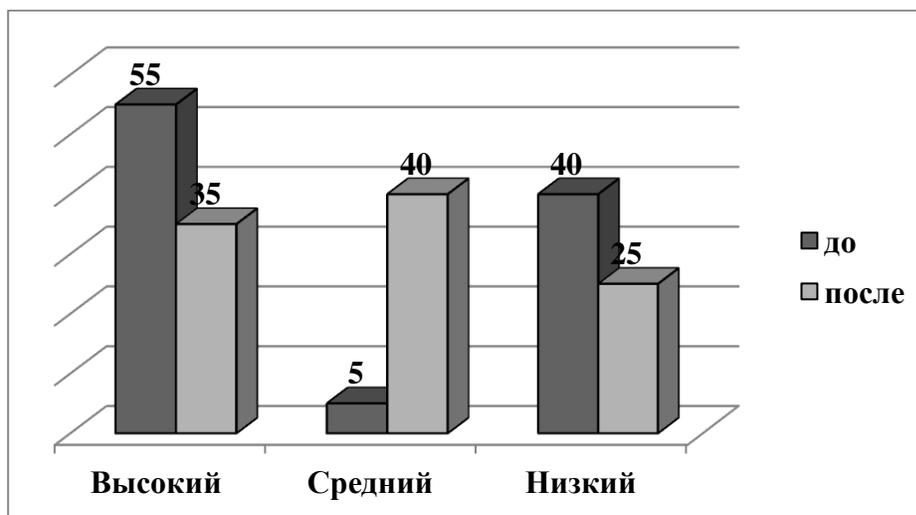


Рис. 2.3.1. Динамика самооценки умственно отсталых подростков (%).

Динамика изменений самооценки среди умственно отсталых подростков показывает положительные тенденции, которые произошли за время проведения программы. Чтобы подтвердить положительное влияние именно коррекционной программы, а не внешних факторов, сравним эти показатели между контрольной и экспериментальной группой до и после психокоррекции (рис. 2.3.2).

Анализ данных контрольного среза после коррекционной программы показывает, что респондентов в экспериментальной группе с высоким уровнем самооценки стало на 10% меньше (35%). Подростков со средним уровнем самооценки в экспериментальной группе стало больше на 15% (25%). С низким уровнем самооценки стало 40%. В целом, коррекционная программа оказала положительное влияние на самооценку подростков с умственной отсталостью, появилась тенденция более адекватно оценивать себя и окружающих.

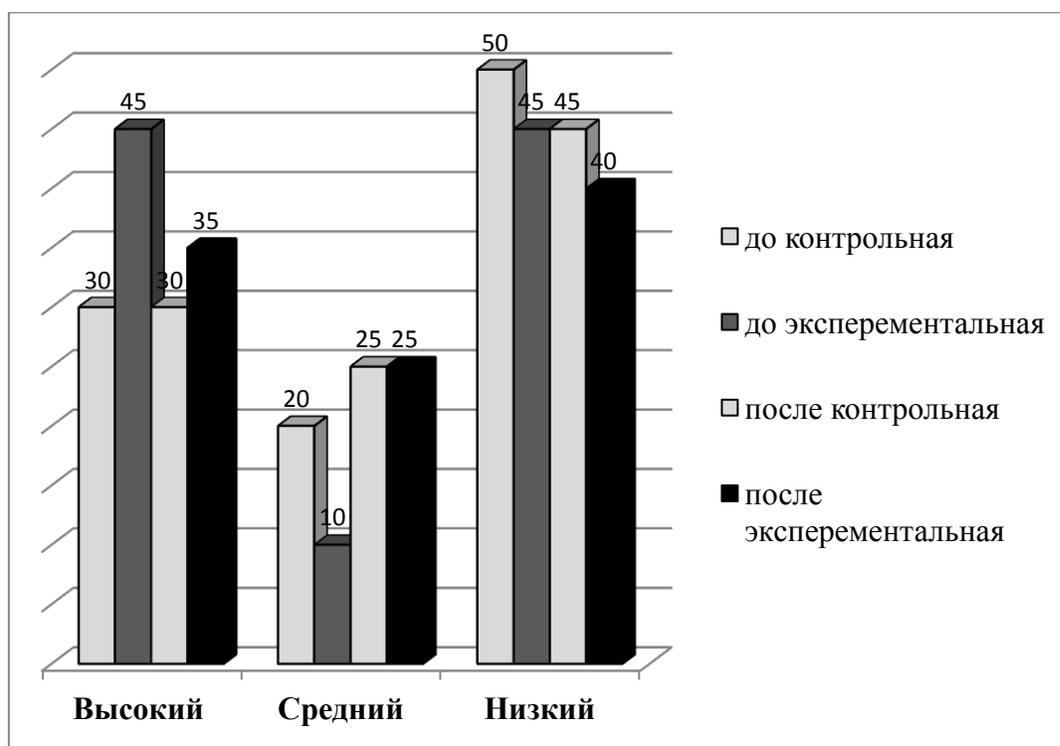


Рисунок 2.3.2 Распределение подростков контрольной и экспериментальной групп по уровню самооценки до и после коррекционной программы (%)

В начале исследования предполагалось, что изменения в уровне самооценки подростков с умственной отсталостью приведут к тому, что их уровень агрессии снизится. Для этого рассмотрим результаты контрольного среза (рис. 2.3.3).

Результаты исследования показали, что респондентов с нормальным уровнем агрессии стало больше на 5%, с высоким уровнем на 5% меньше. В экспериментальной группе наблюдается положительная тенденция снижения уровня агрессии. Респондентов с высоким уровнем агрессии стало меньше на 20%. У 15% подростков уровень агрессии в норме. Полученные данные свидетельствуют о том, что коррекционная работа, направленная на изменение самооценки умственно отсталых подростков, повлияла и на уровень агрессии.

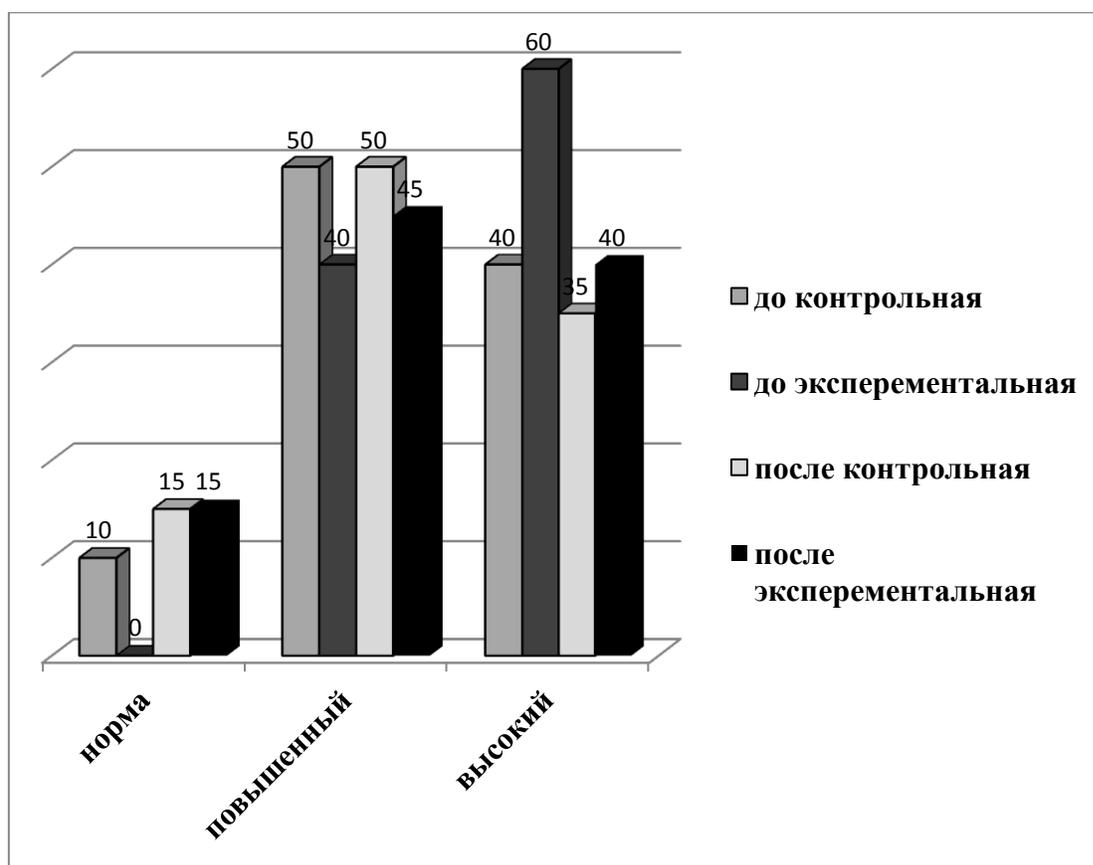


Рис. 2.3.3 Распределение подростков контрольной и экспериментальной групп по уровню агрессии до и после коррекционной программы (%).

Для того, чтобы подтвердить полученные данные, воспользовались методом математической статистики. С помощью дисперсионного анализа выяснили, существуют ли значимые различия между показателями экспериментальной группы до (O1) и после коррекционного воздействия (O2) (рис.2.3.4.).

В связи с тем, что $f_{набл} = 35,8 > f_{кр} = 4$, нулевую гипотезу о существенном влиянии фактора на результаты эксперимента принимаем. Другими словами, групповые средние в целом различаются значимо. А это означает, что между O1 и O2 имеются значимые различия. Необходимо выяснить, существуют ли различия между данными контрольной группы до (O3) и после коррекционной работы (O4). Так как $f_{набл} = 0,003 > f_{кр} = 3,05$ нулевую гипотезу о существенном влиянии фактора на результаты

эксперимента отклоняем. Иначе говоря, групповые средние в целом различаются не значимо. Следовательно, между группами О3 и О4 нет значимых различий. Таким образом, делаем вывод о том, что одно из условий значимости нашего исследования выполнено.

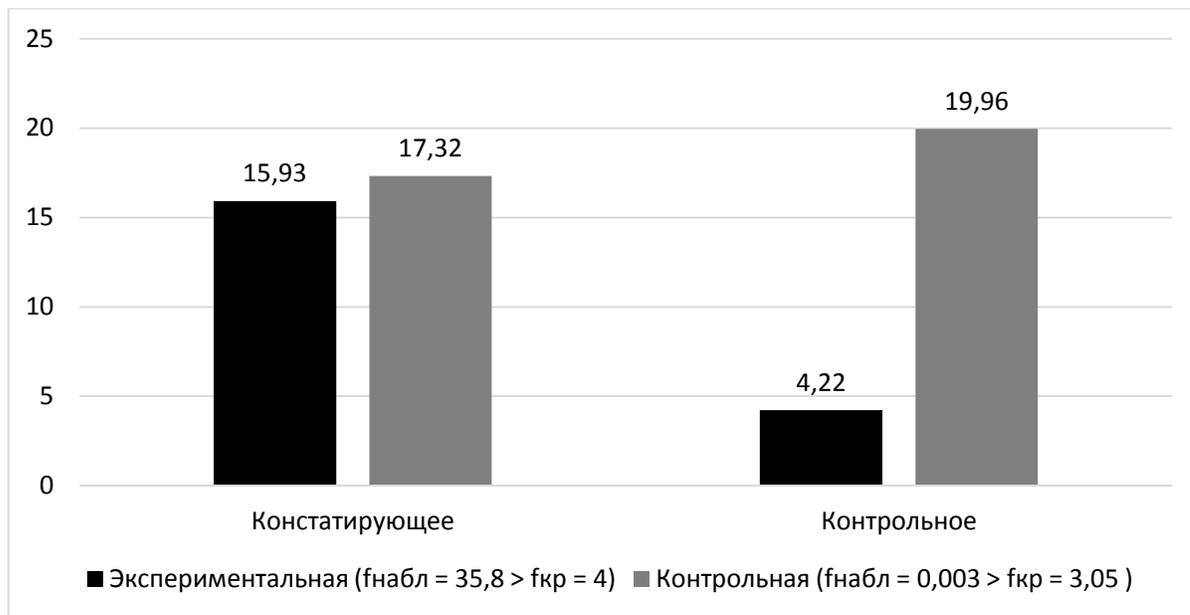


Рис.2.3.4. Дисперсионный анализ

Другим условием значимости проводимого исследования выступает предположение о значимых различиях между О2 и О4. Так как $f_{набл} = 17,4 > f_{кр} = 4,17$ нулевую гипотезу о существенном влиянии фактора на результаты эксперимента принимаем. Иначе говоря, групповые средние в целом различаются значимо. Следовательно, между экспериментальной группой после коррекционного воздействия и контрольной группой имеются статистически значимые различия.

Согласно экспериментальному плану исследования, можно утверждать, что оно значимо, так как были удовлетворены оба условия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подростки с умственной отсталостью чаще всего не принимают своего состояния и не могут объективно оценить себя и свои качества. Поэтому у них могут возникать трудности в общении. Недостаток конкретных способов работы с самооценкой умственно отсталых подростков вызвал особый интерес к разработке именно этого вопроса.

Самооценка – это личностное суждение о собственной ценности, которая отражает чувство самоуважения индивида, ощущение собственной ценности и позитивного отношения к тому, что входит в сферу «Я». (Л. В. Бороздина).

«Агрессия как форма поведения, которая нацелена на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, которое не желает подобного обращения», - определяли Р. Бэрон и Д. Ричардсон. Отечественные психологи Т.Г. Румянцева и И.Б. Бойко рассматривают агрессию как форму социального поведения, которое осуществляется в контексте социального взаимодействия.

Исследование проводилось на подростках, имеющих умственную отсталость, с целью коррекции самооценки и снижения уровня агрессии.

В процессе исследования рассмотрены работы зарубежных и отечественных ученых, посвящённые проблематике самооценки и факторов её определяющих, анализу причин агрессии умственно отсталых подростков и способах ее коррекции.

В начале исследования предполагалось, что: 1) умственно отсталые подростки с завышенным и заниженным уровнем самооценки отличаются высоким уровнем агрессии; 2) коррекция самооценки способствует снижению агрессии умственно отсталых подростков. Гипотезы исследования подтвердились. Имеющиеся различия статистически доказаны.

Подростки с умственной отсталостью, у которых была выявлена завышенная самооценка, показали высокий уровень агрессии.

Высокий уровень агрессии обнаружен у подростков с умственной отсталостью, имеющих заниженный уровень самооценки.

У респондентов с нормативным уровнем самооценки уровень агрессии оказался также в норме. Завышенный и заниженный уровни самооценки считаются неадекватными.

Благодаря проведённому исследованию, обнаружена положительная связь между высокой самооценкой и агрессией ($r = 0,43$; $p < 0,05$), между низкой самооценкой и высоким уровнем агрессии ($r = 0,876$, $p = 0,001$). Если принимать тот факт, что высокий и низкий уровни самооценки являются неадекватными и, в некоторой степени, связаны с повышением агрессии в поведении подростков, то в этом случае необходимо проводить коррекционную работу. Именно эти статистически значимые показатели позволили продолжить исследование коррекции самооценки умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии.

Полученные результаты позволили разработать коррекционно-развивающую программу по формированию адекватной самооценки среди умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии. Целью программы является формирование адекватной самооценки среди умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии.

Значимость проведённого исследования о влиянии самооценки на высокую агрессию подтвердилась, удовлетворив оба условия экспериментального плана: 1) различия между O_1 и O_2 значимы ($f_{набл} = 35,8 > f_{кр} = 4$), а между O_3 и O_4 – незначимы ($f_{набл} = 0,003 > f_{кр} = 3,05$); 2) различия между O_2 и O_4 значимы ($f_{набл} = 17,4 > f_{кр} = 4,17$).

Следовательно, между неадекватной самооценкой подростков с умственной отсталостью и уровнем агрессии существует связь. Снижения уровня агрессии можно добиться с помощью проведения коррекционно-развивающей программы, направленной на коррекцию самооценки.

Коррекционно-развивающая программа апробирована на подростках, имеющих умственную отсталость, и показала положительные результаты, так как были отмечены тенденции в изменении уровня самооценки и снижении уровня агрессии.

Данная программа передана психологу и социальному педагогу школы для дальнейшего её использования на других подростках.

После разработки и реализации коррекционно-развивающей программы, педагогам и родителям были даны ряд рекомендаций.

Рекомендации педагогам

1. В классе обязательно установить правила для обозначения границ оценивания, которые повысят адаптацию испытуемых к условиям работы и будут способствовать продуктивности деятельности учеников.
2. Проводить с учениками занятия, в которых каждый ученик будет высказывать свою позицию.
3. В случае необходимости проводить релаксационные паузы, используя упражнения, направленные на снятие психомышечного напряжения.
4. Сделать памятку для родителей с упражнениями, направленными на расслабление, снятие психомышечного напряжения, зажимов.
5. Для отработки агрессии и злости сделать в классе «уголок добра». Там может находиться бумага, на которой ученики смогут описывать или рисовать свои негативные чувства, разрывать лист и выбрасывать в мусорное ведро. Таким образом, ученики будут избавляться от накопившихся негативных эмоций.

Рекомендации родителям

1. Задавать вопросы ребенку об эмоциях, чувствах и состояниях людей, которые окружают его. Это делается для того, чтобы ребенок учился понимать не только свои чувства, но и эмоции других окружающих его людей.

2. Создавать ситуации, в которых не будет безошибочного решения. Объяснять ребенку, что такие ситуации есть и их нужно принимать.

3. Озвучивать ребенку свои собственные эмоции и чувства, и побуждать его к тому же.

4. Выполнять упражнения, направленные на расслабление, снятие психомышечного напряжения, зажимов.

5. В случае необходимости, проводить с ребенком занятия, в которых ребенок будет высказывать свою позицию.

6. Поощрять оценочные суждения ребенка о собственных желаниях и поступках.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверина, Е.А. Интеграция инвалидов в общество: теоретическое осмысление проблемы / Е.А. Аверина // Вестн. Том. гос. ун-та. – Философия. – Социология. – Политология. – 2016. – № 1 (13). – С. 24-31.
2. Алексеенок, А.А. Инвалиды в структуре российского общества / А.А. Алексеенок, А.Ю. Домбровская. – Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1. – Ч. 3. – С. 667-701.
3. Алябьева, Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста / Е.А. Алябьева – М.: Сфера, 2003. – 23с.
4. Ананьев, Б.Г. О психологических эффектах социализации //Человек и общество / Б.Г. Ананьева, Л.И. Спиридонова. – Л., Ч. – 1971. – С. 245-260.
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – 2ое изд. – СПб.: Питер, 2001. – 263с.
6. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 373с.
7. Аспер, К. Психология нарциссической личности. Внутренний ребёнок и самооценка / К. Аспер. – М.: Добросвет, 2015. – 366 с.
8. Баймухаметова, В.Р. Использование методов арттерапии на формирование адекватной самооценки младших школьников [Электронный ресурс]. / В.Р. Баймухаметова, Е.В. Николаев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 43. – С. 327-332. – URL : <http://ekoncept.ru/2016/76486.htm> (дата обращения: 04.05.2018).
9. Березин, Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека /Ф.Б. Березин // – Л.; Наука, 1988. С. 265.
10. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

11. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей / Н.Ю. Борякова. – М.: Астрель, 2008. – 222 с.
12. Бреслаев, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслаев. – М.: АСТ, 2005. – 263 с.
13. Бретт, Д. Жила-была девочка, похожая на тебя... Психотерапевтические истории для детей / Д. Бретт; пер. с англ. Г. А. Павлова. – М.: Класс, 2009. – 224 с.
14. Булгаков, А.В. Психологические механизмы межгрупповой социальной адаптации /А.В. Булгаков// Организационная психология. – 2013. – Т. 3. – №1. – С. 46-77.
15. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.
16. Васильева, И.Ю. Книга сказочных игр / И.Ю. Васильева // – СПб.: Речь, 2010. – 87 с.
17. Васильева, И.Ю. Волшебная книга игр / И.Ю. Васильева // – СПб.: Речь, 2010. – 96 с.
18. Векилова, С.А. История психологии: конспект лекций / С.А. Векилова. – М.: АСТ, 2005. – 106 с.
19. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – С. 11.
20. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Союз, 2004. – С. 257-321.
21. Выготский, Л.С. Педагогическая психология //Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2008. – 164 с.
22. Галкина, Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход / Т. В. Галкина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 399 с.

23. Гроф, С. За пределами мозга / Пер. с англ. А. Андрианова, Л. Земской, Е. Смирновой под общей ред. А. Дегтярева. – 2-е изд. – М., 1993. – 211 с.
24. Гусев, А.Н. Дисперсионный анализ в экспериментальной психологии: Учеб. пособие для студентов факультетов психологии вузов. – М.: Учеб.-метод. коллектор "Психология", 2000. – 133 с.
25. Гусева, Т.И. Психология личности. Конспект лекций / Т.И. Гусева, Т.В. Каратьян. – Издательство: Эксмо, 2008. – 160 с.
26. Добровольская, Т.А. Инвалиды: дискриминируемое меньшинство? // Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина // Социологические исследования. – 1992. – № 9. – С. 35-38.
27. Добровольская, Т.А. Социально-психологические особенности инвалидов и здоровых // Социологические исследования. №1. – 1993. – С. 17.
28. Домбровская, А.Ю. Формирование социального поведения людей с ограниченными возможностями средствами массовой информации в Орловской области / А.Ю. Домбровская // Известия Тульского государственного университета. – Сер. Связи с общественностью. Реклама. – Вып. 1. – 2006. – С. 38-44.
29. Дудковская, О.А. Особенности самооценки детей с легкой степенью умственной отсталости младшего школьного возраста / О.А. Дудковская, Н.Н. Шельшакова. – М.: Речь, 2005. – 324 с.
30. Джери, Д. Большой толковый социологический словарь. /Д. Джери. – М.: Вече Аст, 1999. – Т. 1-2 (А-О, П-Я). – 544 с.
31. Захарова, Г.И. Теория и методика психологического тренинга: учебное пособие / Г.И. Захарова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2008. – 44 с.
32. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
33. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков: руководство / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391с.

34. Капитанец, Е. Г. Исследование самооценки у младших подростков с ЗПР // Е.Г. Капитанец, Е.И. Панарина / Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 22-27.
35. Карнеги, Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей: Пер. с англ. / В.П. Зинченко, Ю.М. Жукова. – СПб.: «Лениздат», 1992. – 708 с.
36. Квасенко, А.В. Психология больного / А.В. Квасенко, Ю.Г. Зубарев. – Л., 1980. – С. 32–33.
37. Козлов, Н.И. Психологос. Энциклопедия практической психологии: словарь / Н.И. Козлов. – М. : Эксмо, 2014. – 752 с.
38. Кондрашихина, О.А. Опросники в психологической диагностике / О.А. Кондрашихина. – Севастополь, 2007. –199 с.
39. Костюк, А.В. Изучение реакции на свое имя у нейротипичных детей и детей с расстройством аутистического спектра / А.В. Костюк // Специальное образование. – 2015. – № 4. – С. 52-59.
40. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2005 – 940 с.
41. Крылова, Т.А. «Чувства всякие нужны, чувства всякие важны». Программа эмоционально-волевого развития детей // Т.А. Крылова, А.Г. Сумарокова. – СПб.: Речь, 2011. – С. 35-41.
42. Лебедева С.С. Актуальные проблемы образования инвалидов как средства их социальной адаптации // Образование как средство социальной адаптации инвалидов: опыт и перспективы / Сост. С.С. Лебедева. – СПб., 1998. – С. 5.
43. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2008. – 401 с.
44. Леонтьев, А.Н. Биологическое и социальное в психике человека /А.Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. –4-е издание. –М.: Смысл, 1991. – 354 с.

45. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
46. Маслова, Е.А. Психологическая природа самооценки / Е.А. Маслова. – М.: Феникс, 2010. – 180 с.
47. Молчанова, О. Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учебное пособие / О.Н. Молчанова. – М.: Флинта, 2010. – 255 с.
48. Назаревич, О.С. Технология формирования адекватной самооценки умственно отсталых учащихся / О.С. Назаревич // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1 (17). – С. 177-181.
49. Намазбаева, Ж.И. Экспериментальное исследование психологического здоровья учащейся молодежи / Ж.И. Намазбаева, А.Б. Садыкова // Психология обучения. – 2012. – № 2. – С. 46-54.
50. Наследов, А.Д. SPSS 15 профессиональный статистический анализ данных/ А.Д. Наследов // СПб.: Питер, 2008. – 413 с.
51. Онлайн версия Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, принятой 43- ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения с изменениями и дополнениями ВОЗ 1990-2018 гг. [Электронный ресурс]. – URL : <http://mkb-10.com/> (дата обращения: 03.08.2018).
52. Папшева, Л.В. Арт-терапевтические методы и техники в социально-психологическом тренинге / Л.В. Папшева // Известия Саратовского университета. – Новая серия. Серия Акмеология образования. – Психология развития. – 2012. – № 3. – С. 41-43.
53. Пашукова, Т.И. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие. / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – М., 1996 – 211 с.

54. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебн. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001. – 158 с.
55. Райгородский, Д.Я. Практическая психология. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом "БАХРАХ-М", 2009. – 204 с.
56. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2008. – 241 с.
57. Реан, А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан. – М.: Михайлов, 2011. – 147 с.
58. Розанова, В.Г. Изучение психического развития аномальных детей (совм. с А.П. Гозовой, В.И. Лубовским, В.Г. Петровой) // Дефектология. – №6. – 1983. – С. 21.
59. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект /М.В. Ромм. – Новосибирск: Наука, 2002. – 275 с.
60. Скоробогатова, Н.В. Теоретико-методологические подходы к изучению психики детей с нарушением интеллекта: коллект. моногр. / Шадр. гос. пед. ин-т ; под общ. ред. Н.В. Скоробогатовой, Н.Л. Лихачевой. – Шадринск: Шадринский Дом Печати (Каргапольский фил.), 2015. – 279 с.
61. Скотарева, Е.М. Психолого-педагогическая коррекция: теоретико - методический аспект: учебное пособие для студентов психологических специальностей / Е.М. Скотарева. – Саратов: Издательство «Юрайт», 2015. – 173 с.
62. Смирнова, А.А. Психолого-педагогическая коррекция самооценки у подростков с ЗПР в условиях инклюзивного образования / А.А. Смирнова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – № 4 (апрель). – 2018. – С. 11-15.
63. Стукань, А.Е. Внешние факторы формирования и развития самооценки в младшем школьном возрасте / А.Е. Стукань. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», – 2016. – С. 134-137.

64. Удодов, А.Г. Коррекционно-воспитательная работа по формированию самооценки умственно отсталых подростков / А. Г. Удодов.– Москва, 2014. – 164 с.
65. Уханова, А. Развитие эмоций и навыков общения у ребенка / А. Уханова. – СПб.: Речь. – 2011. – 255 с.
66. Хухлаева, О.В. Тропинка к своему Я /О.В. Хулаева. – М.: «Генезис». – 2009. – 119 с.
67. Шигина, Е.П. Коррекция самооценки и уровня притязаний младших школьников с задержкой психического развития в процессе их психолого-педагогического сопровождения // Молодой ученый. – 2017. – №2. – С. 713-715. – URL : <https://moluch.ru/archive/136/38096/> (дата обращения: 20.09.2018).
68. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого. – 2000. – 88 с.
69. Яковлева, М.В. Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших школьников / М.В. Яковлева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – М.,2015. – Т. 10. – С. 151–155. – URL : <http://e-koncept.ru/2015/95074.htm> (дата обращения: 26.03.18).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Диагностические методики в порядке их предъявления

1 Методика «Какой Я?» (Р.С. Немова)

Цель. Выявление особенностей и уровня самооценки у подростков.

Процедура исследования: ребенку дается вопрос, как он сам себя воспринимает и оценивает по десяти различным положительным качествам личности. Оценки, предлагаемые ребенком самому себе, представляется в соответствующих колонках протокола, а затем переводятся в баллы. В шкалах представлены следующие качества личности: умный, красивый, добрый, честный.

Критериями оценки задания является:

-характер самооценки.

По методике характер самооценки определяется в соответствии со степенью, выбранной ребенком и оценивался как высокий, низкий, средний. В методике использовалась бальная оценка (по Р.С. Немову).

Самооценка ребенка определяется по общей сумме баллов, набранных по всем качествам личности.

Самооценка ребенка определяется по общей сумме баллов, набранных по всем качествам личности.

Уровни самооценки:

10 баллов – очень высокий;

8 – 9 баллов – высокий;

4 – 7 баллов – средний;

2 – 3 баллов – низкий;

0 – 1 баллов – очень низкий.

Результаты исследования самооценки распределяются по 5 уровням.

2. Тест «Несуществующее животное» направлен на диагностику агрессивности, которая определяется количеством, расположением и характером в рисунке острых углов, независимо от их связи с той или иной деталью изображения. Особенно весомы в этом отношении прямые символы агрессии - когти, острые клювы, зубы, иглы.

3. Фрейбургская анкета агрессивности

Ф.И.О

Пол

Возраст

Инструкция к этой анкете предполагает обвести кружком "да", если этот ответ на соответствующий вопрос имеет к подростку отношение, и "нет", если вопрос его не касается.

Анкета содержит следующие вопросы:

- . Я знаю, что ребята за моей спиной говорят обо мне плохо: да нет
- . Я редко даю сдачу, когда меня бьют: да нет
- . Я быстро теряю самообладание, однако также быстро успокаиваюсь: да нет
- . Если мне при размене денег дают на один рубль больше и если я его беру, то позднее меня мучают сильные угрызения совести: да нет
- . Я могу так рассвирепеть, что буду, например, бить все подряд: да нет
- . Честно говоря, мне иногда доставляет удовольствие мучить других: да нет
- . Если по отношению ко мне кто - то поступает несправедливо, то я желаю ему настоящего наказания: да нет
- . Я верю в то, что за зло можно отплатить добром, и в соответствии с этим и действую: да нет
- . Если грубо обращаются к кому-нибудь из моих друзей, то мы вместе думаем о наказании: да нет
- . У меня иной раз бывают трудности с родителями: да нет
- . Собака, которая не слушается, заслуживает удара: да нет
- . С ребятами, которые любезнее, чем я мог ожидать, я держусь осторожно: да нет
- . Если я должен для защиты своих прав применить физическую силу, то я так и делаю: да нет
- . У меня часто бывают разногласия с другими: да нет
- . Мне кажется, что большая часть дурных поступков однажды будет наказана: да нет

. Когда я разъяренный, я охотно освобождаюсь от этого состояния во время физической работы: да нет

. Раньше я иногда очень охотно мучил других, например, выворачивал руки, дергал за волосы и т.д.: да нет

. Иногда я себе представляю, какие ужасы должны были бы произойти с теми, кто ко мне несправедлив: да нет

. Я могу припомнить, что однажды так был рассержен, что взял первую оказавшуюся под рукой вещь и разорвал или разбил ее: да нет

После проведенной анкеты следует подсчет положительных и отрицательных ответов, который позволяет выявить уровень агрессивности у подростка:

-5 положительных ответов свидетельствуют о нормальном уровне агрессивности.

-9 положительных ответов - о повышенном уровне агрессивности.

-19 положительных ответов свидетельствуют о высоком уровне агрессивности.

После проведенной анкеты следует подсчет положительных и отрицательных ответов, который позволяет выявить уровень агрессивности у подростка:

-5 положительных ответов свидетельствуют о нормальном уровне агрессивности.

-9 положительных ответов - о повышенном уровне агрессивности.

-19 положительных ответов свидетельствуют о высоком уровне агрессивности.

Сводная таблица данных

до коррекционной программы:

№	Методика «Какой Я?»	Фрейбургская анкета агрессивности	«Несуществующее животное».	
			Признаки агрессии	Признаки самооценки выс.
1	1	5	1	0
2	1	9	3	0
3	8	19	7	2
4	10	18	7	2
5	1	4	5	0
6	10	9	7	3
7	2	18	9	0
8	1	13	7	0
9	8	19	7	3
10	10	19	6	5
11	3	16	7	1
12	10	18	7	3
13	1	15	8	0
14	10	19	5	5
15	3	9	7	0
16	10	9	5	5
17	1	4	1	0
18	1	19	6	0
19	7	5	1	2
20	10	19	9	5
21	9	13	6	4
22	1	19	7	0
23	10	19	6	5
24	1	19	7	1
25	10	8	5	7
26	10	11	7	5
27	5	4	1	2
28	10	19	7	5
29	10	18	8	6
30	10	18	6	6

после коррекционной программы:

№	Методика «Какой Я?»	Фрейбургская анкета агрессивности	«Несуществующее животное».	
			Признаки агрессии	Признаки самооценки выс.
1	3	5	1	0
2	10	9	3	0
3	1	19	7	2
4	1	18	7	2
5	7	4	5	0
6	10	9	7	3
7	9	18	9	0
8	1	13	7	0
9	10	19	7	3
10	1	19	6	5
11	10	16	7	1
12	10	18	7	3
13	5	15	8	0
14	10	19	5	5
15	10	9	3	0
16	5	9	2	4
17	8	9	1	0
18	5	4	6	0
19	2	19	1	4
20	6	5	5	5
21	9	19	3	7
22	7	13	4	4
23	4	19	3	5
24	10	19	5	1
25	4	19	3	3

26	7	8	6	4
27	7	11	1	2
28	7	4	5	3
29	7	19	6	4
30	5	18	5	4

Приложение 3.

Статистическая обработка данных

Критерий Крускала-Уолиса

Таблица 1. Выраженность показателей уровня самооценки у испытуемых с разным уровнем агрессии (в средних баллах)

	Показатели	Норма	Повышенная агрессия	Высокий уровень агрессии	Нэмп
		Средний ранг			
	Низкий уровень самооценки	23,98	65,38	68,31	44,172**
	Средний уровень самооценки	60,03	49,50	53,43	1,913
	Высокий уровень самооценки	31,52	61,40	65,54	26,158**

Примечание: * - $p < 0,1$; ** - $p \leq 0,05$; *** - $p \leq 0,01$.

Однофакторный анализ

Результаты по экспериментальной группе до коррекции (O1) и после (O2).

Однофакторный
дисперсионный
анализ

ИТОГИ

Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия
O1	16	108	6,75	15,93333333
O2	16	101	6,3125	4,229166667

Дисперсионный
анализ

Источник вариации	SS	df	MS	F	P-Значение	F критическое
Между группами	1,53125	1	1,53125	0,151890887	0,699488049	4,170876757
Внутри групп	302,4375	30	10,08125			

Итого	303,9688	31
-------	----------	----

Результаты по контрольной группе до коррекции (O3) и после (O4).

Однофакторный дисперсионный анализ для контрольной группы

ИТОГИ

<i>Группы</i>	<i>Счет</i>	<i>Сумма</i>	<i>Среднее</i>	<i>Дисперсия</i>
O3	16	89	5,5625	17,32916667
O4	16	93	5,8125	14,9625

Дисперсионный анализ

<i>Источник вариации</i>	<i>SS</i>	<i>Df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P-Значение</i>	<i>F критическое</i>
Между группами	0,5	3	0,166666667	0,009634409	0,998671267	2,946685269
Внутри групп	484,375	28	17,29910714			
Итого	484,875	31				

Результаты по контрольной (O4) и экспериментальной (O2) группам после коррекции.

Однофакторный дисперсионный анализ

ИТОГИ

<i>Группы</i>	<i>Счет</i>	<i>Сумма</i>	<i>Среднее</i>	<i>Дисперсия</i>
O2	16	93	5,8125	14,9625
O4	16	213	13,3125	36,7625

Дисперсионный анализ

<i>Источник вариации</i>	<i>SS</i>	<i>Df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P- Значение</i>	<i>F критическое</i>
Между группами	450	1	450	17,39971	0,000238	4,170876757
Внутри групп	775,875	30	25,8625			
Итого	1225,875	31				

Коррекционно-развивающая программа по формированию адекватной самооценки среди умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии

Коррекционно-развивающая работа по формированию адекватной самооценки среди умственно отсталых подростков с высоким уровнем агрессии проводилась в три этапа: вводный, реконструктивный и закрепляющий.

Вводный этап:

Занятие 1. Знакомство. Время: 45-50 минут.

Цель: сформировать благоприятные условия для последующей работы группы.

Задачи: создать условия для комфортной коррекционной работы, расслабить участников, обозначить цели работы.

Упражнение 1. «Правила». 5-10 минут.

Направленно на адаптацию учащихся в условиях работы на коррекционных занятиях. Участникам группы раздавались листки с напечатанными правилами, их обсуждали, соглашались или вносили коррективы. Листки с правилами оставались у них до конца занятия. Принятие правил работы участников группы на занятии обеспечивало более успешную адаптацию испытуемых к условиям работы, что способствовало повышению продуктивности деятельности по самооцениванию.

Упражнение 2. «Зеркало» 10-15 минут.

Направлено на создание позитивного настроения на работу. Участники разбиваются на пары. По очереди выходят перед аудиторией и пытаются копировать поведение и эмоции другого. Далее обсуждения о том, как себя чувствовали участники, когда их копировали или когда копировали они. Такое упражнение заострит внимание участников на эмоциях других.

Упражнение 3. «Лица» 10-15 минут.

Ведущий: У каждого из нас есть лицо. А что есть у нас на лице? Пусть каждый из вас посмотрит в зеркало и расскажет, что он видит: глаза, нос, рот, уши. Каждый участник должен показать на себе перечисленные части тела и назвать их, а так же сообщить, для чего нужна та или иная часть лица, в зависимости от своих возможностей.

Упражнение 4. «Сон». 5-10 минут.

Ведущий просит всех участников взяться за руки и закрыть глаза. 3-5 минут участники, сидя с закрытыми глазами, должны прокрутить все занятие. По истечению времени ведущий просит открыть глаза и дать обратную связь по занятию.

Занятие 2. Адаптация. 45 минут

Упражнение 1. «Приветствие» 5-7 минут.

Все участники становятся в круг и должны поздороваться друг с другом разными способами.

Упражнение 2. «Дерево дружбы» 10-15 минут.

Помогает участникам понять, что такое работа в команде. Ведущий просит участников обрисовать на бумаге свою ладошку. Затем ладошки раскрашиваются, вырезаются и прикрепляются на стенд. Ведущий объявляет, что открылась выставка «Дерево дружбы». Детям, которые в силу своих физических возможностей не могут самостоятельно обрисовать ладошку и вырезать ее, помогают более умелые сверстники. В результате совместной деятельности, дети учатся лучше понимать друг друга. Теперь каждый может подойти к «дереву дружбы» и найти свою ладошку.

Упражнение 3. «Люди». 15-20 минут.

Ведущий объясняет что все, кто здесь присутствует, и все, кого дети видят дома, на улице, в транспорте, — люди. Затем ведущий спрашивает: «Что есть у каждого человека?» и участники должны по очереди ответить и описать, чем люди похожи друг на друга. Затем ведущий спрашивает: «Чем люди могут отличаться друг от друга?». Участники так же по очереди называют качества, которыми люди могут отличаться.

Упражнение 4. «Вдох-выдох».

Участникам предлагается встать со своих мест потянуться вверх на вдохе и потом потянуться вниз на выдохе, после нескольких повторений выслушать впечатления от занятия.

Реконструктивный этап:

Цель: научить подростков адекватной оценке себя и окружающих.

Задачи: показать, что их мнение о себе может отличаться от мнения окружающих, что его мнение о ком- то может быть ошибочным.

Занятие 3. Когнитивный уровень. 50 минут.

Упражнение 1. 5-7 минут.

«Здороваемся руками... плечами... носами...»

Упражнение 2. «Перемещения». 7-10 минут.

Участники должны внимательно слушать, что говорит ведущий и распределяться по сторонам в зависимости от качества, которое назовет он. Это может быть внешнее и внутреннее качество.

Упражнение 3. «Я такой...» 15-20 минут.

Участникам предлагается описать себя с помощью какого-нибудь животного или растения и описать, что он может, а что нет, с кем бы он поладил, а с кем нет, в качестве животного или растения.

Упражнение 4. «Сон». 5-7 минут.

Ведущий просит всех участников взяться за руки и закрыть глаза. 3-5 минут участники, сидя с закрытыми глазами, должны прокрутить все занятие. По истечению времени ведущий просит открыть глаза и дать обратную связь по занятию.

Занятие 4. Беседа. 50 минут.

Упражнение 1. «Приветствие». 5-7 минут.

Участники, держа в руках мяч, здороваются с остальными, при этом, желая что-то хорошее следующему, кто будет здороваться. И так, пока круг не закончится.

Упражнение 2. «Я хочу...». 20 минут.

Участники по очереди делятся своими желаниями, при этом давая оценку о том, хорошо это или плохо. При этом начинают со слов: Если бы я был... то я бы И так по кругу пока, все не высказались.

Упражнение 3. «Релаксация». 10-15 минут

Лягте удобно, расслабьтесь, дышите ровно и глубоко. Закройте глаза. Представьте, что перед вашими глазами радуга. Первый цвет – голубой. Голубой может быть мягким и успокаивающим, как струящаяся вода. Голубой приятно ласкает глаз в жару, он освежает тебя, как купание в озере. Ощути эту свежесть. Следующий – желтый. Желтый приносит нам радость, он согревает нас, как солнышко, он напоминает нам нежного пушистого цыпленка, и мы улыбаемся. Если нам грустно и одиноко, он поднимает настроение. Зеленый – цвет мягкой лужайки, листьев и теплого лета. Если нам не по себе и мы чувствуем себя неуверенно, зеленый цвет поможет чувствовать себя лучше. Откройте глаза. Что вы чувствовали и ощущали, когда представляли себе, что смотрите на голубой, желтый и зеленый цвет? Возьмите с собой эти ощущения на весь день.

После обязательно получить обратную связь от участников.

Занятие 5. Эмоциональный уровень. 50 минут.

Упражнение 1. «Приветствие» (любое уже из выше упомянутых). 5-7 минут.

Упражнение 2. «Эмоции». 20-25 минут.

Ведущий должен провести просветительскую работу, рассказав участникам о том, какие эмоции существуют, в каких ситуациях проявляются. Участники могут подключаться, делаясь опытом.

Упражнение 3. «Прощание». 5 – 7 минут.

Занятие 6. 55 минут.

Упражнение 1. «Приветствие» (любое уже из выше упомянутых). 5 – 7 минут.

Упражнение 2. «Плохое во мне...Лучшее во мне...». 20-25 минут

Участники по очереди выходят перед аудиторией и называют свои плохие качества, задача остальных участников найти хорошие качества и сделать ему комплимент, произнося так: Да, ты возможно агрессивный, но зато у тебя доброе сердце...

Упражнение 3. «Солдат – тряпка». 10 – 15 минут.

По команде ведущего участники поочередно становятся то по стойке смирно, то максимально расслабленно.

Упражнение 4. «Прощание». 5 – 7 минут.

Занятие 7. Поведенческий уровень. 60 минут.

Упражнение 1. «Приветствие». 5 – 7 минут.

Упражнение 2. «Обиды». 15 – 20 минут.

Каждому участнику предлагается подумать, чувствует ли он в данный момент на кого-либо обиду. Написать на бумажке на кого и почему. Сложить листок с обидой в общую урну. Объяснить участникам, что так и в жизни необходимо легче отпускать обиду, так же, как они опускали листок в урну.

Упражнение 3. «Физ. Минутка». 3-5 минут.

Упражнение 4. «Злой я». 15-20 минут.

Попросить участников по очереди рассказать, что их злит, обсудить причины возникновения злости. С помощью мягких мячиков, помочь освободиться от копящейся злости, попросив участников покидать их в кольцо или ведро.

Упражнение 5. «Прощание». 5 – 7 минут.

Занятие 8. 50 минут.

Упражнение 1. «Приветствие». 5 – 7 минут.

Упражнение 2. «Разминка». 7-10 минут

«У оленя дом большой» Ведущий напевает следующие слова:

- У оленя дом большой (поднимает скрещенные руки над головой, изображая рога оленя).
- Он глядит в свое окошко (имитирует окошечко).

— Заяц по полю бежит (изображает бег на месте).

— В дверь к нему стучит (стучит в воображаемую дверь).

— Тук, тук, дверь открой (имитирует стук в дверь и тянет на себя ручку воображаемой двери).

Там в лесу охотник злой (показывает большим пальцем назад, затем имитирует ружье).

— Заяц, заяц забегай (машут руками над головой, изображая уши зайца, затем делают приглашающий жест).

— Лапу мне давай (сцепляют руки в замок).

Когда ребята запоминают слова, они произносят их и делают движения в более быстром темпе.

Упражнение 3. «100». 20-25 минут.

Участники называют любую цифру от 1 до 35 и по соответствию из списка тем должны написать на листе бумаге свою сотню. Так как наши участники имеют умственную отсталость, им предлагается написать всего 10, но по возможности они могут написать больше.

1. 100 дел, которые я хочу или должен сделать
2. 100 качеств, которые я люблю в себе
3. 100 вопросов, на которые я хотел бы получить ответ
4. 100 дел, которые я довел до завершения
5. 100 дел, которые я бы сделал, будь у меня на то время
6. 100 причин, почему я собираюсь предложить А своепартнерство/дружбу
7. 100 причин, из-за которых я не желаю, чтобы А был моим другом/партнером
8. 100 моих страхов на сегодняшний день
9. 100 вещей, которые выводят меня из себя
10. 100 вещей, которые были страшны мне раньше, но не пугают сейчас
11. 100 возможностей сделать доброе дело
12. 100 наиболее ценных для меня вещей в жизни
13. 100 возможностей помочь людям
14. 100 вещей, которыми я не хотел бы делиться с другими
15. 100 вещей, которые разочаровали меня
16. 100 вещей, которые злят меня
17. 100 вещей, которые печалят меня
18. 100 вещей, по которым я начинаю скучать, когда их нет
19. 100 вещей (мест, людей), которые я люблю
20. 100 вещей, которые отвлекают меня, когда я чувствую себя одиноким
21. 100 правил, которые я когда-либо нарушил
22. 100 моих воспоминаний из детства
23. 100 вещей, которые я слышал от родителей
24. 100 вещей, которые я хочу получить
25. 100 подарков, которые я хотел бы получить на день рождения

26. 100 мест, в которых я хотел бы побывать
27. 100 фраз, которые я хотел бы услышать
28. 100 фраз, которые я хотел бы слышать постоянно
29. 100 вещей, которые я бы хотел рассказать своему отцу/матери
30. 100 вещей, которые я никогда бы не стал рассказывать своему отцу/матери
31. 100 человек, с которыми я бы не отказался встретиться
32. 100 чувств, которые я переживаю в данную минуту
33. 100 способов стать более здоровым
34. 100 вещей, которые вызывают во мне слезы
35. 100 вещей, которые вызывают во мне смех

После написания участники делятся своим списком с остальными.

Упражнение 4. «Сон». 5 – 10 минут.

Закрепляющий этап:

Цель: закрепить полученные в процессе коррекционной работы знания.

Задачи: проверить навыки по самооценке и оценке других, научить расслабляться и рефлексировать.

Занятие 9. 50 минут.

Упражнение 1. «Приветствие». 5 – 7 минут.

Упражнение 2. «Какой ты...». 15 – 20 минут.

Участники по очереди выходят перед аудиторией. Остальные пытаются описать человека перед ними, он же в свою очередь выражает свое согласие или возражение.

Упражнение 3. «Солдат – тряпка». 3 – 5 минут.

Упражнение 4. «Я горжусь». 5 – 10 минут.

Участникам по очереди предлагается рассказать, чем они гордятся. Это может быть их достижение или личное качество.

Упражнение 5. «Прощание». 3-5 минут

Обязательно получение обратной связи.

Занятие 10. 60 минут.

Упражнение 1. «Приветствие». 5 – 7 минут.

Упражнение 2. «Солнце – тьма». 15 – 20 минут.

Участникам предлагается написать по одному положительному качеству «идеального человека», потом все эти «лучики прикрепляются на доску в виде солнца. Участникам предлагается обсудить получившийся результат. Далее, участники пишут негативное качество и поступают так же. В обсуждении негативных качеств обязательно делать упор на применимость того или иного под ситуации. Обратная связь по окончании обязательна.

Упражнение 3. «Был – стал – буду». 15-20 минут.

Участникам предлагается подумать, изменились ли они. И изобразить на бумаге с помощью рисунков животных. 1 рисунок – кем я был, 2 – кто я сейчас, и 3 – кем я хочу быть.

После участники по очереди выходят и рассказывают о себе.

Упражнение 4. «Разгрузка». 3 – 5 минут.

Участникам предлагается выбрать наименее приятный из рисунков, нарисованных ранее и разорвать на мелкие кусочки и выбросить в урну.

Упражнение 5. «Прощание». 5 – 7 минут.

После проведения коррекционной работы, необходима повторная диагностика для проверки эффективности работы.